

**Ewa Jówko**

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

## **Klimat społeczny w szkole inkluzyjnej** **Social climate in an inclusive school**

**Streszczenie:** Autorka przedstawiła w artykule teoretyczne ujęcie zagadnienia związanego z budowaniem klimatu społecznego w szkole inkluzyjnej. W publikacji ukazano pewne dążenia i kierunki zmian, jakich należy dokonywać w masowych szkołach, aby poprawić jakość funkcjonowania tych placówek, tak by kierowały się one ideą edukacji włączającej.

**Słowa kluczowe:** szkoła inkluzyjna, klimat społeczny szkoły, relacje interpersonalne

**Abstract:** Author presented in this paper theoretical approach to the building of social climate in an inclusive school. The publication indicates some tendencies and directions of changes to improve the functioning of these institutions and to implement the idea of inclusive education.

**Key words:** inclusive school, social climate, interpersonal relationships

Sprawne funkcjonowanie szkoły jako instytucji społeczno-wychowawczej, a w szerszym ujęciu całego systemu edukacji, jest obecnie uwarunkowane całościową przemianą i transformacją tej instytucji. Panuje powszechne przekonanie, że w polskich szkołach nie wystarczą już kosmetyczne zmiany. Wielu badaczy postuluje radykalną zmianę, ponieważ wszelkie retusze są tylko działaniami pozornymi i nie przynoszą pożądanych efektów. Współczesna polska szkoła kształci w dużej mierze człowieka zagubionego, nie potrafiącego się zmierzyć i odnaleźć w istniejącej rzeczywistości. Wciąż spotykamy się w szkołach z naruszaniem i łamaniem podstawowych praw, stygmatyzowaniem, brakiem akceptacji i tolerancji.

W tak zarysowanym skrótowo obrazie szkoły zrodziła się moja refleksja na temat szkoły jutra, w której prymarną rolę odgrywają głównie aktorzy-nauczyciele i uczniowie.

Nowym i nowatorskim prądem w pedagogice wychodzącym naprzeciw omawianym problemom stała się szkoła inkluzyjna inaczej włączająca, umożliwiająca realizację prawa człowieka do edukacji<sup>1</sup>.

Szkoły, które chciałyby uchodzić za inkluzyjne, powinny przyjąć „model społeczny schematu niepełnosprawności” oraz określić bariery uniemożliwiające pełne uczestnictwo uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w procesie kształcenia i wychowania, a także te powodujące niechęć wobec osób niepełnosprawnych, marginalizowanych i nieprzystosowanych społecznie. Edukacja inkluzyjna realizuje prawo dziecka do bycia z innymi<sup>2</sup>.

Edukacja inkluzyjna powinna być traktowana wieloaspektowo, winna być postrzegana jako pomoc w holistycznym rozwoju każdego człowieka. W myśl założeń pedagogiki włączającej żadna niepełnosprawność (fizyczna, emocjonalna, społeczna) nie może dyskwalifikować ucznia w procesie kształcenia i wychowania, w szczególności ucznia narażonego na wykluczenie i marginalizację<sup>3</sup>.

Szkoły, w których jest realizowany proces edukacji włączającej, dają szansę na zwiększenie uczestnictwa wszystkich uczniów w życiu szkoły w takim samym wymiarze.

*Wśród cech charakterystycznych dla edukacji włączającej, która pozwala wszystkim podmiotom edukacyjnym utożsamiać się z daną szkołą, wymienia się następujące:*

- uznaje ona, że wszystkie dzieci mogą się uczyć,
- uznaje i szanuje różnicowanie dzieci pod względem płci, pochodzenia etnicznego, języka, niepełnosprawności itd.,
- pozwala systemowi oraz strukturom edukacji, a także metodyce poznać potrzeby dzieci i uczy, jak im sprostać, stanowi część większej strategii promowania społeczeństwa inkluzyjnego, jest dynamicznym procesem, który ciągle się rozwija<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 1(20), Meritum 2011, s. 2.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 3.

<sup>3</sup> Za: Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education For All, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris 2005.

<sup>4</sup> T. Zacharuk, *Edukacja...*, op. cit., s. 6

Prowadzenie edukacji inkluzyjnej wymaga wprowadzenia w kulturach szkolnych szeregu długofalowych zmian. Jednym z istotnych problemów na drodze do realizacji rzeczonyj edukacji jest kompleksowe przygotowanie nauczycieli. Przygotowanie to powinno obejmować stronę merytoryczną, tzn. wiedzę, umiejętności i kompetencje, jak również stronę aksjologiczną, emocjonalną.

Profesor Tamara Zacharuk uważa, że do pracy w szkole inkluzyjnej nauczyciel powinien posiadać następujące umiejętności:

- *umiejętność rozwiązywania problemów oraz ich oszacowania,*
- *umiejętność wykorzystania indywidualnych zainteresowań dziecka oraz jego wewnętrznej motywacji do rozwijania potrzebnych umiejętności,*
- *umiejętność wyznaczania wysokich, ale alternatywnych oczekiwań odpowiednich dla uczniów,*
- *umiejętność stawiania odpowiednich oczekiwań każdemu uczniowi bez względu na jego możliwości. Ta umiejętność nauczyciela pozwoli wszystkim uczniom zaangażować się w życie klasy i szkoły,*
- *umiejętność określenia, jak dostosować zadania do możliwości uczniów, jak zróżnicować poziom ćwiczeń w klasie, tak aby wszyscy uczniowie brali w nich udział. Ta umiejętność dotyczy nie tylko szkół podstawowych i średnich, ale także wyższych uczelni. To oznacza więcej nauczania w formie aktywnej, a mniej w tradycyjnej (uczeń w ławce),*
- *umiejętność nauczania się docenienia wszelkiego rodzaju umiejętności, jakie uczniowie wnoszą do klasy, nie tylko umiejętności naukowych. W ten sposób nauczyciel wyraźnie daje do zrozumienia, że w jego klasie ceni się umiejętności, nawet jeśli nie stanowią one istotnej wartości dla całej szkoły,*
- *umiejętność zapewnienia sukcesów wszystkim uczniom każdego dnia<sup>5</sup>.*

Inne kompetencje nauczyciela gotowego do pracy w szkole inkluzyjnej, nauczyciela profesjonalisty, nauczyciela refleksyjnego to: odpowiedzialność za uczniów i za przekazywane treści, umiejętność pracy w zespole, umiejętność współpracy z rodzicami, nauczycielami wspomagającymi czy asystentami osób niepełnosprawnych, empatia, tolerancja wobec inności, elastyczność, spolegliwość, *postrzeganie ucznia w klasie jako osoby, dzięki której możliwe jest samodoskonalenie się poprzez pracę z nim, a nie jako problemu, z którym trzeba*

---

<sup>5</sup> Ibidem, s. 6.

sobie poradzić<sup>6</sup>, podmiotowe traktowanie każdego uczestnika procesu edukacyjnego.

Uważam, że zaprezentowane kompetencje nauczyciela mogą stanowić przyczynek do budowania specyficznej więzi w relacjach interpersonalnych ucznia z nauczycielem, a w szerszym kontekście tworzenia klimatu społecznego w poszczególnych klasach i szkołach.

Atmosfera szkoły wyraża się przede wszystkim w subiektywnych odczuciach uczniów związanych z pobytem w szkole. Uczniowie, którzy w szkole mają zabezpieczone podstawowe psychologiczne potrzeby, jak: potrzebę potwierdzenia wartości związków międzyludzkich i uczucia przynależności, potrzebę autonomii i prawa do współdecydowania, potrzebę kompetencji, poczucia, że jestem w stanie się czegoś nauczyć, potrzebę emocjonalnego i fizycznego bezpieczeństwa, często określają swoją szkołę jako dobrą, uważają, że panuje w niej przyjazna, ciepła atmosfera<sup>7</sup>.

Szkoła inkluzyjna to dobra szkoła, która troszczy się i zabiega o efektywność procesu dydaktyczno-organizacyjnego, troszczy się o ucznia w odniesieniu do jakości jego stosunków z innymi ludźmi i jego samopoczucia. Podstawowym wymiarem szkoły inkluzyjnej powinno stać się postrzeganie, rozumiane jako szeroko pojmowana percepcja i odczucia związane ze środowiskiem życiowym szkoły, ze światem powiązań międzyludzkich i uznawanych wartości, czyli z klimatem szkoły<sup>8</sup>.

Przyjmuje się, że klimat społeczno-wychowawczy odgrywa strategiczną rolę w transferze oddziaływań społeczno-wychowawczych szkoły. Stanowi on immanentną właściwość określonej szkoły, wynikający z indywidualnych procesów postrzegania i interpretowania we wspólnym oddziaływaniu zarówno czynników osobowych, jak i środowiskowych<sup>9</sup>.

Uważam, że panujący w szkole klimat oddziałuje na postawy i zachowania uczniów w szkole i poza nią, jak również na ich osiągnięcia szkolne. To, jak uczniowie się czują w szkole, jak spostrzegają i odczuwają atmosferę panującą w placówce, stanowi czynnik warunkujący ich osiągnięcia w na-

---

<sup>6</sup> Ibidem, s. 7.

<sup>7</sup> J. Surzykiewicz, *Klimat a społeczna skuteczność szkoły*, [w:] *Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia w szkole*, nr 12, wyd. CMPPP, Warszawa 2007, s. 7.

<sup>8</sup> Ibidem s. 9.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 11.

uce, ich samopoczucie, rozwój osobisty, zdrowie fizyczne i psychiczne, rozwijanie kompetencji życiowych i społecznych. Klimat społeczny panujący w klasie i szkole ma szczególne znaczenie dla uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym, uczniów niepełnosprawnych i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Sądzę, że w szkołach inkluzyjnych powinien panować tzw. *mastery climate*, określane w literaturze przedmiotu jako klimat, którego poszczególne elementy są podstawą dla osobistych doświadczeń uczniów, stanowią ważny element budowania pozytywnego obrazu siebie, budzą i rozwijają poczucie własnej skuteczności i dają podstawę wewnętrznej motywacji uczniów, by brali aktywny udział w procesie uczenia się i nauczania. Do elementów wspomnianego klimatu należy zaliczyć: indywidualne relacje uczeń–nauczyciel, wspierające relacje uczeń–uczeń oraz autonomię i zadowolenie z lekcji<sup>10</sup>.

Zindywidualizowane relacje nauczyciel–uczeń, a także wspierające związki z rówieśnikami w klasie powodują u uczniów wzrost poczucia autonomii i zadowolenia z lekcji. *Mastery climate* sprawia, że uczniowie silnie przeżywają własną podmiotowość i utożsamiają się z własnymi działaniami<sup>11</sup>.

Szkoła inkluzyjna powinna być traktowana jako organizacja oparta na relacjach, gdyż to one warunkują rozwój placówki, jej kulturę i stanowią o jakości pracy szkoły. Relacje interpersonalne są również podstawą rozwoju indywidualnego każdej jednostki ludzkiej będącej członkiem instytucji społecznej, jaką jest szkoła. Stosunki interpersonalne stanowią podstawę rozwoju osobowości człowieka jako jednostki, sposobu jego myślenia, działania, postrzegania siebie i świata. Prawidłowe relacje pomiędzy wszystkimi podmiotami edukacyjnymi tworzą między innymi przyjazny, otwarty klimat społeczny szkoły<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Ibidem, s. 23.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 23.

<sup>12</sup> E. Jówko, *Stosunki interpersonalne w szkole determinantem kultury szkoły współczesnej i przyszłej*, [w:] *Szkoła w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka i M. Szymański, Wyd. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 166.

Kształtowane odpowiednio relacje interpersonalne w szkole inkluzyjnej stanowią podstawę do tworzenia w niej odpowiedniego klimatu porozumiewania się, który jest integralną częścią kultury każdej szkoły<sup>13</sup>.

Z całą stanowczością należy stwierdzić, że dobry klimat w szkole inkluzyjnej jest determinowany tym, jak wysoko cenią się wzajemnie jego uczestnicy i jak się ze sobą komunikują, ponieważ istotne jest to, jak mówimy i odnosimy się do ucznia, kolegi czy przełożonego. Nie można nie docenić znaczenia stosunków interpersonalnych panujących w szkole dla budowania atmosfery zrozumienia, szacunku, sympatii, życzliwości, empatii, tolerancji i aprobaty<sup>14</sup>.

Normy i systemy wartości określające zachowania i wzory relacji społecznych znajdują swoje odzwierciedlenie w klimacie relacji społecznych na terenie szkoły. Atmosfera szkoły to drugi, po kulturze uczenia (się), komponent kultury organizacyjnej szkoły. Klimat szkoły odnosi się do zachowań, opinii i stosunku osób biorących udział w życiu tej organizacji do atmosfery panującej w szkole oraz określa wpływ tychże stosunków i opinii w odniesieniu do wydarzeń mających miejsce w danej szkole<sup>15</sup>.

Na akceptację wartości edukacyjnych, motywację i przekonanie do szkoły duży wpływ ma pozytywny związek ucznia ze szkołą. Jeżeli wychowanek rozwija w sobie poczucie przynależności do społeczności szkolnej, jeżeli szkoła jest zaangażowana w tworzenie społeczności wspólnotowej, nastawionej na współdziałanie i współpracę, gdzie nauczyciele nie izolują się od uczniów, nie czują się osamotnieni w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej, gdzie dyrektor zna i rozumie swoich pracowników, to będzie kształtował przyjazną wszystkim atmosferę szkoły. Natomiast poczucie braku sensu, zbyt duże rozbieżności w odbiorze rzeczywistości szkolnej, wyobcowanie i niewystarczające wsparcie społeczne wzmacniają postrzeganie niezgodności, rodzą uczucie dystansu i prowadzą do zniewolenia powiązań oraz ujemnie wpływają na zaangażowanie i utożsamianie się ucznia ze wspólnotą szkolną (*school involvement*), z jej systemem wartości i norm.

---

<sup>13</sup> Ibidem, s. 167.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 167.

<sup>15</sup> Śliwerski B., Kwiecieński Z. (red.), *Pedagogika, podręcznik akademicki*, t. 2, PWN, Warszawa, 2004, s. 280.

W wyniku tego dochodzi do prywatyzacji interesów i dystansu, jak również wytworzenia pola napięć, konfliktów oraz rodzenia się agresji, działań zastępczych albo wyrażających się w oporze i rezygnacji<sup>16</sup>.

Brak właściwej atmosfery w szkole, przejawiającej się wyraźnym podziałem na dominujących nauczycieli, submisyjnych uczniów i na autsajdów (personel niepedagogiczny), obniża poziom kultury szkoły. Zamiast kohezji, spójności działań, pojawia się chaos komunikacyjny, nieład w stosunkach interpersonalnych. Każda z tych trzech mini - struktur dąży do zachowania hermetyczności, nie wpuszczania na własne terytorium dwu pozostałych. Wymiana wielu informacji ważnych dla interesu ucznia staje się niemożliwa. W chwili zaś ujawnienia się jakichś zatajonych faktów, istotnych dla kształcenia i wychowania ucznia, dochodzi nierzadko do wzajemnych pomówień i oskarżeń o niekompetencję lub nieuczciwość i brak współpracy. Niejednokrotnie świadkami załatwiania tych porachunków są uczniowie. Dorośli dają im do tego świetną okazję, prowadząc spory i głośno wymieniając swoje racje na korytarzach, w sekretariacie, na portierni itp.<sup>17</sup>.

Skonfliktowani są często sami nauczyciele, którzy na zasadzie sympatii i antypatii tworzą układy koleżeńskie. Jeżeli któraś z osób z danego układu znajdzie się w opresji, to pozostali zgodnie stają w jej obronie, nawet gdy faktycznie zawiniła. Niezadowolone nauczycieli, ich wzajemna zawiść, interpersonalna agresywność musi zaburzać relacje z uczniami. Nauczyciele zbyt pochłonięci własnymi sprawami, toczący wzajemne spory, często nie są w stanie dostrzec pojawiania się czy też nasilania zachowań agresywnych i aktów przemocy na terenie szkoły. Niejednokrotnie sami stają się inspiratorami takich zachowań. Doświadczając różnych konfliktów, a jednocześnie nie potrafiąc ich odpowiednio rozwiązać, przenoszą własne niezadowolone i drażliwość na uczniów. Stają się wówczas nadmiernie wyczuleni nawet na najdrobniejsze przewinienia uczniów, a nierzadko nawet przypisują im naganne zachowania, które w rzeczywistości nie zaistniały.

---

<sup>16</sup> por. O'Donnell J., Hawkins J.D., Abbott R.D., *Predicting serious delinquency and substance use among aggressive boys*, "Journal of Consulting and Clinical Psychology" 1995, nr 63, s. 529-537.

<sup>17</sup> Sikorski W., *Konflikty między nauczycielami a agresywnością uczniów*, (w:) „Edukacja i Dialog”, 2000, nr 5.

Nieuzasadnioną krytykę ze strony impulsywnego nauczyciela uczeń traktuje jako chęć skompromitowania go wobec klasy. Utrzymanie dotychczasowego statusu staje się wówczas możliwe poprzez drastyczne zachowanie, zmanifestowanie swej siły i znaczenia. W praktyce szkolnej objawia się to w wyraźnie widocznej metamorfozie takiego ucznia, który nagle z osoby sumiennej i karnej staje się awanturniczy, roszczeniowy i buntowniczy<sup>18</sup>.

Atmosferę szkoły w znacznej mierze buduje dyrektor, od jego zdolności kierowniczych, umiejętności organizatorskich, charyzmy, zależy, na ile szkoła jest sprawnie funkcjonującą instytucją. W decydującej mierze to do niego należy tworzenie właściwych warunków pracy i odpowiedniej atmosfery. Tymczasem dość powszechnym zjawiskiem jest pojawianie się różnych konfliktów między dyrektorem a nauczycielami, dyrektorem a pracownikami niepedagogicznymi, czy nawet dyrektorem a uczniami<sup>19</sup>. Często tłem tych konfliktów są jakieś prywatne porachunki, niespełnione ambicje, doznane w przeszłości urazy, zawiść – a więc te zdarzenia, które nie wynikają bezpośrednio z bieżącej pracy szkoły. Konflikty oparte na takich przesłankach są przy tym szczególnie trudne do rozwiązania, dlatego też przeciągają się w nieskończoność. Pamiętliwy dyrektor czeka tylko, by jego podwładny, który kiedyś mu się naraził, popełnił jakiś nawet najdrobniejszy błąd. Szuka okazji, by wziąć odwet za czyjeś akty niesubordynacji czy nielojalności, nawet z przeszłości. W praktyce szkolnej polega to na: stronniczości dyrektora (faworyzowanie uległych i darzonych sympatią, a deprecjonowanie pozostałych); wystawianiu zbyt surowych i krzywdzących opinii i ocen pracy podwładnego; niesprawiedliwym przyznawaniu nagród, wyróżnień i odznaczeń; przydzielaniu bez uzgodnienia zajęć dydaktycznych i wychowawczych; braku dbałości o sprawy socjalno-bytowe nauczyciela itp.<sup>20</sup>. Konsekwencje konfliktów między nauczycielami a dyrektorem są jednak o wiele drastyczniejsze. Zakłócając współdziałanie i współzycie w zespole nauczycielskim, dysharmonizując przebieg pracy dydaktyczno-wychowawczej mogą utrwalić negatywne wzory zachowań u nauczycieli, a przede wszystkim u uczniów. U tych pierwszych mogą implikować utratę zaufania, nieuczci-

---

<sup>18</sup> Ibidem.

<sup>19</sup> Ibidem.

<sup>20</sup> Zawadowska J., *Uczyć się szybko i intensywnie*, „Gazeta Szkolna”, 2004, nr 15.



wość zawodową (niezdyscyplinowanie, nieefektywność), mizantropizm (izolowanie się), wrogość, poczucie zagrożenia. Dla uczniów takie konflikty z pewnością nie stanowią bodźca do zachowań kulturalnych. Niektórzy nauczyciele wprost uskarżają się na rygorystykę dyrektora, wtajemniczają uczniów w to, co się dzieje w pokoju nauczycielskim, w gabinecie dyrektora czy na zebraniu rady pedagogicznej; ujawniają ciemne strony życia szkoły, często zbytnio je subiektywizując i przerysowując. Inni z kolei wyzywają się na uczniach, nagle zwiększają wymagania, wprowadzają atmosferę niepokoju i lęku. Radykalnie zmieniają swój styl pracy z aktywizującego na informacyjny, z demokratycznego na autokratyczny. W efekcie pogarsza się zarówno jakość pracy z uczniami, jak i ich wyniki w nauce. Z pewnością dłuższe trwanie w konflikcie, nieumiejętność poradzenia sobie z nim, w jakimś - mniejszym lub większym - stopniu determinuje niską jakość i małą efektywność pracy nauczyciela<sup>21</sup>.

Nie ulega też wątpliwości, iż konflikt znacznie burzy właściwy klimat społeczny szkoły, a tym samym obniża poziom pracy wychowawczej i dysharmonizuje jej prawidłowe funkcjonowanie. Szkoła wychowuje bowiem przez atmosferę w niej panującą, a więc poprzez ogół interakcji i relacji zachodzących między wszystkimi osobami przebywającymi na jej terenie. Co wobec tego należy zrobić, żeby klimat w szkole był lepszy, by nie było tego wyczuwalnego lęku i atmosfery rezygnacji i niewiary; żeby uczniowie, ich rodzice i nauczyciele przestali się bać, byli zidentyfikowani ze swoją szkołą? Konieczne staje się przywrócenie polskiej edukacji wiary w sens jej działania<sup>22</sup>.

Esencją klimatu społecznego szkoły są relacje nauczycieli i uczniów, dlatego temu zagadnieniu poświęcona jest dalsza część mojego artykułu. To właśnie poprzez relacje wszystkich podmiotów edukacyjnych buduje się atmosferę szkoły, podnosi się poziom efektywności jej pracy.

Pojęcie relacji interpersonalnych definiuje Umberto Fontana, jako stosunek pomiędzy dwiema zmiennymi, uchwyconymi w określonej sytuacji, zgodnie z formami tożsamości, następowania, zależności, przyczynowości<sup>23</sup>.

---

<sup>21</sup> Ibidem.

<sup>22</sup> Ibidem.

<sup>23</sup> U. Fontana, *Relacja, sekretem wszelkiego wychowania*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2002, s. 19.

Zgodnie z tym założeniem relacja ludzka jest kanałem komunikowania wartości przechodzących od jednej do wielu osób.

Analizując proces relacji należy nawiązać do sformułowanych przez Roberta Hindego fundamentalnych parametrów, dzięki którym można zdefiniować, a następnie ocenić relacje zachodzące podczas procesu międzyosobowego. Parametrami tymi są<sup>24</sup>: treść interakcji, jakość, ilość i częstotliwość interakcji, granice wzajemności, z wynikającą z tego oceną zysków i strat, percepcja międzyosobowa każdego partnera, stopień wiarygodności, jak i umiejętność każdego przyjęcia relacji. Ostatnim parametrem wymienionym w studium Hindego, dla oceny dobra relacji, jest parametr związany z osobowością dwóch jednostek, które się komunikują. Interakcja z osobą, która właściwie wzrosła, o dobrej osobowości i o dobrej kulturze jest zawsze przyjemna, zyskuje dobry odbiór, skłania do uczestnictwa, refleksji, akceptacji lub przemyślenia<sup>25</sup>. Ten, kto przystępuje do komunikowania (lub musi komunikować z obowiązku zawodowego), powinien troszczyć się przede wszystkim o zharmonizowanie się z wymaganiami tego, kto musi przyjąć jego komunikat, starając się wszelkimi sposobami o stworzenie warunków zaufania, które są duchowymi założeniami przekazywania jakichkolwiek treści.

Analizując powyższe parametry można wywnioskować, że przez relację interpersonalną (*relatio*) rozumieć będziemy związek, stosunek, zależność zachodzącą między osobami (nauczyciel – uczeń). Relacja interpersonalna w szkole inkluzyjnej polega na bezpośrednim kontakcie nauczyciela z uczniem; ten kontakt ma charakter więzi egzystencjalnej. W odniesieniu do komunikacji relacja stanowi zatem wyższy etap, wyższy szczebel kontaktu „Ja” – „Ty”. W obrębie relacji interpersonalnych konieczna jest empatia i szacunek do drugiej osoby, podmiotowe jej traktowanie, przestrzeganie zasad etyki w owych relacjach. Relacja wiąże się ze wzajemnym empatycznym przenikaniem, zaufaniem, przejrzystością działań i zamierzeń<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wyd. PWN, Warszawa 1991, s. 83.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 12.

<sup>26</sup> J. Mellibruda, *Ja - Ty - My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*. Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Warszawa 2003, s. 98.

Należy zauważyć, że często pojęcie relacji jest używane jako synonim komunikacji i odwrotnie. Jednak komunikacja odnosi się do treści, natomiast relacja do sposobów kierowania treści komunikatu do innych osób<sup>27</sup>.

Relacje interpersonalne koncentrują się na wzajemnych stosunkach między uczestnikami. Stosunki te odnoszą się zarówno do pozytywnych, jak i negatywnych powiązań pomiędzy rozmówcami. Do tych powiązań zalicza się między innymi umiejętność słuchania, skupienie uwagi, atrakcyjność interpersonalna, zakochanie, miłość, intymność, nienawiść, obojętność, konflikt, dystans emocjonalny, zerwany kontakt, admiracja, wrogość, agresję, przemoc, manipulacja, lekceważenie, kontrolowanie<sup>28</sup>.

Relacje interpersonalne w edukacji inkluzyjnej można podzielić na rzeczywiste i przeniesieniowe. Należy zauważyć, że zmiany relacji w stronę pozytywną, polegają na uczeniu się nowych umiejętności, niezwykle istotnych dla „nauczyciela włączającego”, do których zalicza się:

- przekazywanie adekwatnych informacji o swoich potrzebach i oczekiwaniach od partnera interakcji,
- uczenie się słuchania partnera,
- uczenie się unikania sytuacji podwójnego komunikatu<sup>29</sup>.

Rola nauczyciela-wychowawcy budzi szczególne zainteresowanie z tego względu że właśnie on (a nie uczeń – wychowanek) ponosi odpowiedzialność za interakcje. Poszukiwanie specyfiki interakcji pedagogicznej ma miejsce od dawna, a zrozumienie tego, że nauczyciel – wychowawca pełni w niej rolę wiodącą, znalazło wyraz m.in. w dociekaniach, jakimi właściwościami powinien cechować się nauczyciel.

Pedagog musi uwzględniać w swoich oddziaływaniach podmiotowość jednostki. Podlegający oddziaływaniom uczeń nie przestaje mieć swoich indywidualnych potrzeb, zainteresowań, postaw, dążeń, które muszą być respektowane w postępowaniu pedagoga, jeśli ma on rzeczywiście przyczynić się do optymalizacji rozwoju ucznia<sup>30</sup>.

---

<sup>27</sup> Ibidem, s. 99.

<sup>28</sup> Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Wyd. „Żak”, Kraków 1996, s. 21.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 22.

<sup>30</sup> E. Putkiewicz, *Proces komunikowania się na lekcji*, Wyd. APS im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 1990, s. 132.

Przyjmując jako cel aktywizację poznawczą ucznia, zmierza się przede wszystkim do wykształcenia (pogłębienia) u niego ciekawości świata, potrzeby i umiejętności aktywnego, coraz to bardziej samodzielnego zdobywania wiedzy, umiejętności rozwiązywania problemów.

Dla oddziaływań aktywizujących poznanie ucznia konieczna jest znaczna częstość w kontaktach z nauczycielem i ich zróżnicowanie.

Kolejną stałą czynnością nauczyciela jest ustalanie (wspólnie z uczniami) konkretnych zadań, a w przypadku zadań obszerniejszych – zyskiwanie wglądu w przebieg działań uczniów, udzielanie pomocy, gdy zachodzi potrzeba dostarczanie informacji opisowych i wyjaśniających, mogących służyć korekcie w przypadku niepowodzenia, a także takich, które mogą stanowić pożądane wzmocnienia. Ważne jest, by uczeń rozwiązywał problemy rzeczywistości absorbujące go, które on sam odkrywa, i których rozwiązanie inicjuje, bądź które podejmuje jako własne w następstwie odpowiednich zabiegów nauczyciela. Nieprzestrzeganie tego warunku sprawia, że działania podejmowane przez ucznia przestają go pasjonować i nie prowadzą do rzeczywistej aktywizacji poznawczej, której powinno być podporządkowane nauczanie<sup>31</sup>.

Z kolei do stałych czynności ucznia, występujących w pożądanym interakcjach z nauczycielem, należy przede wszystkim nieskrępowane sygnalizowanie swoich problemów poznawczych, oparte na zaufaniu do nauczyciela-wychowawcy oraz oparte na jego autorytecie. Zarówno jedno, jak i drugie jest czymś zupełnie podstawowym, a nie zapewnia ich samo formalne stanowisko, jakie nauczyciel zajmuje w szkole. Nauczyciel budzi zaufanie, staje się autorytetem, zależnie od tego, jak w interakcjach z uczniem postępuje i jak oceniają jego postępowanie uczniowie. Początkowa fascynacja ucznia szkołą, wynikająca z nowej roli, jaką podejmuje, jeśli nie zostaje wsparta własnym doświadczeniem, szybko mija. Nie bez znaczenia jest to, czy uczeń wyczuwa życzliwość nauczyciela – wchodzi tu przecież w grę bezpośrednie kontakty osobowe. Gdy stosunki układają się źle, uczeń nie tylko nie sygnalizuje nauczycielowi swoich problemów, ale wyraźnie je

---

<sup>31</sup> H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Wyd. Media Rodzina, Poznań 2002, s. 20-30.

ukrywa, bojąc się niekorzystnych konsekwencji ujawnienia ich przez nauczyciela ogółowi<sup>32</sup>.

W przypadku prawidłowych interakcji, w ważnych czynnościach ucznia występuje jeszcze inicjowane, bądź bezpośrednio przezeń, bądź podejmowane na skutek sugestii nauczyciela, wnioski, a odnośnie formułowanych stwierdzeń - ich weryfikowanie. We wszystkim, co czynią uczeń i nauczyciel, występuje tak silne sprzężenie, że trudno ujmować ich działania rozłącznie<sup>33</sup>.

W wychowaniu – drugim z sygnalizowanych podstawowych rodzajów oddziaływań pedagogicznych – nadrzędnym celem nie jest już aktywizacja (jak w nauczaniu), a internalizacja norm. Rozumiemy przez nią uwewnętrznianie, przyjęcie za własne, a chodzi oczywiście o normy społecznie pożądane. Pedagogiczne interakcje rozgrywają się w początkowym okresie życia dziecka w domu rodzinnym, a dopiero później w przedszkolu i w szkole. Specyfika interakcji wychowawczych sprawia, że rodzice nie przestają pełnić funkcji wychowawców w momencie pojawienia się kwalifikowanych nauczycieli, a znaczenie ich oddziaływań jest bardzo duże. Znajduje to wyraz w powszechnie uznawanej roli rodziny<sup>34</sup>.

Niebagatelne znaczenie dla budowania klimatu społecznego w szkole inkluzyjnej powinien mieć autorytet nauczyciela-wychowawcy.

Wychowanie jest procesem, który ma prowadzić do wszechstronnego rozwoju, do pełni człowieczeństwa, powinno więc mieć oparcie w doskonałym wzorcu. Człowiek sam nie jest zdolny do takiej przemiany, dlatego odczuwa potrzebę znalezienia jakiegoś uniwersalnego wzorca, kogoś, kto poprowadzi go we właściwym kierunku. Taką osobą w szkole inkluzyjnej bez wątplenia jest nauczyciel.

Wartościami nie budzącymi wątpliwości są wartości uniwersalne i ponadczasowe, nazywane także wartościami podstawowymi, ogólnoludzkimi lub powszechnymi. To właśnie wartości decydują o kształcie i jakości egzystencji podmiotów edukacyjnych, o stylu życia stanowiącym wskaźnik jakości człowieczeństwa. Odgrywają one istotną rolę w kreowaniu tożsamości

---

<sup>32</sup> Ibidem, s. 31.

<sup>33</sup> Ibidem, s. 144.

<sup>34</sup> Ibidem, s. 145.

człowieka, rozumianej jako kompetencja do działania, do rozwiązywania problemów.

Profesor Lech Witkowski uważa, iż postawa nauczyciela powinna opierać się na czterech „estetykach sytuacji edukacyjnych”, które charakteryzują role możliwe do pełnienia przez wychowawcę. Należą do nich:

- rola rzecznika jakichś ważnych treści i strażnika jakiegoś kanonu czy prawodawcy – bycie tym pierwszym;
- rola partnera znaczącego życiodajnie, emocjonalnie i intelektualnie – bycie tym drugim;
- rola tłumacza i mediatora – bycie tym trzecim;
- rola empatycznego pomocnika i promotora rozmaitych sprawności i kompetencji ucznia – bycie tym czwartym<sup>35</sup>.

Zatem w zależności od sytuacji nauczyciel powinien przyjąć funkcję lidera – wymagającego i dominującego lub partnera – traktującego uczniów podmiotowo, ale jednocześnie musi potrafić zdystansować się i pełnić rolę jedynie wspomagającą.

Interakcjonistyczna koncepcja autorytetu nauczyciela wychodzi na przeciw oczekiwaniom wobec dzisiejszej szkoły inkluzyjnej. Szkoły, która ma być aktywna, innowacyjna i otwarta na zmiany w dotychczasowych relacjach nauczyciel – uczeń. *Podmiotowe traktowanie nauczyciela mającego pełnię władzy oraz przedmiotowe pojęcie roli ucznia jako wchłaniającego treści i okazującego egzekwowane podporządkowanie nauczycielskiej władzy, ustępuje miejsca obustronnej podmiotowości. W tego rodzaju edukacji autorytet pedagogiczny nauczyciela nie wywodzi się z poczucia intelektualnej pewności i wyższości, lecz ma swoje źródło we wspólnym poszukiwaniu i dialogu*<sup>36</sup>.

Autorytet nauczyciela może się przejawiać w wielu aspektach. Oto niektóre z kategorii, w których możemy ten autorytet znaleźć<sup>37</sup>:

1. Kompetencja nauczyciela danego przedmiotu (wiedza, sposób jej przekazywania, umiejętność zaciekawienia nauczonym przedmiotem).
2. Mocne strony nauczyciela jako osoby dorosłej, a w szczególności:

---

<sup>35</sup> L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność...*, op. cit., s. 216-231.

<sup>36</sup> Ibidem, s. 52.

<sup>37</sup> M. Łaguna, *Szkoła tradycyjna a aktywne uczestnictwo*, (w:) „Edukacja i Dialog” 1996, nr 4, s. 5.

- umiejętności pozaprzedmietowe, hobby, np. gra na instrumencie, znajomość muzyki, filmu, literatury, taniec, umiejętności terapeutyczne itp.
  - umiejętność zaciekawienia uczniów swoimi zainteresowaniami,
  - prezentowany system wartości i działanie zgodne z nim,
  - cechy osobowości, takie jak: konsekwencja w działaniu, porównywalność zachowań w sytuacjach zbliżonych, niezmienność zasad, uczciwość, rzetelność, samokrytyka i umiejętność przyznania się do błędu itp.
3. Kompetencje interpersonalne, a w szczególności:
- sposób komunikowania się z uczniami,
  - sposób formułowania wymagań w zakresie uczenia się, jak i zachowania na lekcji,
  - stosunek do uczniów, itp. ciepły, serdeczny itp.
  - umiejętność budowania konstruktywnych kontaktów,
  - umiejętność słuchania,
  - gotowość do pomocy,
  - umiejętność udzielania pomocy i wsparcia,
  - respektowanie dojrzałości uczniów (traktowanie ich tak jak dorosłych).
4. Efektywność w działaniu obejmująca między innymi:
- umiejętność organizacji pracy własnej i innych,
  - umiejętność rozwiązywania powstających problemów,
  - skuteczność w działaniu.

Jak wynika z powyższych rozważań, literatura ukazuje wiele różnych rodzajów autorytetów, jednak każdy z nich dąży do jednego zasadniczego celu, a mianowicie do wzbudzenia zaufania, które pozwoli na korzystny wpływ na wychowanie ucznia.

Oczywiście istnieją jeszcze inne czynniki, które mogą pomóc budować autorytet „nauczyciela włączającego” u wychowanków. Mimo iż wydaje się to oczywiste, nie należy zapominać o bezwzględnym poszanowaniu godności ucznia, jego praw oraz uczuć. Ponieważ dzieci są doskonałymi obserwatorami, zauważą nieszczerłość, brak spójności w wizerunku nauczyciela i nadawanych przez niego komunikatach werbalnych i niewerbalnych. Poza tym nauczyciel powinien być na tyle elastyczny, aby móc dostosować swoje zachowanie, oczekiwania oraz metody i techniki pracy do wieku i poziomu

uczniów. To wszystko świadczy o jego kompetencjach i przygotowaniu do zawodu<sup>38</sup>.

Zagadnienie autorytetu nauczyciela jest nieodłącznie związane z jego umiejętnością budowania relacji interpersonalnych. Możemy wyróżnić wiele rodzajów relacji nauczyciel–uczeń. Gdy nauczyciel traktuje uczniów jak partnerów, darzy ich zaufaniem, akceptuje ich takich, jakimi są, nawiązuje przyjazne stosunki, daje im możliwość uwierzenia w siebie, podwyższa ich samoocenę. Kiedy nauczyciel dobrze wykonuje swoją pracę, sprawiedliwie ocenia uczniów, nie ingeruje w ich życie prywatne, a także nie nawiązuje bliższych kontaktów, stosunki są wtedy oficjalne. Taka atmosfera nie sprzyja wzajemnej współpracy i więzi emocjonalnej. Gdy nauczyciel podchodzi do uczniów obojętnie, nie interesują go wyniki w nauce, praca podopiecznych ani indywidualne problemy, uczniowie nie mają szans rozwijać się intelektualnie i społecznie<sup>39</sup>. Podopieczni nie biorą udziału w zajęciach, nie dążą do samorealizacji. W tej sytuacji również nie ma żadnej więzi emocjonalnej uczniów z nauczycielem. Podczas relacji konfliktowych trwa ciągła walka. Nauczyciel narzuca normy, zasady, decyzje, nie liczy się z poglądami uczniów. Wychowankowie stale czują się zagrożeni.

Kiedy dystans zostanie zwiększony przez nauczyciela, wychowanek odczuwa jego zależność, obawia się zachowań wychowawcy, nie odczuwa potrzeby bycia, nie czuje się bezpiecznie.

Jednak, aby w klasie nastąpiło samodzielnie inicjowane nauczanie, potrzebny jest odpowiedni klimat stworzony przez nauczyciela. Atmosfera powinna być oparta na poczuciu bezpieczeństwa, które ma miejsce wtedy, gdy zaistnieją odpowiednie relacje między uczniem a nauczycielem. Nauczyciel powinien zachęcać również do twórczego działania.

Carl Rogers<sup>40</sup> wśród cech pożądanых u nauczycieli wymienia autentyczność, czyli wchodzenie przez nauczyciela w relacje jako osoba prawdziwa, ujawniająca swoje prawdziwe uczucia i emocje. Postrzegany jest wów-

---

<sup>38</sup> M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*, t. I, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 2007, s. 146.

<sup>39</sup> L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu*, Wyd. Żak, Kraków 2009, s. 498.

<sup>40</sup> M. Łaguna, *Szkoła tradycyjna a aktywne uczestnictwo*, (w:) „Edukacja i Dialog” 1996, nr 4, s. 5.



czas przyjaźnie, a nie za fasadą zawodową. Ważnym czynnikiem w budowaniu klimatu przez nauczyciela jest:

- darzenie zaufaniem swoich podopiecznych, ich zdolności i umiejętności;
- akceptacja każdego ucznia jako indywidualnej, odrębnej jednostki;
- nagradzanie rozumiane jako wzmacnianie uczuć, opinii, motywowanie, zachęcanie do podejmowania dalszego wysiłku;
- empatia - wczuwanie się w sytuację ucznia i widzenie problemów z jego pozycji.

Uczeń będzie chciał więcej wiedzieć, zaspakając własne potrzeby, jeśli będzie akceptowany, traktowany jako partner, z życzliwością.

Nauczyciel w aktywnym procesie nauczania to nie tylko „budowniczy” atmosfery, to osoba wspomagająca swoich podopiecznych, skłaniająca do myślenia i zaangażowania. Jak pisze Jadwiga Krzyżewska: *przypada mu więc rola słuzebna*<sup>41</sup>.

Przedstawione w niniejszym artykule zagadnienia ukazują złożoność pojęcia szkoła inkluzyjna i klimat społeczny szkoły. Ukazują również pewne dążenia i kierunki zmian, jakich należy dokonywać w masowych szkołach, aby poprawić jakość funkcjonowania tych placówek, tak aby kierowały się one ideą edukacji włączającej.

Aby uczniowie czuli się bezpiecznie w szkole, bardzo ważne jest ich poczucie przynależności i identyfikacji, które jest uwarunkowane pozytywnym nastawieniem do szkoły, nauczycieli i samej nauki, a także pełnym uczestnictwem w życiu szkoły, zaangażowaniem i osiągnięciami<sup>42</sup>.

Wyrażam głęboką nadzieję, że mój artykuł stanowi tylko zapowiedź dalszych pogłębionych studiów i badań naukowych poświęconych temu zagadnieniu.

---

<sup>41</sup> J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, AV OMEGA, Suwałki 1998, s. 35.

<sup>42</sup> Ibidem, s. 167.