
Diagnoza problemów związanych z pracą nauczycieli otwartych szkół podstawowych

Syntetyczna analiza kluczowych uwarunkowań pracy nauczycieli z uczniami niepełnosprawnymi opracowana na potrzeby PI SMOK (skuteczny model kształcenia nauczycieli otwartych szkół podstawowych w zakresie pracy z uczniami niepełnosprawnymi) na podstawie zebranego materiału empirycznego z badań ilościowych, jakościowych oraz analizy Desk Research

partner in
business
strategies



SPIS TREŚCI

SPIS TREŚCI	2
Wprowadzenie	3
1. Polski system kształcenia nauczycieli szkół otwartych na tle wybranych państw Unii Europejskiej.....	5
1.1. Struktura polskiego szkolnictwa integracyjnego i diagnoza stanu edukacji osób niepełnosprawnych	5
1.2. Efektywność systemu szkolnictwa integracyjnego na przykładzie Danii i Niemiec a system szkolnictwa integracyjnego w Polsce	8
2. Społeczne implikacje emocji i postaw nauczycieli w perspektywie przyjętej przez nich definicji niepełnosprawności.....	12
2.1. Emocje i postawy w procesie nauczania	12
2.2. Socjalizowanie do roli biorcy	14
3. Istota integracji a sposób pracy z uczniami	19
3.1. Zarządzanie procesem grupowym i mechanizmy motywacji	20
3.2. Ocena przygotowania i kwalifikacji nauczycieli do pracy w zawodzie z uwzględnieniem zapotrzebowania na dodatkowe wsparcie	22
4. Wnioski i rekomendacje.....	26

Wprowadzenie

Firma PBS przeprowadziła badania dotyczące problematyki niepełnosprawności w odniesieniu do systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych z oddziałami integracyjnymi. Badania realizowane były w ramach projektu pt. „Projekt Innowacyjny SMOK – skuteczny model kształcenia nauczycieli masowych szkół podstawowych w zakresie pracy z uczniami niepełnosprawnymi”, współfinansowanego przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego i realizowanego przez Ośrodek Doradztwa i Treningu Kierowniczego. Na potrzeby modelu opracowany został także zewnętrzny raport zawierający analizę danych wtórnych i odnoszący się uwarunkowań systemowo-instytucjonalnych kształcenia nauczycieli. Badania empiryczne mające na celu diagnozę i analizę potrzeb odbiorców modelu oraz ich środowiska przeprowadzone zostały zaś przy jednoczesnym zastosowaniu metod ilościowych oraz jakościowych.

Na potrzeby niniejszego opracowania wykorzystano raporty z badań ilościowych i jakościowych oraz raport z analizy Desk Research. Badania ilościowe ze wszystkimi respondentami zrealizowano za pomocą techniki PAPI (Pen&Paper). Wywiady PAPI przeprowadzono łącznie z 303 respondentami. W module ilościowym do badania przystąpiło 133 uczniów (w tym 124 uczniów zdrowych i 9 uczniów niepełnosprawnych) oraz 106 rodziców (w tym 99 rodziców uczniów zdrowych i 7 rodziców uczniów niepełnosprawnych). Ponadto badaniem PAPI objętych zostało 64 nauczycieli. Natomiast badanie jakościowe zostało przeprowadzone z 60 nauczycielami za pomocą Indywidualnych Wywiadów Pogłębionych (IDI: *In-Depth interview*). Wywiady te trwały średnio 50 minut.

Poniższe opracowanie ma formułę syntetycznego raportu organizującego uzyskane wyniki ilościowo-jakościowe oraz dane wtórne w postaci holistycznej i krytycznej analizy informacji szczególnie istotnych z uwagi na realizację modelu. Łączna analiza trzech źródeł (raportu ilościowego, raportu jakościowego i desk research) pod kątem zapotrzebowania na rozwiązania zawarte w modelu zorientowana była nie tylko na identyfikację podstawowych deficytów instytucjonalnych czy diagnozę barier emocjonalnych, motywacyjnych na poziomie indywidualnym w grupach objętych badaniami ilościowymi i jakościowymi, ale przede wszystkim na wzajemną komplementarność pod względem poszczególnych zagadnień.

W związku z obszernością danych raport ma charakter krytyczny, wybiórczy oraz wysoce interpretatywny (ma za zadanie zwiększoną artykulację problematyki w postaci podkreślenia kluczowych wniosków). Dodatkowo od strony koncepcyjnej ma on za zadanie demaskowanie paradoksów oraz dysonansów czy niuansów kryjących się pod fasadą tzw. „poprawności politycznej” w formułowaniu wypowiedzi na trudne pytania.

Raport jakościowy odgrywał w poniższej analizie rolę priorytetową i to wobec wniosków płynących z analizy wypowiedzi nauczycieli diagnozowano potrzeby w zakresie pracy

z uczniami niepełnosprawnymi. Takie podejście do analizy danych i ich raportowania uzasadnia specyfika modelu, który dedykowany jest nauczycielom, a zatem perspektywa tej grupy badanych musi stanowić punkt wyjścia na finalnym etapie analizy oraz formułowania wniosków i rekomendacji.

Reasumując, niniejszy raport w założeniu składać ma się z wniosków, które w sposób holistyczny organizować mają zgromadzony materiał w formie bazy czy pewnej wypadkowej do formułowania wytycznych modelu.

1. Polski system kształcenia nauczycieli szkół otwartych na tle wybranych państw Unii Europejskiej

W rozdziale tym scharakteryzowany pod względem problemowym zostanie system kształcenia specjalnego w Polsce w kontekście Unii Europejskiej, w szczególności zaś w kontekście państw, które w świetle analizy istniejących danych i dokumentów prowadzą najskuteczniejszą politykę w zakresie edukacji osób niepełnosprawnych. Poniższy przegląd opracowany został na bazie raportu Desk Research, wykonanego na potrzeby Projektu Innowacyjnego SMOK i wsparty elementami analizy ilościowej i jakościowej.

1.1. Struktura polskiego szkolnictwa integracyjnego i diagnoza stanu edukacji osób niepełnosprawnych

Polska legislacja dotycząca kształcenia osób niepełnosprawnych bazuje na idei integracji i strategiach wyrównywania szans edukacyjnych. Ustawa o systemie oświaty gwarantuje wszystkim dzieciom prawo do nauki zgodnie z ich potrzebami i możliwościami. Na edukację dla uczniów niepełnosprawnych – jak wynika z przeprowadzonej analizy Desk Research – państwo polskie przeznacza ok. 8,8% środków z budżetu centralnego¹. Wsparcie finansowe wylicza się na podstawie liczby uczniów niepełnosprawnych w przeliczeniu na uczniów zdrowych. Jednak dystrybucja subwencji nie odbywa się na takich samych zasadach.

Problemem identyfikowanym w analizie struktury polskiego szkolnictwa integracyjnego jest zatem niedoprecyzowanie zasad przyznawania subwencji rządowych dla uczniów niepełnosprawnych przez samorządy, które posiadają autonomię w realizacji zadań. Niedookreślenie priorytetów w dystrybucji tychże subwencji generuje ryzyko, że zostaną one spożytkowane na inne obszary niż szkolnictwo, na skutek czego ucierpi edukacja uczniów niepełnosprawnych.

Do obszarów problemowych natury formalnej zaliczają się również trudności z orzekaniem o niepełnosprawności. Istnieje grupa rodziców, którzy nie ubiegają się o orzeczenie o niepełnosprawności dla swoich dzieci z uwagi na jego konsekwencje społeczne takie, jak: stygmatyzacja czy stereotypizacja. Sądzą oni, że formalne orzeczenie o niepełnosprawności będzie legitymizowało negatywne aspekty dysfunkcji zdrowotnej, przyczyniając się do jej piętnowania. Nie spodziewają się również wsparcia instytucjonalnego. Tego typu przesłanki mogą tłumaczyć problem zaobserwowany na poziomie badań jakościowych z nauczycielami otwartych szkół podstawowych. W indywidualnych wywiadach pogłębionych nauczyciele artykułują duże utrudnienia w komunikacji z rodzicami. Oczekują oni kontynuowania procesu

¹ B. Piotrowski, *Analiza desk research do projektu PI SMOK – skuteczny model kształcenia nauczycieli otwartych szkół podstawowych w zakresie pracy z uczniami niepełnosprawnymi*, s. 20.

dydaktycznego w środowisku rodzinnym pod okiem opiekunów uczniów. Brak takiej współpracy generuje podstawowy zarzut pod adresem rodziców odnośnie niezrozumienia wagi pracy z dzieckiem poza szkołą i implikuje roszczeniową postawę wobec szkoły bądź nauczycieli. Nauczyciele wskazują przy tym, że rodzice nie tylko nie wspomagają nauki czy procesu przyswajania materiału omawianego na lekcjach w domu, ale też ignorują zalecenia nauczycieli w kwestiach wychowawczych. Najogólniej rzecz biorąc, obszarem problemowym w tej materii rzutującym na charakter i kondycję relacji nauczyciel-rodzic jest brak drożnej i efektywnej komunikacji na poziomie interpersonalnym. Brak kompetencji czy narzędzi w komunikacji interpersonalnej nie pozwala nauczycielom na prowadzenie konsultacji z rodzicami, współpracę z nimi, wypracowywanie wspólnych rozwiązań i realizację pomysłów. Na problem ten nakłada się również odmiennosc perspektyw, potrzeb czy pobudek emocjonalnych, różnych w przypadku nauczycieli i różnych w przypadku rodziców. Wzajemne niezrozumienie tych potrzeb utrudnia skuteczną komunikację. Za postawą rodziców może się bowiem kryć nie tylko zaniedbanie i brak czasu (jak wynika z założeń przyjmowanych przez nauczycieli), ale też chęć nie narażania dziecka na dodatkowy stres czy dodatkowe obowiązki z uwagi na potencjalne rokowania dotyczące jego choroby, charakter niepełnosprawności bądź sposób jej leczenia i rehabilitacji. Brak zaangażowania ze strony rodziców można zdiagnozować choćby przez uciążliwość czy czasochłonność procesu rehabilitacji i terapii. Te aspekty wydają się być pomijane w obrazie sytuacji oczami nauczycieli, dowodem czego może być obserwacja widoczna w analizie ich wypowiedzi, która wskazuje na niską świadomość podziałów między niepełnosprawnymi u nauczycieli (nauczyciele dzielą niepełnosprawnych wg typów, np. intelektualna kontra ruchowa, nie zaś wg przebiegu, np. ciężki bądź lekki czy rokowań na przyszłość).

U podstaw systemu edukacji uczniów niepełnosprawnych kryje się założenie, iż zdobywanie wiedzy i umiejętności powinno odbywać się w zgodzie z ich możliwościami. Przy czym wymagania kwalifikacyjne dla nauczycieli nauczających takich uczniów są zdefiniowane w kategoriach twardych kompetencji nabytych na ścieżce kształcenia. Przygotowanie w zakresie umiejętności interpersonalnych ułatwiającej komunikację z rodzicami nie mieści się zatem w strukturze edukacji nauczycieli.

Wytyczne w kształceniu nauczycieli w Polsce formułowane są w oparciu o wspólne europejskie zasady odnoszące się do zawodu nauczyciela. Po pierwsze od nauczyciela wymaga się wyższego wykształcenia. Po drugie przyjmuje się, że zawód nauczyciela jest zawodem wymagającym stałego doskonalenia się i rozwijania umiejętności. Model, na którego potrzeby opracowana jest niniejsza analiza, wpisuje się szczególnie właśnie w tę dyrektywę. Przy czym zakłada innowacyjne podejście do niej, tj. przebudowę systemu edukacji ustawicznej nauczycieli otwartych szkół podstawowych pod kątem uwzględnienia w niej kompetencji miękkich.

W Polsce szkolenie zawodowe w kontekście podnoszenia kwalifikacji nauczycielskich jest nieobowiązkowe. Czynnikiem determinującym doskonalenie zawodowe nauczycieli ma być

ściśły związek rozwoju zawodowego z awansem i podwyżką wynagrodzenia. Odmienne strategię przyjmują takie państwa, jak Grecja, Włochy i Cypr, gdzie na nauczycielach przynajmniej na pierwszym etapie ich kariery zawodowej ciąży obowiązek uczestnictwa w kursach doskonalenia zawodowego². Polskie ustawodawstwo w tym zakresie łączące autorozwój z gratyfikacją zawodowo-finansową nie daje gwarancji, że będzie on wyptywał z indywidualnej motywacji czy samoświadomości osób pracujących w tym zawodzie. Nauczyciele nie są także otoczeni wsparciem psychologicznym, które jako element szkolenia zawodowego umożliwiłoby budowę bądź odbudowę motywacji i samoświadomości, co jest szczególnie istotne w przypadku tych z nich, którzy pracują z uczniami niepełnosprawnymi (koszty emocjonalne i motywacyjne takiej pracy są szczególnie wysokie).

Rola edukacji nauczycieli w procesie tworzenia zintegrowanego społeczeństwa jest szczególnie podkreślana w raportach Europejskiej Fundacji Kształcenia. Kontrastując te spostrzeżenia z wypowiedziami samych nauczycieli z analizy empirycznej, obserwuje się, że nauczyciele nie potrafią najczęściej zdefiniować wyzwań stojących przed uczniem niepełnosprawnym w funkcjonowaniu społecznym, co świadczy o relatywnie niskim poczuciu misji. Z badań wynika ponadto, iż nauczyciele najczęściej doksztalają się wg własnych kryteriów, sami projektują proces kształcenia ustawicznego, które odbywa się bez wyznaczenia określonych standardów i bez świadomości realnego wpływu szkoleń na prowadzenie przez nich zajęć. Brak spójnych i adekwatnych standardów postępowania i przekazu generuje zaś problem w formułowaniu celów nauczania i ich klarowności podczas pracy z uczniami. Wydaje się zatem, iż idea edukacji ustawicznej i roli nauczycieli w tworzeniu zintegrowanego społeczeństwa jest nadszarpnięta poprzez relatywnie niskie poczucie misji w tej grupie.

Wskaźnikiem wciąż niskiej efektywności modelu edukacji integracyjnej, który oparty jest w Polsce na wielu ścieżkach (zarówno włączania uczniów niepełnosprawnych do szkolnictwa masowego, jak i tworzenia szkół specjalnych)³ jest wciąż znacznie gorszy poziom wykształcenia osób niepełnosprawnych w porównaniu do osób sprawnych⁴. Analizując dotychczasowe statystyki, obserwuje się systematyczny spadek ilości uczniów niepełnosprawnych na dalszych / wyższych szczeblach edukacji⁵. Efektem czego jest znikoma obecność niepełnosprawnych studentów na uczelniach wyższych, ale też relatywnie niski udział osób niepełnosprawnych w rynku pracy czy niski poziom ich aktywizacji zawodowej. Tymczasem z analizy materiałów zastanych wynika, że edukacja i staranne wykształcenie to wciąż najważniejsza determinanta ich rozwoju oraz największa szansa na zatrudnienie i sukces w dorosłości. Sami uczniowie niepełnosprawni przykładają do wykształcenia dużą wagę. Z badań ilościowych wynika, iż zarówno w wyobrażeniach uczniów zdrowych, jak i w wyobrażeniach uczniów niepełnosprawnych przyszłość tych drugich widziana jest jako

² Tamże, s. 28-29.

³ Tamże, 13-14.

⁴ Tamże, 19.

⁵ Zob. B. Piotrowski, *Analiza desk research do projektu PI SMOK – skuteczny model kształcenia nauczycieli otwartych szkół podstawowych w zakresie pracy z uczniami niepełnosprawnymi*, s. 19.

ukończenie dobrej szkoły i zdobycie ciekawej pracy. Wskazało tak odpowiednio ok. 49% i 42% uczniów zdrowych. Te odpowiedzi wskazało też sześciu i czterech na ośmiu uczniów niepełnosprawnych.

Badania ilościowe pokazały również, że w równym stopniu uczniowie zdrowi, co niepełnosprawni przejawiają pozytywny stosunek do edukacji, w większości wskazując iż nauka i szkoła zajmują ważne miejsce w ich życiu (84,7% uczniów zdrowych i 7 na 8 uczniów niepełnosprawnych uczestniczących w badaniach).

1.2. Efektywność systemu szkolnictwa integracyjnego na przykładzie Danii i Niemiec a system szkolnictwa integracyjnego w Polsce

Skuteczność i wydajność systemu edukacji w sposób najbardziej precyzyjny mierzy się poprzez wskaźnik aktywizacji osób niepełnosprawnych, czyli poprzez poziom zatrudnienia takich osób. Istnieje relatywnie duża dysproporcja pod względem szans na zatrudnienie osób niepełnosprawnych w porównaniu do osób sprawnych. Stąd polityka poszczególnych państw UE zorientowana jest na kompensację dodatkowych kosztów, jakie musi ponieść pracodawca celem adaptacji stanowiska pracy bądź mniejszej produktywności, na którą narażony jest zatrudniając osoby niepełnosprawne. Interwencjonizm państwowy w tym zakresie sprowadza się do aplikowania mechanizmów wspomagających zatrudnienie osób niepełnosprawnych, czyli regulacji, rekompensat i zastępowania⁶. Odrębnym elementem jest system kwotowy, w którym na mocy stosownego aktu prawnego nakłada się obowiązek zatrudniania określonego odsetka osób niepełnosprawnych⁷. Warto wyartykułować, iż dobre praktyki prozatrudnieniowe idą najczęściej w parze z efektywnym szkolnictwem specjalnym i edukacją nauczycieli. Przykładem są tu Dania i Niemcy, które to państwa pomimo odmiennej polityki w zakresie integracji, odmiennego rozumienia niepełnosprawności i odrębnych strategii edukacyjnych przeznaczonych dla uczniów niepełnosprawnych i ich nauczycieli, realizują skuteczną politykę zatrudnieniową wobec osób niepełnosprawnych.

Odmienne systemy edukacji ustawicznej dla nauczycieli w Danii i w Niemczech stanowią egzemplifikację różnych polityk integracyjnych w zakresie edukacji ogółem.

W Danii idea całego szkolnictwa podporządkowana jest integracji. Oznacza to, że zarówno uczniowie zdrowi, jak i ci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi kształcą się w szkołach ogólnodostępnych ze względu na zasadę zróżnicowanego nauczania. W związku z funkcjonowaniem tej zasady system szkolnictwa ma charakter inkluzywny. O rodzaju wsparcia edukacyjnego ucznia niepełnosprawnego w przypadku, gdy nie może on uczestniczyć w edukacji ogólnodostępnej decydują trzy podmioty: szkoła, władze lokalne

⁶ Tamże, s. 105.

⁷ Tamże, s. 107.

i rodzice (przy jednoczesnym uwzględnieniu oceny pedagogiczno-psychologicznej). Edukacja samych nauczycieli w Danii ma wielostopniowy charakter. Wymaga także pogłębionej specjalizacji zależnie od tego, czy będzie to nauczanie przedszkolne, podstawowe, gimnazjalne bądź zawodowe. Dla przykładu nauczyciele w Danii na poziomie gimnazjum oprócz kwalifikacji nauczycielskich przechodzą obligatoryjnie specjalny podyplomowy kurs pedagogiczny, zaś nauczyciele kolegiów zawodowych oprócz kwalifikacji nauczycielskich z jednego bądź większej liczby przedmiotów muszą obligatoryjnie wykazać dwa lata doświadczenia zawodowego i ukończyć szkolenie w specjalistycznym instytucie dwa lata od mianowania. Dodatkowo porozumienie między poszczególnymi gminami z 2011 roku wskazało jako priorytet sprzymierzenie sił między rządem a władzami lokalnymi celem włączania większej liczby uczniów ze specjalnymi potrzebami do głównego nurtu szkolnictwa⁸.

System kształcenia uczniów niepełnosprawnych w Niemczech ma natomiast diametralnie inny charakter. Jego podstawową ideą jest nauczanie osób niepełnosprawnych przez instytucję szkół specjalnych. Jest to główna oś polityki państwa w tym zakresie, chociaż wprowadza się także odrębne rozwiązania poprzez programy służące integracji w szkolnictwie ogólnodostępnym. W Niemczech prowadzi się również monitoring osiągnięć w nauce wśród uczniów z trudnościami w nauce w szkołach specjalnych i masowych. Z porównań tych wynika m.in. że szkoły specjalne nie pomagają uczniom niepełnosprawnym w rozwoju intelektualnym lepiej niż szkoły masowe⁹. Do pracy z uczniami niepełnosprawnymi przygotowują nauczycieli specjalizacje zorientowane na poszczególne typy niepełnosprawności. Nauczyciele zajmujący się uczniami niepełnosprawnymi otrzymują także wyższe wykształcenie. Wszyscy nauczyciele objęci są obowiązkiem doskonalenia zawodowego, którymi to szkoleniami zajmują się zróżnicowane instytucje.

Rzeczywistym wskaźnikiem efektywności procesu kształcenia uczniów, które powiązane jest z kompetencjami nauczycieli jest aktywizacja zawodowa. W przypadku Polski wartość wskaźnika zatrudnienia osób niepełnosprawnych w wieku 16-64 lata utrzymuje się na poziomie 36%. Średnia dla UE oscyluje natomiast wokół 46%. Najwyższe wartości wskaźnika obserwuje się zaś w przypadku Danii i Niemiec, których system edukacji przeanalizowano powyżej (odpowiednio prawie 57% i 55,5%)¹⁰. Dowodzi to, że pomimo różnic w podejściu do edukacji uczniów polityka prozatrudnieniowa tych państw wydaje się efektywna. Jednoznaczne stwierdzenie, że mamy do czynienia z lepszą realizacją założonej polityki państwa w zakresie osób niepełnosprawnych przysparza trudności. Jednak przytoczone przykłady pokazują, że w zakresie wdrażania pomysłowych rozwiązań systemowych dla osób niepełnosprawnych nie jest potrzebna nawet oficjalna definicja niepełnosprawności (Dania).

⁸ Tamże, s. 43-45.

⁹ Tamże, s. 72-73.

¹⁰ Tamże, s. 102.

Krytyczna analiza danych wtórnych prowadzi do konkluzji, iż trudno sformułować jednoznaczne wnioski w zakresie polityki i praktyki kształcenia nauczycieli. Dzieje się tak z uwagi na brak aktualnych i wiarygodnych badań rejestrujących zatrudnienie osób niepełnosprawnych na terenie UE, co utrudnia prowadzenie skoordynowanych działań w celu przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu osób niepełnosprawnych. Stanowisko Komisji Europejskiej w tym zakresie informuje, że w niektórych państwach system kształcenia uczniów niepełnosprawnych jest nieelastyczny, co utrudnia ich edukację, zwłaszcza wyższą, a ta stoi u podstaw ich sukcesu zawodowego w dorosłości. Mimo utrudnień na rynku pracy wśród osób niepełnosprawnych z wyższym wykształceniem, wciąż mają one większe szanse na zatrudnienie niż osoby niepełnosprawne z niższymi kwalifikacjami.

Strategia edukacji ustawicznej zaproponowana w ramach projektu innowacyjnego SMOK wydaje się zatem mieć solidne uzasadnienie w dyrektywach na poziomie Komisji Europejskiej czy na poziomie raportu Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. Zwraca uwagę bowiem, że skuteczność kształcenia uczniów niepełnosprawnych uwarunkowana postawami i przygotowaniem ich nauczycieli, decyduje o sukcesie takich uczniów. Raport Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami postuluje poszukiwanie skutecznych metod rekrutacji nauczycieli oraz konieczność badań dotyczących efektywności różnych form kształcenia i organizacji studiów pedagogicznych pod kątem ich podstaw programowych. Badania takie pozwolą zrozumieć potrzebę skutecznego rozwijania kompetencji nauczycieli, precyzując jakiego wsparcia nauczyciele ci potrzebują najbardziej w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach. Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami rekomenduje również dostęp do szerokiej oferty kursów i szkoleń pod kątem doskonalenia zawodowego, które dotyczyć będą polityki różnorodności, co wpisuje się w propozycje zawarte w modelu edukacji ustawicznej opracowanym na potrzeby projektu innowacyjnego. System edukacji ustawicznej powinien ponadto stwarzać nauczycielom szanse na pogłębianie wiedzy na pewne tematy. Powinien on być również realizowany we wsparciu innych instytucji, czyli pewnego partnerstwa społecznego, które zakłada się również w niniejszym projekcie. Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami wskazuje na potrzebę synergicznych działań wielu podmiotów związanych z edukacją bądź nią zainteresowanych. Nakaz współpracy międzysektorowej spowodować ma napływ nowej wiedzy i doświadczeń, a także niwelować ryzyko kształcenia nauczycieli wg starych wzorców. Współpraca między poszczególnymi podmiotami w charakterze partnerstwa i konieczność zróżnicowanych szkoleń jest rekomendowana celem wykształcenia postaw i wartości, które wspomagają nauczanie włączające. Szkoleniowo-doradczy (miękki) charakter proponowanego modelu, odpowiadając zatem na zapotrzebowanie w zakresie postaw i emocji, realizuje cele nakreślone przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami.

Reasumując, potrzeba zróżnicowanego wsparcia dla nauczycieli sygnalizowana na wielu płaszczyznach znajduje swoje uzasadnienie w strategiach opracowanych na potrzeby projektu innowacyjnego SMOK.



2. Społeczne implikacje emocji i postaw nauczycieli w perspektywie przyjętej przez nich definicji niepełnosprawności

Wypadkową w tej części analizy jest przyjęta przez nauczycieli definicja niepełnosprawności i wynikające z niej społeczne konsekwencje. Definicja niepełnosprawności przyjmowana świadomie bądź bezrefleksyjnie jest fundamentem postaw wobec uczniów niepełnosprawnych i emocji, które aplikowane są w procesie nauczania bądź które w sposób znaczący determinują jego przebieg. Przyjęta definicja niepełnosprawności generuje m.in. takie zjawiska, jak socjalizowanie do roli biorycy i wynikające z niego zaburzenie relacji dawania i brania oraz uniemożliwianie doświadczania negatywnych konsekwencji własnych zachowań.

2.1. Emocje i postawy w procesie nauczania

Emocje i postawy nauczycieli, jak wynika z badania jakościowego, zakorzenione są w przyjmowanych przez nich bezrefleksyjnie definicjach niepełnosprawności. Nauczyciele na skutek takiego sposobu definiowania niepełnosprawności nieświadomie klasyfikują uczniów niepełnosprawnych przyjmując za kryterium podziału typ dysfunkcji, nie zaś takie jej cechy jak przebieg (lekki bądź ciężki) czy rokowania.

Subiektywne definicje niepełnosprawności przyjmowane przez nauczycieli wpływają na percepcję osób niepełnosprawnych i formują określoną wizję miejsca takich osób w społeczeństwie. Wypadkową definicji niepełnosprawności jest perspektywa deficytów i liczne odwołania do zdrowia, co wpływa na obserwowaną u nauczycieli tendencję do gradacji niepełnosprawności i konfrontowania jej z pojęciem normalności jako punktem odniesienia czy pewnym typem idealnym rozumianym jako stan pożądany. Gradacja niepełnosprawności prowadzi do waloryzacji uczniów z dysfunkcjami ruchowymi czy chorobami przewlekłymi, ugruntowanej w łatwości pracy z takimi uczniami w porównaniu do pracy z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie bądź z zaburzeniami zachowania. Natomiast konfrontowanie niepełnosprawności z normalnością wiąże się w przypadku badanych nauczycieli z brakiem definicji normalności, na skutek czego normalność również traktowana jest bezrefleksyjnie. Takie podejście implikuje przyjmowanie określonych postaw, które naznaczone są takimi emocjami, jak współczucie czy litość i chęć pomocy.

Zarówno na poziomie danych ilościowych, jak i na poziomie danych jakościowych, nauczyciele w kontekście pracy z uczniami niepełnosprawnymi wymieniali tylko emocje dobrze postrzegane z punktu widzenia opinii publicznej. Trudno było zmierzyć czy wydobyc wypowiedzi dotyczące negatywnych stanów afektywnych, towarzyszących trudnej

i obciążającej pracy z uczniami niepełnosprawnymi. Nauczyciele mają widoczny problem z nazywaniem negatywnych emocji. Pojawiają się one zwykle w określonych narracjach sytuacyjnych. Paradoks obserwowany na poziomie danych stricte jakościowych dotyczy zatem zależności, w której nauczyciele opisują zachowania uczniów odwołując się do określonych kontekstów sytuacyjnych, w jakich pojawiały się negatywne stany afektywne. Podczas gdy emocje towarzyszące tym trudnym sytuacjom opisują w kategoriach zrozumienia i cierpliwości, negatywne zachowania uczniów zwalając tym samym na karb ich choroby czy dysfunkcji. Zależność ta skutkuje aktywizacją postaw opartych na cierpliwości, współczuciu czy pomaganiu, w efekcie czego wtórnie uruchamiane są odniesienia do stanu zdrowia jako uniwersalnej charakterystyki osób niepełnosprawnych. Częste powoływanie się na samą cierpliwość może zresztą świadczyć o tym, że jest ona, obok powtarzania, głównym narzędziem pracy z uczniem. Cierpliwość ma zatem w przypadku nauczycieli charakter wartości autotelicznej, przyjmowanej bezrefleksyjnie. Nauczyciele nie analizują bowiem jej w kategoriach zysków i strat, jakie mogą wynikać z postawy opartej na cierpliwości. Wiąże się to prawdopodobnie z małą świadomością negatywnych emocji, które występują w powiązaniu z pracą z uczniami niepełnosprawnymi. Nauczyciele koncentrując się bowiem na dążeniu do poprawnego politycznie wizerunku pod względem pożądanych emocji, jakie pedagog czy wychowawca powinien ich zdaniem odczuwać pracując w zawodzie, bagatelizują znaczenie emocji negatywnych, które stanowią integralny element takiej pracy. Trudno jednoznacznie określić, czy nauczyciele nie wspominają o negatywnych emocjach z uwagi na silne poczucie kontroli społecznej, z obawy przed ostracyzmem czy też zwyczajnie nie dopuszczają oni do siebie takich emocji bądź refleksji nad nimi. Jednak każdy z możliwych scenariuszy wyjaśniających trudność z wyartykułowaniem negatywnych emocji towarzyszących ich pracy może wpływać na motywację do wykonywania zawodu w perspektywie kolejnych lat. Sama cierpliwość rozumiana jest częściej jako samokontrola, wytrwałość w powtarzaniu i przekonanie, że nad uczniem niepełnosprawnym trzeba się pochylać rezygnując z siebie samego. Takie ujęcie cierpliwości wyjaśnia, dlaczego w perspektywie czasu ulega ona wyczerpaniu.

Problematyczność emocji daje o sobie znać w sytuacjach trudnych, w których zachodzi konieczność pomocy uczniowi niepełnosprawnemu w czynnościach fizjologicznych bądź w których dochodzi do ataku agresji ucznia (werbalnej i niewerbalnej), wybuchu złości czy też w których uczeń niepełnosprawny istotnie zmniejsza dystans, przekraczając granice intymnego kontaktu. Nauczyciele często obawiają się zachowań nacechowanych emocjonalnie u uczniów, nie umieją oni bowiem na nie bezpośrednio zareagować. W sytuacjach scharakteryzowanych powyżej nauczyciele reagują wewnętrznym kryzysem, którego przejawem jest stan wzmożonego napięcia emocjonalnego rozumianego jako stan lękowy bądź wytrącenie z równowagi psychicznej.

Wskazywanie zarówno na poziomie danych ilościowych, jak i jakościowych społecznie pożądanych emocji wskazuje na ich małą świadomość u nauczycieli. Nauczyciele nie nazywali bezpośrednio emocji, ale skojarzenie negatywnych emocji miało charakter wywołany

poprzez zapośredniczenie ich w konkretnej sytuacji. Decyduje o tym silnie zakorzeniony w mentalności nauczycieli wizerunek nauczyciela idealnego, który jest przede wszystkim cierpliwy, uprzejmy, miły, empatyczny, otwarty m.in. Innymi słowy, nauczyciel idealny charakteryzuje się nie okazywaniem negatywnych emocji. Tego typu wyobrażenia wskazują na błędne rozumienie roli nauczyciela i na tendencję do wypierania bądź tłumienia emocji negatywnych. Świadczy o tym retoryka „powinności” stosowana przez nauczycieli, co po raz kolejny podkreśla silnie odczuwaną przez nauczycieli presję otoczenia i kontroli społecznej. Wśród nielicznych negatywnych emocji wskazywanych przez wąską grupę nauczycieli znalazły się m.in. bezsilność, wypalenie, wyczerpanie czy głęboki stres.

Brak znajomości własnych emocji oraz emocji i potrzeb ucznia generuje także wykazywany sporadycznie problem przekazywania trudnych emocjonalnie problemów nauczycielowi wspomagającemu. Nauczyciele oczekują, że nauczyciel wspomagający oprócz wiedzy nt. dysfunkcji uczniów niepełnosprawnych będzie również pomagał im wyciszyć emocje i uspokajał rozmową. Taka strategia pokazuje chęć zwalania niewygodnych / zbyt dotkliwych emocjonalnie kwestii do innych podmiotów i świadczyć może o braku znajomości emocji ucznia oraz braku sposobów radzenia sobie z nimi.

Na podstawie zgromadzonych danych zaobserwować można, że praca z uczniami niepełnosprawnymi wiąże się z dużymi kosztami emocjonalnymi wśród nauczycieli, choć nie zawsze koszty takie są uświadomione. Proponowany model kształcenia w sposób doraźny odpowiada na ten problem.

2.2. Socjalizowanie do roli biorycy

Opisując znaczenie emocji i postaw należy zwrócić szczególną uwagę na ich konsekwencje w procesie socjalizacji szkolnej uczniów. Dwa podstawowe aspekty związane z emocjami to transmisja postaw opartych na opiece, a także błędy wynikające z zaburzonej gratyfikacji uczniów oraz proporcji dawania i brania.

Jak wynika z deklaracji na poziomie ilościowym, w subiektywnym odczuciu ponad połowy uczniów zdrowych uczniowie niepełnosprawni traktowani są przez nauczycieli w ulgowy sposób (55,2%). Taka deklaracja nie idzie oczywiście w parze z odczuciami samych nauczycieli, którzy jako dominujące odpowiedzi wskazują, że w doświadczeniu pedagogicznym konieczne jest stosowanie takich samych strategii motywacji oraz systemu nagród i kar w stosunku do uczniów niepełnosprawnych, jak do uczniów zdrowych (m.in. 48%). 40% nauczycieli relatywnie otwarcie wskazuje, że konieczne jest stosowanie łagodniejszych strategii motywacji oraz systemu nagród i kar w stosunku do uczniów niepełnosprawnych / przewlekle chorych ze względu na inną specyfikę potrzeb. Przy czym rozłożenie odpowiedzi wskazujących na obecność sytuacji, w których dziecko niepełnosprawne / przewlekle chore wykorzystuje stan zdrowia w celu ułatwienia sobie

czegoś w szkole ujawniło duże dysproporcje pomiędzy nauczycielami, którzy obserwują takie sytuacje, a nauczycielami, którzy w swoim doświadczeniu pedagogicznym nie spotkało się z nimi. W ostatnim przypadku należy oczywiście wziąć w nawias odpowiedzi negatywne ze względu na status deklaratorywności analizy ilościowej. Deklaratorywności tej dowodzą odpowiedzi na baterię pytań odnoszących się do dynamiki procesów grupowych w klasie. Większość nauczycieli deklaruje, że istnieją konflikty między uczniami niepełnosprawnymi / przewlekłe chorymi a ich sprawnymi rówieśnikami – 51,6%. Mimo to w innym miejscu kwestionariusza wskazują oni paradoksalnie sympatię w relacjach między obiema grupami uczniów oraz na chęć zabawy i wspólnej pracy między nimi.

Źródła konfliktów między uczniami można natomiast upatrywać przede wszystkim w obserwacji wyartykułowanej przez nauczycieli w wywiadach jakościowych. Interpretując wypowiedzi nauczycieli, zauważyć można, iż definiowanie przez nich niepełnosprawności w kategoriach deficytów prowadzi do przypisywania uczniom niepełnosprawnym ról odbiorców (działań, decyzji). Najczęściej nauczyciele zakładają, że samodzielność ucznia będzie nadzorowana przez osobę sprawniejszą, a właściwie zdrową. W opiniach nauczycieli pojawiają się wypowiedzi odnośnie wymogu przypilnowania uczniów niepełnosprawnych, co utrwała ukonstytuowane stereotypy. Taka strategia prowadzi do wtórnej socjalizacji opartej stygmatyzacji, ponieważ powoduje uruchomienie mechanizmów naznaczania, które charakteryzują się internalizacją stygmatu przez uczniów niepełnosprawnych. W związku z czym uczniowie ci będą odpowiadać w taki sposób, w jaki są traktowani przez otoczenie. Stygmatyzacja ma bowiem często postać samospełniającego się proroctwa czy efektu Pigmaliona i wynika w tym przypadku z uwewnętrznienia tożsamości biorcy wobec artykułowanego przez nauczycieli nakazu pomagania uczniom niepełnosprawnym przez ich pełnosprawnych rówieśników. Dodatkowo, akcentowanie funkcji pielęgnacyjno-ochronnej utrwała podejście do niepełnosprawności skoncentrowane na limitach, ograniczeniach, deficytach i przeszkodach. Dowodzi tego fakt, iż rzadko promowane są zachowania czy postawy, w których uczeń niepełnosprawny jest aktywnym aktorem życia społecznego. Taka diagnoza sygnalizuje potrzebę szkoleń antydyskryminacyjnych, ponieważ pomimo deklaracji o równości nauczyciele odpowiedzialnością i opieką obarczają zwykle uczniów zdrowych. Buduje to przekonanie, że za sukcesami stoją uczniowie zdrowi, a samopoczucie i miejsce w grupie zdeterminowane jest stosunkiem uczniów sprawnych do uczniów niepełnosprawnych.

Jak wskazuje jakościowa analiza wypowiedzi nauczycieli, w niektórych klasach integracyjnych unika się podejmowania pewnych typów aktywności czy realizacji planów ze względu na obecność uczniów niepełnosprawnych (m.in. wyjazdów i określonych typów wycieczek). Generuje to w oczach uczniów zdrowych negatywny obraz uczniów niepełnosprawnych i potęguje poczucie niesprawiedliwej oceny. Pobłażliwość czy warunkowanie decyzji o planach szkolnych w zależności od uczniów niepełnosprawnych może w efekcie wykształcić poczucie żalu i ogólnego stanu demobilizacji u uczniów zdrowych, które w przyszłości zapoczątkować może nawet dyskryminacją wobec osób niepełnosprawnych. Tymczasem

rezygnacja z tego typu aktywności nie musi być jedyną strategią integracji. Wydaje się, że fakt ten również uzasadnia potrzebę pogłębionych szkoleń antydyskryminacyjnych, wpływających pozytywnie na rozumienie integracji w wielu szkolnych kontekstach. Wydaje się bowiem, iż integracja oparta na rezygnacji z aktywności szkolnej argumentowana dbaniem o dobre samopoczucie uczniów niepełnosprawnych nie jest strategią właściwą. Po pierwsze, może mieć ona negatywny skutek ze względu na swój fasadowy charakter. Po drugie, powodować ona może poczucie winy u uczniów niepełnosprawnych i żal u uczniów zdrowych. Podobnie integracja oparta na unikaniu tematu niepełnosprawności, a więc unikaniu problemu nie wydaje się rozwiązaniem korzystnym. Jest ona raczej równoznaczna z niemożnością mówienia o problemach i dowodzi po raz kolejny braku kontaktu z emocjami. Tak rozumiana integracja prowadzi również do unikania bolesnej i nieprzyjemnej prawdy odnośnie zaistniałego systemu edukacji i sytuacji, z jakimi spotkać mogą się niepełnosprawni uczniowie w przyszłości (nierówne szanse, bolesność procesu integracji). Nauczyciele wydają się nie być przygotowani na tego typu rozmowy z uczniami niepełnosprawnymi, ponieważ nie istnieje taki system wsparcia emocjonalnego dla nauczyciela, który przygotowywałby go czy dawał mu kompetencje niezbędne do roli osoby oswojącej uczniów niepełnosprawnych z negatywnymi aspektami ich stanu zdrowia oraz ich następstwami. Warto w tym miejscu mieć na uwadze, że z deklaracji rodziców uczniów zdrowych i uczniów niepełnosprawnych wynika, że nie wszyscy ludzie mają takie same szanse na osiągnięcie sukcesu (odpowiednio 58,2% i 4 na 7 rodziców). Sami uczniowie zaś byli świadkami bądź doświadczyli w jakimś stopniu zachowań dyskryminacyjnych. Dlatego też rolą nauczycieli byłoby w takiej sytuacji nie pozostawianie uczniów z problemem, który funkcjonuje już w mentalności uczniów i rodziców.

Konkludując zatem, nauczyciele nie potrafią pomóc uczniom niepełnosprawnym w zakresie takich umiejętności, jak radzenie sobie w grupie (społeczne implikacje niepełnosprawności) czy radzenie sobie z porażką. Tym samym nie umieją określić stojących przed uczniami niepełnosprawnymi wyzwań w perspektywie uczestnictwa w życiu społecznym.

W analizie danych ujawniły się zatem duże rozbieżności pomiędzy deklaracją o równości a naciskiem na uległość i otrzymywanie pomocy. Przekonanie co do słuszności takiej strategii sugeruje, że wśród nauczycieli nie ma konsensusu co do standardów postępowania względem uczniów niepełnosprawnych. Ma to dość istotne konsekwencje wychowawcze w postaci fasadowego postrzegania równości przez uczniów, które ujawniło się już na etapie analizy danych ilościowych. Weryfikując odpowiedzi uczniów i zestawiając je ze sobą, zaobserwować można deklarowanie prawa do odmienności (blisko 80% odpowiedzi potwierdzających prawo do odmienności w grupie uczniów zdrowych) przy jednoczesnym negatywnym wpływie odmienności na strukturę relacji w klasie i dynamikę interakcji, a także spójność grupy (po blisko 50% wskazań potwierdzających ryzyko konfliktów i rozpadu grupy). Dysonans w postawach staje się zatem widoczny na płaszczyźnie analizy tendencji konformistycznych. Uczniowie niepełnosprawni bowiem są raczej skłonni uważać, że odrębne zachowanie nie jest wyborem danej osoby, ma ona jednak prawo do zachowań

nonkonformistycznych. Zdaniem uczniów niepełnosprawnych takie zachowania nie mają negatywnego wpływu na stabilność grupy.

W świetle powyższych wyników założyć można, że gdyby nauczyciele rozumieli dogłębnie stany psychiczne, ograniczenia uczniów niepełnosprawnych i społeczne implikacje niepełnosprawności, mogliby oni w sposób precyzyjny wypracowywać alternatywne wzorce postępowania. Takie wzorce postępowania generowałyby podjęcie innych scenariuszy niż rezygnacja z określonych aktywności szkolnych czy unikanie tematu. Tymczasem, rezygnując z określonych aktywności szkolnych w imię dbałości o dobre samopoczucie uczniów niepełnosprawnych, przyjmują oni definicję sytuacji zakładającą naznaczenie uczniów niepełnosprawnych poczuciem odrzucenia i ograniczeniami, co czyni ich źródłem barier w percepcji uczniów zdrowych. Niepełnosprawność zaś kształtuje jako podstawową cechę dystynktywną. Operując schematem, w którym zdrowy posiada więcej i powinien w związku z tym dawać z siebie więcej, a niepełnosprawny budzi współczucie i jest pokrzywdzony, stawiają uczniów w określonej konfiguracji dawania i brania.

Aby zmienić zarysowany powyżej stan rzeczy należałoby wskutek szkoleń zmobilizować nauczycieli do zreinterpretowania pojęcia niepełnosprawności, w wyniku czego przestaliby oni odnosić się do niepełnosprawności w kategoriach deficytów i uzależniać decyzje wychowawcze czy plany szkolne względem całej klasy od obecności w niej uczniów niepełnosprawnych. Należałoby również zaprzestać argumentowania tego typu strategii za pomocą odniesień do niepełnosprawności jako przyczyny. Takie bowiem podejście do problemu może powodować wtórną stygmatyzację uczniów niepełnosprawnych. Tymczasem jednak jak informuje analiza jakościowa w wypowiedziach badanych nie zauważono stosowania definicji niepełnosprawności, które abstrahowałyby od deficytów, wskazując na możliwości, umiejętności i cechy osobowości ucznia niepełnosprawnego i tym samym stwarzając okazję do ich prezentowania. Tylko zaś prezentacja takiego wizerunku doprowadzić może do renegocjacji dotychczasowych ról.

Inną konsekwencją przyjętej definicji niepełnosprawności oraz związanych z nią emocji i postaw jest uniemożliwianie uczniom niepełnosprawnym udziału w porażkach oraz doświadczania naturalnych konsekwencji swoich zachowań, szczególnie tych negatywnych. Doświadczenie negatywnych sankcji społecznych od otoczenia jest podstawową cechą socjalizacji rówieśniczej i ma na celu wykształcenie prawidłowych i społecznie aprobowanych postaw poprzez korektę negatywnych zachowań. Nauczyciele eliminując ten aspekt socjalizacji, pozbawiają uczniów niepełnosprawnych pełnego udziału w życiu społecznym. Ponadto wychowawcy uzasadniając swoje postępowanie wychodzą z założenia, że pewien protekcjonizm będący konsekwencją założonych przez nich definicji niepełnosprawności, zminimalizuje uczniom niepełnosprawnym cierpienia, których doświadczają będąc w położeniu osoby obciążonej dysfunkcją. Karcąc uczniów niepełnosprawnych nie chcą zwracać uwagi na ich dysfunkcje i wywoływać w nich poczucia dyskomfortu psychicznego. W związku z czym odstępują od stosowania kar lub je łagodzą, co nie idzie jednak w parze

z wypracowaniem alternatywnej strategii postępowania w takich sytuacjach (wymagałoby to bowiem indywidualnej pracy samego nauczyciela). Postępowanie takie wydaje się krótkowzroczną strategią wychowawczą, ponieważ nieproporcjonalne rozłożenie kar na uczniów zdrowych, którzy w pełni odpowiadają za konsekwencje swoich negatywnych zachowań rodzi w nich poczucie niesprawiedliwego traktowania. Wątek sprawiedliwej gratyfikacji jest zagadnieniem trudnym w relacjach nauczyciel-uczeń. Często bowiem nauczyciele stosując strategię nagradzania i karania kierują się podwójnymi standardami – takimi, które obowiązują uczniów zdrowych i ulgowych dla uczniów niepełnosprawnych, co zaznaczyło się nawet na poziomie analizy danych ilościowych w odczuciu uczniów zdrowych. Oznacza to, że w analizowanych klasach integracyjnych brakuje często naturalnych mechanizmów socjalizacji w warunkach szkolnej kultury rówieśniczej. Konsekwencją takiego stanu rzeczy może być kwestionowanie zasadności integracji.

Brak właściwych proporcji między daniem i braniem oraz neutralizacja negatywnych aspektów zachowań tworzy sztuczną barierę ochronną dla uczniów niepełnosprawnych. Nieprawidłowości wychowawcze wynikające z takich działań ujawnią się prawdopodobnie w perspektywie dorosłości, kiedy to negatywne zachowania poddawane są sankcjom społecznym bez taryfy ulgowej. Następstwem negatywnych zachowań będzie bowiem wówczas ich społeczna korekta związana z określonym konsensusem społecznym wobec takich zachowań. Stąd też istotne jest doświadczanie w szkole takich emocji, jak: porażka, wstyd, zakłopotanie. Zważywszy, że są to uczucia pojawiające się na różnych etapach życia, oswojenie się z nimi w szkole mogłoby mieć pozytywne skutki wychowawcze. Szkoła stanowi bowiem naturalne i bezpieczne środowisko dla eksperymentów i interakcji, które mają swoje odzwierciedlenie w dorosłości.

3. Istota integracji a sposób pracy z uczniami

Percepcja niepełnosprawności w kategoriach deficytów rzutuje na rozumienie integracji przez nauczycieli. Termin, który w języku potocznym odnosi się do łączenia czy scalania, definiowany jest w tej grupie bardziej jako dołączanie czy włączanie (niepełnosprawnych i przewlekle chorych do świata zdrowych, niekoniecznie odwrotnie). Taki zabieg powoduje, że integracja zaczyna mieć „resocjalizacyjny” charakter, polegający na przywracaniu osób niepełnosprawnych społeczeństwu. Żaden nauczyciel nie zinterpretował integracji jako dążenia do uzyskania większej spójności społecznej. W kontekście przytoczonego powyżej wniosku z badań ocenić można, że błędne rozumienie podstaw semantycznych i znaczeniowych słowa integracja wynika z utrwalonych schematów poznawczych. Ekspozuje ono zarazem przekonanie o odrębności czy odmienności dzieci niepełnosprawnych, która stanowi czynnik marginalizacji tej grupy. Stąd też niepełnosprawność ujmowana jest przez nauczycieli jako charakterystyka odseparowująca od normalnego życia. Wymaga ona zatem zastosowania szczególnych działań wychowawczych. Polegać one mają nie tyle na adaptacji uczniów niepełnosprawnych do rzeczywistości społecznej, co przywracaniu ich do głównego nurtu życia społecznego. Świadczą o tym określenia stosowane w opisie integracji, czyli: namiastka „normalnego” życia, pomoc, ułatwienie życia, dawanie szans. Nauczyciele deklarując z niemal stuprocentowym przekonaniem zasadność klas integracyjnych pod kątem ich poszczególnych atrybutów, jak również typów niepełnosprawności (część ilościowa), utożsamiali je tak naprawdę z opieką nad dziećmi niepełnosprawnymi (część jakościowa). Rolę klas integracyjnych definiowali oni zawsze w odniesieniu do pojęcia normalności i konfrontując ją z sytuacją uczniów zdrowych. Stanowi to po raz kolejny dowód na to, że nauczyciele przyjmują nieuświadomiane definicje niepełnosprawności, które odnoszą się do deficytów i bazują na niedostatecznej wiedzy o niepełnosprawności, co wpisuje się w analizę problemów na poziomie emocji i postaw. W pojęciu niepełnosprawności mieszczą się takie charakterystyki, jak: społeczna izolacja, brak akceptacji i walka o nią, a także ogólna niemożność przeżywania życia w sposób, w jaki przeżywają je ludzie pozbawieni dysfunkcji. W konsekwencji takiego stanu rzeczy, szkoła integracyjna pełni funkcję opiekuńczą koncentrując się na współczuciu jako strategii pracy z uczniami niepełnosprawnymi, aby mogli oni – używając słów samych respondentów – *zapomnieć choćby przez chwilę o tym, że są inni*. Ażeby zatem dotrzeć do właściwej istoty niepełnosprawności i integracji, niezbędne są szkolenia antydyskryminacyjne, wspomagające proces samodzielnego przetwarzania znaczeń i reinterpretacji sensów niepełnosprawności w taki sposób, aby było one wolne od stereotypów, schematów czy uprzedzeń.

3.1. Zarządzanie procesem grupowym i mechanizmy motywacji

O mechanizmach pracy z uczniem decyduje schematyzm i algorytmizacja pracy interpretowana na poziomie wywiadów jakościowych z nauczycielami. Algorytmizacja objawia się biernością i brakiem indywidualnych pomysłów odnośnie radzenia sobie z bieżącymi problemami. Algorytmizacja stoi również u podstaw pojęcia „równych praw” interpretowanych przez nauczycieli jako konieczność wykonywania przez wszystkich uczniów takich samych czynności w klasie. Algorytmizacja, a więc szukanie gotowych, zestandaryzowanych rozwiązań, które dałoby się bezrefleksyjnie aplikować w określonych sytuacjach oraz brak indywidualnie przyjmowanych standardów postępowania objawia się również w rozbieżnościach między deklaracjami o równości, artykułowanymi na poziomie ilościowym i jakościowym, a naciskiem na uległość i pomaganie. Algorytmizacja i schematyzm w działaniach pedagogicznych i wychowawczych wskazuje wreszcie na problemy z rozwiązywaniem sytuacji trudnych, które zakłócają standardowy przebieg lekcji, a na które nauczyciele reagują wewnętrznym kryzysem z uwagi na brak wiedzy i wypracowanych metod radzenia sobie w takich okolicznościach.

Szukanie zestandaryzowanych rozwiązań wskazuje na brak świadomych celów nauczania i metod osiągnięcia tychże celów, co wymaga indywidualnego przepracowania pewnych problemów i kwestii. Nauczyciel wyposażony w takie umiejętności powinien dostrzegać, jakie działania mogą w danej sytuacji odnieść odpowiedni skutek i przeprowadzać celową selekcję optymalnych metod dydaktycznych. Brak celów postępowania i przekazu generuje bowiem takie problemy, jak utrwalanie stereotypów czy brak spójnych i adekwatnych kryteriów oceniania. Zaś podłożem tych ostatnich jest często brak wiedzy o niepełnosprawności pod kątem jej społecznych implikacji, a także pod kątem rozwoju osobowościowego ucznia niepełnosprawnego w zależności od typu i stopnia niepełnosprawności oraz wieku ucznia.

Świadomość własnych emocji i indywidualna praca samego nauczyciela zorientowana na aktywizację analogicznej postawy u uczniów idzie w parze z pewnością reakcji na trudne, nietypowe czy niekonwencjonalne sytuacje. Implikuje ona także uruchomienie alternatywnych pomysłów na zachowanie się w sposób adekwatny do sytuacji. Tymczasem, wypowiedzi podkreślające samokontrolę i powściągliwość świadczą o niepewności. Ta zaś nie powinna być obecna w relacjach nauczyciela z uczniami.

W zakresie relacji interpersonalnych między uczniami i dynamiki interakcji w klasie, dominuje idea integracji rozumianej jako nauka tolerancji, której kluczowym celem jest kształtowanie poczucia empatii i chęci pomocy. W konsekwencji wzajemne relacje uczniów oparte są na opiece. Jest to także wynik zaznaczanej w badaniach jakościowej opinii, że klasy integracyjne u uczniów zdrowych zwiększają ich reaktywność pod względem takich emocji, jak: empatia i opiekuńczość (88,6%). Zaangażowanie uczniów zdrowych w opiekę i pomaganie uczniom niepełnosprawnym wydaje się zatem w tym kontekście mierzalnym

wskaźnikiem sukcesu integracji. Generuje to rodzaj uzależnienia uczniów niepełnosprawnych od uczniów zdrowych, co może mieć negatywne konsekwencje w życiu dorosłym niepełnosprawnych. Socjalizowanie do roli biorcy – jak wspomniano wcześniej – wpływa bowiem na kształtowanie postawy roszczeniowej w przyszłości i nie pozwala cieszyć się uczniowi niepełnosprawnemu pełnią relacji społecznych.

Na kolejnych etapach integracji, a mianowicie w starszych klasach, nauczyciele muszą zmierzyć się z problemem stopniowego rozluźniania więzi między grupą uczniów zdrowych a ich niepełnosprawnymi rówieśnikami. Zatem pomimo deklarowania zasadności klas integracyjnych w części ilościowej, nauczyciele kwestionują ich ideę na dalszych szczeblach edukacji – co ujawniają dane jakościowe. Na tym etapie dochodzą bowiem kwestie zróżnicowania zainteresowań, pasji i stylu życia, który częściowo zasada się na bazie aktywności fizycznej (formy spędzania wolnego czasu, aktywność sportowa m.in.). Zgodnie z naturalnym procesem różnicowania pod względem osobowości, uczniowie niepełnosprawni w gimnazjum czy szkołach ponadgimnazjalnych, stają się grupą nieatrakcyjną towarzysko. Do tego stają się grupą, na której ciąży zewnętrzny imperatyw pomagania i opieki, co w jakimś stopniu deformuje wzajemne relacje i kontakty. Bowiem jest to moment, w którym kontrapunktem dla kształtowania tożsamości stają się rówieśnicy oraz pozycja w grupie rówieśniczej. W przypadku uczniów niepełnosprawnych, których styl życia zdeterminowany jest w dużej mierze chorobą i rehabilitacją bądź terapią, pogłębieniu ulegają dotychczasowe dystanse. Uczniowie ci nie mając do dyspozycji żadnej płaszczyzny, na której mogliby zaprezentować swoje umiejętności, by odzyskać poczucie bycia potrzebnym (brak pracy grupowej / projektowej), nie mają zarazem żadnej satysfakcji z uczęszczania do szkoły. Końcowe świadectwo ma zaś w dużej mierze iluzoryczny charakter, pogłębia wykluczenie oraz demobilizuje do dalszej pracy. Podkreśla ono również w wielu sytuacjach czy kontekstach grupowych dysproporcje w poziomie nauczania, które utrwalają negatywne stereotypy dotyczące samych klas integracyjnych jako środowisk, w których poziom nauczania z reguły jest niski. Stąd też można pokusić się o stwierdzenie, że nauczyciele nie korzystają z żadnego świadomie stosowanego systemu motywacji i gratyfikacji ucznia, nie przykładając tym samym szczególnej wagi do zbalansowania procesu dawania i brania. Wyżej opisany manewr rzutuje na przebieg procesów grupowych w klasie.

Dodatkowym czynnikiem wpływającym na zarysowany stan rzeczy jest brak strategii nauczania zorientowanych na samą umiejętność zdobywania informacji i ich twórczego przetwarzania. Nauczyciele koncentrują się zamiast tego na przekazywaniu wiedzy, ponieważ nie wymaga ono takiej elastyczności, jak rozwiązywanie problemów psychologicznych. W zakresie tych ostatnich nauczyciele oczekują również gotowych rozwiązań i pewnego schematu postępowania, a taką strategię wyklucza specyfika problemów związanych z afektywnością uczniów, której nie da się sprowadzić czy zredukować do konkretnych instrukcji.

Istnieje jeszcze jeden problem we wzajemnych relacjach między uczniami a nauczycielem. Jest nim nie tyle nacisk na przekazywanie wiedzy, co raczej jego konsekwencja, a więc niejasne i niespójne systemy oceniania. Nauczyciele oceniają uczniów niepełnosprawnych, nie mogąc wyważyć, ile pracy dany uczeń niepełnosprawny osiągnął nakładem własnych sił i możliwości, a ile w tej pracy jest wynikiem wykorzystywania sytuacji choroby bądź manipulacji dysfunkcją. System oceniania stosowany dotychczas opiera się w dużej mierze na ocenie dokonanych postępów. Spotyka się on jednak z krytyką formułowaną w kategoriach zaniżania poziomu klasy czy ulgowego traktowania uczniów ze względu na niepełnosprawność, co generuje poczucie niesprawiedliwości u uczniów zdrowych. Nauczyciele zatem znajdują się pod presją i próbują oceniać na dwa sposoby, mianowicie: za nakład pracy i za indywidualne osiągnięcia. Nauczyciele starają się odzwierciedlić te dwie składowe za pomocą formalnych standardów oceniania, które z kolei nie uwzględniają specyfiki szkół integracyjnych i promują gradację w nagradzaniu osiągnięć, a co za tym idzie również rywalizację.

W celu uregulowania proporcji między dawaniem i braniem oraz eliminowania relacji opartych na pomaganiu, a także w celu wdrażania skutecznej motywacji, konieczne staje się wdrożenie szkoleń z zarządzania procesem grupowym oraz pracy projektowej.

3.2. Ocena przygotowania i kwalifikacji nauczycieli do pracy w zawodzie z uwzględnieniem zapotrzebowania na dodatkowe wsparcie

Krytyczna interpretacja zebranego materiału empirycznego wskazuje, że nie istnieją żadne opracowane przez nauczycieli indywidualnie strategie ewaluacji swojej pracy. W związku z czym nie umieją oni w sposób doraźny wyznaczać standardów postępowania z uczniami niepełnosprawnymi. Z analizy wypowiedzi nauczycieli wynika, iż brakuje im spójnych i adekwatnych narzędzi do przeprowadzenia autoewaluacji swojej pracy. Wielu nauczycieli pracując z uczniami niepełnosprawnymi stosuje metodę prób i błędów i wyznacza granice ich możliwości w sposób intuicyjny. Potwierdza to wniosek zawarty w analizach pod kątem emocji i postaw oraz zarządzania procesami grupowymi, mówiący o braku jasno określonych celów dydaktycznych pracy. Jedynie nieliczni nauczyciele wskazywali na integrowanie własnych wysiłków w działaniach innych podmiotów, takich jak: rodzice, psychologowie, lekarze, rehabilitanci czy terapeuci w celu monitorowania psychofizycznego stanu ucznia.

Ponieważ nauczycielom brakuje wiedzy na temat niepełnosprawności i jej społecznych implikacji, a także na temat procesów grupowych, systemów skutecznej motywacji oraz komunikacji interpersonalnej, z trudnością przychodzi im ocena efektów swojej pracy, na którą składają się ww. charakterystyki. W efekcie czego nauczyciele błędnie oceniają swoją rolę, sprowadzając ją do zapewniania dobrego samopoczucia, wsparcia i zrozumienia uczniom niepełnosprawnym, zamiast osvajania uczniów zdrowych z niepełnosprawnością

i przygotowania uczniów niepełnosprawnych do wszystkich konsekwencji swojego stanu zdrowia w przyszłości. Przy czym to ostatnie powinno odbywać się tak, aby uczniowie niepełnosprawni mogli uczestniczyć w zróżnicowanych aspektach życia społecznego.

Z badań wynika natomiast, iż nauczyciele nie formułują wytycznych procesu dydaktycznego przez pryzmat problemów społecznych i osobowościowych uczniów niepełnosprawnych. Cele nie dotyczą ani poszczególnych uczniów, ani kontekstów, w jakich niepełnosprawność odgrywa szczególną rolę. Zatem mimo, że nauczyciele wykazują się dużym zaangażowaniem i ogromnym nakładem pracy oraz emocji, nie mają oni konkretnych wizji, do jakich ról i zadań socjalizują swoich podopiecznych i jakie zajmować oni mają miejsce w społeczeństwie w przyszłości. Częściowo cele te wyrażane są w formie myślenia życzeniowego, jednak trudno w wypowiedziach nauczycieli o spójną i konkretną wizję nauczania, z uwzględnieniem jego priorytetów i metod ich osiągnięcia. Stąd też trudno o wyznaczenie standardów oceny efektywności pracy z uczniami niepełnosprawnymi.

Jak wynika z analizy wypowiedzi nauczycieli, oceniają oni swoje umiejętności w odniesieniu do formalnego wykształcenia, w ramach którego specjalizowali się do pracy w szkołach otwartych z oddziałami integracyjnymi. Nauczyciele, którzy deklarują brak specjalistycznego przygotowania, najczęściej próbują uzyskać kwalifikacje poprzez samodzielne dokończenie się za pośrednictwem literatury, udział w szkoleniach, nawiązywanie kontaktu z poradnią bądź świetlicą terapeutyczną. Ponieważ jednak podejmowanym działaniom towarzyszy stres, a nauczyciele nie dysponują efektywnymi strategiami autoewaluacji, rodzą się obawy o to, czy nauczyciele postępują właściwie. Co przyczynia się do chęci schematyzmu w działaniu i stosowania gotowych rozwiązań.

W grupie objętej badaniem zaznaczyły się dwie formy pozyskiwania wiedzy niezbędnej do pracy z klasami integracyjnymi. Pierwsza z nich to doraźne korzystanie z warsztatów, kursów doszkalających i pomocy specjalistów jako uzupełnienie studiów kierunkowych. Tego typu działania mają miejsce w odpowiedzi na sytuacje problemowe i są powodowane bezpośrednią stycznością z określoną dysfunkcją bądź schorzeniem. Zauważyć należy jednak, iż w wyniku tego podejścia do gromadzenia wiedzy, informacje zbierane są w sposób wyrywkowy i nie obserwuje się żadnej struktury ich przyswajania bądź też żadnego planu podnoszenia kompetencji. Nauczyciele działając więc nieco na oślep, w sposób przypadkowy gromadzą informacje, a niepoparcie ich rzeczywistą diagnozą potrzeb pociąga za sobą sięganie po środki aktualnie dostępne.

Nauczyciele w warstwie deklaratywnej otwarci są na szkolenia, na samorozwój, lecz z drugiej strony oczekują gotowych rozwiązań problemów, na które napotykają w procesie pracy z uczniami niepełnosprawnymi, co decyduje również o niskiej ocenie samych szkoleń.

Druga forma pozyskiwania wiedzy niezbędnej do pracy z klasami integracyjnymi sprowadza się do budowania swojego doświadczenia na przestrzeni lat. Wielu nauczycieli podkreśla, że o przygotowaniu do pracy w takich klasach decyduje staż pracy. Tymczasem, jak pokazuje

przekrojowa analiza danych z biegiem lat diagnozuje się spadek cierpliwości wśród nauczycieli, co wynika z definiowania cierpliwości w kategoriach samokontroli. Ponadto sama styczność z klasami integracyjnymi nie stanowi gwarancji, iż nauczyciele umiejętnie rozwiązują problemy występujące w takich klasach. Doświadczenie dydaktyczne jest w opinii nauczycieli uzasadnieniem dla stosowanych przez nich metod. Same zaś doświadczenie zorientowane na pracę z klasami integracyjnymi kojarzone jest niemal automatycznie z koniecznością przygotowania do pracy z uczniami niepełnosprawnymi. Marginalizuje to znaczenie procesów grupowych, jakie zachodzą między uczniami z dysfunkcjami a uczniami zdrowymi, przez co nauczyciele nie są właściwie przygotowani do zarządzania procesem grupowym w klasie.

Warto jednak wspomnieć, że sami nauczyciele oczekują wsparcia. Przy czym wsparcie to ma z założenia mieć różnorodne formy i pochodzić ma zarówno od rodziców i opiekunów uczniów, jak i od współpracowników (w tym nauczyciela wspomagającego i psychologa).

Od rodziców nauczyciele oczekują najczęściej drożnej komunikacji i wymiany informacji oraz czynnego udziału w kontynuowaniu procesu dydaktycznego w domu, a także większego zaangażowania w inicjatywy szkolne i klasowe. Wymiana informacji ma z założenia pomagać w procesie indywidualizowania procesu dydaktycznego. Jednak najczęściej nie jest ona realizowana z uwagi na trudności w kontaktach i komunikacji z rodzicami. Rodzice wychodzą bowiem – zdaniem nauczycieli – z roszceniową postawą wobec szkoły i samych nauczycieli. Nauczyciele zaś zarzucają im brak zaangażowania w proces nauczania ich dzieci oraz nie stosowanie się do zaleceń nauczycieli w kwestiach wychowawczych. Implikacje napięcia w komunikacji między rodzicami a nauczycielami opisane zostały we wcześniejszych partiach niniejszej analizy. Warto w tym miejscu przypomnieć jednak, że skuteczna komunikacja między tymi aktorami decyduje o sukcesie uczniów niepełnosprawnych w dorosłości, toteż ważne jest obopólne zrozumienie wzajemnych zależności i różnych perspektyw w przygotowywaniu dzieci niepełnosprawnych do funkcjonowania w społeczeństwie. Zwłaszcza, że nauczyciele na etapie badań sygnalizują potrzebę szkoleń i proponują zorganizowanie warsztatów dla rodziców uczniów niepełnosprawnych pełniących funkcje grup wsparcia i pokazujących jaki wpływ na rozwój dziecka ma równoległa i zgodna kooperacja rodziców i nauczycieli. Wydaje się zatem, że nauczyciele akcentują tym samym potrzebę szkoły rodziców i wychowawców.

W zakresie wsparcia pozostałych podmiotów biorących udział w pracy z uczniem niepełnosprawnym, nauczyciele wykazują raczej tendencję do przekazywania pewnych problemów i kwestii w ręce takich pracowników, jak nauczyciele wspomagający czy psychologowie. Dzieje się tak m.in. z uwagi na lęk przed odpowiedzialnością i wyszukiwanie gotowych rozwiązań, które mogłyby być zaaplikowane do pewnych kategorii czy serii sytuacji. Z uwagi na tę obawę oraz stres wynikający z trudności logistycznych w perspektywie opieki nad osobami niepełnosprawnymi, nauczyciele niechętnie opuszczają przystosowaną do potrzeb uczniów niepełnosprawnych szkołę, prowadząc często do „enklawizacji”

nauczania. Ta z kolei eliminować może organizację wyjść do kina, wyjazdów i imprez okolicznościowych.

Ze strachem przed odpowiedzialnością związana może być także potrzeba spychania pewnych problemów w pracy z uczniami niepełnosprawnymi na barki nauczyciela wspomagającego. Nauczyciel wspomagający cieszy się dużym autorytetem wśród pedagogów, ponieważ posiada ugruntowaną wiedzę na temat niepełnosprawności. W związku z czym nauczyciele oczekują od niego także interwencji w razie problemów wychowawczych i wspomagania ich pracy w zakresie wyciszania emocji i rozmowy z uczniami na ten temat. Podobnie widziana jest tu rola psychologa, choć percypowana jest raczej w kategoriach pomocy w kanalizowaniu negatywnych emocji nie tylko po stronie ucznia, ale i po stronie nauczyciela. Nauczyciele są zdania, że nie dysponują dostateczną ilością czasu, aby pewne problemy i kwestie emocjonalne przepracować z uczniem indywidualnie w związku z czym tego typu działania orientują na poradnie psychologiczno-pedagogiczne i świetlice terapeutyczne. Postulują również, że tego typu placówki powinny być włączone w pracę z klasami integracyjnymi.

W perspektywie badań, obserwuje się ponadto potrzebę wsparcia ze strony poszczególnych nauczycieli w ramach grup wsparcia. Nauczyciele wyrażają chęć uczestnictwa w szkoleniach, które bazowałyby na prezentacji profilu klasy i dotyczyłyby wiedzy o samych schorzeniach rzutujących na treść i formę pracy z uczniem. Oczekują przy tym jednak, że dane szkolenie oprócz przybliżenia tematyki schorzeń z punktu widzenia medycznego, pokaże im konkretne przykłady postępowania z uczniem i rozwiązywania kwestii potencjalnie problematycznych. Takie myślenie o szkoleniach może jednak także wiązać się z szukaniem gotowych rozwiązań i pewnego wypracowanego z góry algorytmu.

4. Wnioski i rekomendacje

Analiza w niniejszym raporcie opiera się na definicji niepełnosprawności, którą nauczyciele stosują bezrefleksyjnie. Subiektywne rozumienie niepełnosprawności opiera się na odniesieniach do zdrowia, utożsamianego z pojęciem normy.

Z danych wynika ponadto, że nauczyciele stosują dość ostry podział uczniów ze względu na typ niepełnosprawności, nie zaś ze względu na jej przebieg czy rokowania. Stąd też zdecydowana większość nauczycieli patrzy na niepełnosprawność przez pryzmat deficytów, które prowadzą do generalizacji na temat niepełnosprawności. Generalizacje koncentrują się na opisie niepełnosprawności w kategoriach braku szans, cierpienia, trudności ze zdrowiem i włączeniem do życia społecznego.

Z tak rozumianych definicji niepełnosprawności wypływa imperatyw pomocy uczniom niepełnosprawnym, a więc nakaz opieki uczniami niepełnosprawnymi kierowany pod adresem uczniów zdrowych, jak również samych nauczycieli. Rola uczniów niepełnosprawnych w klasie określana jest zatem poprzez okazywanie pomocy i współczucia, co zaburza relacje dawania i brania, uniemożliwiając im zaprezentowanie siebie inaczej niż jako osób zasługujących na współczucie i opiekę. Ma to negatywny wpływ na procesy grupowe i świadczy o niedostatecznym rozumieniu mechanizmów grupowych przez nauczycieli. Efektem emocji opartych na współczuciu i definiowaniu niepełnosprawności poprzez deficyty są niespójne i nieklarowne systemy oceniania uczniów. Nauczyciele nie są w stanie zdefiniować jasnych kryteriów, jakimi kierują się przy ocenie uczniów niepełnosprawnych. Takie niejasności przyczyniają się do przekonania o ulgowym traktowaniu uczniów niepełnosprawnych, co wpływa demobilizująco na uczniów zdrowych, utrwalając jednocześnie stereotyp obniżonego poziomu nauczania w klasach integracyjnych. Taka diagnoza problemu sugeruje zatem potrzebę szkoleń dotyczących mechanizmów i procesów grupowych.

Pokłosiem stosowanych definicji niepełnosprawności są utrudnienia z nazywaniem negatywnych emocji, o których nauczyciele rzadko wspominają. Swoje zachowania nauczyciele dostosowują do wyobrażenia nauczyciela idealnego, którego charakteryzują poprzez cierpliwość, empatyczność i nie poddawanie się negatywnym emocjom. Zebrany materiał udowadnia jednak, że praca z uczniami prowadzi do wewnętrznych kryzysów i generuje frustracje kamuflowane dążeniem do „poprawności politycznej”. Orężem przeciwko frustracjom i jednocześnie strategią radzenia sobie z nimi wydaje się tylko cierpliwość, która traktowana jest jako narzędzie pracy. Nauczyciele poprzez wyżej wspomnianą taktykę ujawniają silny wpływ kontroli społecznej na własne wyobrażenie idealnego nauczyciela.

Konsekwencją deklaracji o pozytywnych emocjach jest również blokowanie możliwości doświadczania negatywnych konsekwencji swoich zachowań u uczniów niepełnosprawnych.

Nauczyciele nie pozwalają im zatem doświadczać w naturalny sposób sankcji społecznych właściwych dla socjalizacji rówieśniczej, która niezbędna jest do prawidłowego przebiegu interakcji i funkcjonowania w życiu społecznym w przyszłości. Taka strategia skutkować może zaś postawą roszczeniowości wobec innych ludzi i trudnościami z adaptacją do rzeczywistości społecznej. Wniosek ten wskazuje zatem na konieczność szkoleń z komunikacji interpersonalnej.

Konieczność powyższą potwierdza również niedrożna komunikacja z rodzicami. Brak instrumentów i kompetencji niezbędnych do skutecznej komunikacji interpersonalnej blokuje ważną płaszczyznę współpracy i wymiany informacji. Tymczasem komunikacja między nauczycielami a rodzicami powinna być ugruntowana w rozumieniu różnych perspektyw i potrzeb. Z propozycją szkoleń wychodzą w tym zakresie sami nauczyciele, którzy wskazują na potrzebę organizacji warsztatów dla rodziców uczniów niepełnosprawnych pełniących funkcje grup wsparcia i pokazujących jaki wpływ na rozwój dziecka ma równoległa i zgodna kooperacja rodziców i nauczycieli.

W świetle całości zgromadzonego materiału empirycznego widać, iż przebieg rozwoju zawodowego nauczycieli nie przebiega w sposób planowy i uporządkowany. Odbywa się on raczej na zasadzie bodźca i reakcji, kiedy pedagodzy zmuszeni są na skutek problematycznej sytuacji do podjęcia działań poszerzających ich wiedzę. Ma to szczególnie miejsce w przypadku problemów związanych z daną dysfunkcją ucznia i wynika często z małej wiedzy o niepełnosprawności oraz jej społecznych aspektach (osobowościowych, grupowych itp.). Wiedza ta wydaje się w perspektywie nauczycieli drugorzędna, podobnie jak przygotowanie psychologiczne. Mała świadomość rangi tego ostatniego sprzyja przekazywaniu niewygodnych bądź dotkliwych emocjonalnie kwestii nauczycielowi wspomagającemu bądź psychologowi, aby ci przepracowali dany temat z uczniem i wspomogli rozmową.

Doskonalenie się nauczycieli pod kątem zawodowym ma w Polsce na ogół związek z gratyfikacją finansową i awansem zawodowym. Utrudnia to diagnozę innych niż powyższe motywacji nauczycieli do pracy z uczniami niepełnosprawnymi i dotarcie do mechanizmów decydujących o wypaleniu zawodowym czy stojących za niewerbalizowanymi w sposób bezpośredni frustracjami.

Pogłębiona analiza danych utwierdza w przekonaniu, że celem zwiększenia efektywności pracy nauczyciela w otwartych szkołach podstawowych jest objęcie go wsparciem psychologicznym w postaci zróżnicowanych szkoleń. Na podstawie materiału empirycznego zasygnalizować można potrzebę kilku ich rodzajów, m.in.: szkoleń nt. niepełnosprawności i jej psycho-społecznych implikacji (ukierunkowanych na wspomaganie precyzowania celów i metod pracy) oraz szkoleń dotyczących mechanizmów i procesów grupowych zorientowanych na skuteczne zarządzanie procesem grupowymi pracą projektową. Analiza danych sugeruje też potrzebę szkoleń z komunikacji interpersonalnej ze szczególnym uwzględnieniem komunikacji z rodzicami, uczniami oraz osobami zaangażowanymi w rozwój dziecka (psychologami, terapeutami, nauczycielami wspomagającymi), a także szkoleń

antydyskryminacyjnych (celem reinterpretacji dotychczasowej definicji niepełnosprawności i renegocjacji ról przypisanych niepełnosprawnym uczniom w klasie).

Szkolenia zaprojektowane w ramach modelu wpisują się zaś w ogólną strategię Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, która rekomenduje dostęp do szerokiej oferty kursów i szkoleń pod kątem doskonalenia zawodowego dotyczących polityki różnorodności.

Reasumując zatem, badania zdefiniowały określone obszary problemowe, na które pośrednim lub bezpośrednim rozwiązaniem mogą być rozwiązania zawarte w modelu. Do najbardziej istotnych obszarów zaliczają się problemy w komunikacji interpersonalnej, nieznaną celów nauczania (wynikająca niejako z braku indywidualnego podejścia w kształceniu uczniów niepełnosprawnych i kontaktu z tymi uczniami). Powoduje ona niestabilny proces rozwijania umiejętności u uczniów niepełnosprawnych i rzutuje na jego pozycję w klasie. Ważnym punktem jest także fasadowa definicja niepełnosprawności, która punkt ciężkości przesuwa w stronę deficytów. To z niej wypływa szereg emocji i postaw, które w sposób nieuświadomiony utrwalają zakorzenione stereotypy i rzutują na relacje między uczniami oraz nauczycielem, a przede wszystkim skutkują wewnętrznymi kryzysami i frustracjami. Frustracjami, które pojawiają się zresztą na skutek braku swobody w wyrażaniu emocji, w szczególności tych negatywnych.