



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Sojusz instytucjonalny jako rozwiązanie konfliktu oczekiwań społecznych wobec szkoły w sytuacji zjawiska niedostosowania społecznego uczniów

Author: Ilona Fajfer-Kruczek

Citation style: Fajfer-Kruczek Ilona. (2014). Sojusz instytucjonalny jako rozwiązanie konfliktu oczekiwań społecznych wobec szkoły w sytuacji zjawiska niedostosowania społecznego uczniów. "Studia Pedagogiczne" (T. 67 (2014), s. 141-154).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

ILONA FAJFER-KRUCZEK
Uniwersytet Śląski w Katowicach

SOJUSZ INSTYTUCJONALNY JAKO ROZWIĄZANIE KONFLIKTU OCZEKIWAŃ SPOŁECZNYCH WOBEC SZKOŁY W SYTUACJI ZJAWISKA NIEDOSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO UCZNIÓW

WSTĘP

Celem artykułu jest rozpatrzenie jednej z możliwych strategii rozwiązania konfliktu oczekiwań społecznych wobec szkoły w sytuacji problemowej. Za typową sytuację problemową uznaje się niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży, które powszechnie uważane jest za zjawisko szkodliwe społecznie¹. Leży ono w centrum zainteresowania wielu instytucji społecznych, w tym oprócz szkoły i rodziny, należy wskazać: poradnie psychologiczno-pedagogiczne, policję, sąd rodzinny, ośrodki pomocy społecznej i inne.

Tezą wyjściową opracowania jest założenie, że zgodnie z *teorią stanów (poziomów) oczekiwań*² każda z wyżej wymienionych instytucji kształtuje poglądy i oczekiwania dotyczące sytuacji zachowań trudnych wychowawczo oraz niedostosowania społecznego uczniów w odmienny sposób. Zjawiska te ze względu na złożoną strukturę i niejednorodną epistemologię poszczególnych podmiotów interakcji – szkoły, rodziny, instytucji interwencyjnych i pomocowych – generują

¹ L. Pytka (2008), *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa: Wydawnictwo APS; A. Jaworska (2012), *Leksykon resocjalizacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 133–162.

² J. Berger, D.G. Wagner, M. Zelditch Jr (1989), *Theory Growth, Social Processes, and Metatheory*, [w:] J.H. Turner (red.), *Theory Building in Sociology*, Newbury Park: Cal; J. Berger, B. P. Cohen, M. Zeldich, Jr (1972), *Status characteristics and social interaction*, „American Sociological Review”, 37 (3) s. 241–255.

inne postawy i oczekiwania. Te ostatnie konstruowane są co do zakresu odpowiedzialności, decyzyjności, a w konsekwencji działań profilaktycznych i naprawczych. Zakłada się, że obszarem zainteresowań owych instytucji jest zmiana niepożądanego stanu ucznia, gdy jego zachowania objawiają wyżej wspomniany problem przeważnie w środowisku szkolnym lub gdy jego zachowania rzutują na rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny, a w konsekwencji przekłada się to na poziom realizacji obowiązku szkolnego i jego efektywność.

Ponadto odnosząc się do wspomnianej *teorii stanów (poziomów) oczekiwań*, zakładam, że każda ze stron dokonuje strukturyzacji oczekiwań wraz z określeniem ich natężenia. Postawy i oczekiwania instytucjonalnych aktorów społecznych mogą wykazywać nie tylko odmienne, ale i skrajne pozycje w stosunku do zaistniałego problemu lub też innych aktorów. Występowanie skrajnych oczekiwań w interakcjach: *szkoła – rodzina – instytucje pomocowe i interwencyjne* mogą prowadzić do sytuacji konfliktu³.

Wobec powyższego zawarty w tytule *sojusz* rozumiany jest jako partnerstwo społeczne opierające się na długotrwałym działaniu i realizacji często niemożliwych do wstępnego sprecyzowania procedur, w sytuacjach ważnych, jakimi są tu trudności wychowawcze i niedostosowanie społeczne. Sojusz ukierunkowany na rozwiązanie problemu, czyli na oczekiwania związane ze stanem pożądanym, stwarza możliwości budowania struktury wzajemnych oczekiwań partnerów sojuszu w czasie. Zatem podjęta tematyka może okazać się kluczowa w aspekcie zarządzania jednostką oświatową i budowania sieci wsparcia w opisanych trudnych sytuacjach, a także w uświadomieniu pewnych procesów socjologicznych, które wyjaśniają powstanie konfliktu oczekiwań społecznych.

SZKOŁA WOBEC SYTUACJI NIEDOSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO UCZNIÓW

Niedostosowanie społeczne jest kategorią pojęciową, która pojawia się szczególnie na gruncie pedagogiki resocjalizacyjnej oraz pograniczu socjologii i psychologii⁴. Jest to zjawisko, które można opisać za pomocą jednej z najbardziej popularnych definicji, a zarazem ujętych w przepisach prawa, które rozróżniają „niedostosowanie społeczne, dotyczy ono dzieci i młodzieży, u których na skutek zaburzeń wewnętrznych lub niekorzystnych warunków środowiskowych występują utrwalone (powtarzające się) zaburzenia w zachowaniu, natomiast zagrożeni niedostosowaniem to te dzieci i młodzież, które wychowują się w warunkach niekorzystnych dla rozwoju psychospołecznego, na który negatywny

³ J.H. Turner, D.G. Wagner, (2008), *Kontynuowanie tradycji II. Teoria stanów oczekiwań*, [w:] J.H. Turner, *Struktura teorii społecznej*, Rozdz. 33, Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 527–543.

⁴ Szeroko tę kwestię na gruncie rodzimej literatury porusza: L. Pytko (2008), B. Urban (1998), K. Pospiszyl (1995), A. Jaworska (2013) i inni.

wpływ wywierają takie środowiska wychowawcze, jak: rodzina własna, grupa rówieśnicza i inne, ale u których przejawy zaburzeń występują sporadycznie⁵⁷. Wobec takiego problemu, którego przyczyny są niejednorodne, objawy rzutują zazwyczaj na kilka obszarów funkcjonowania społecznego, w tym najczęściej dotyczy to szkoły, relacji rówieśniczych, funkcjonowania w rodzinie, konflikty z prawem.

To właśnie w szkole efekty niedostosowania lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym przekładają się na niepożądane zachowania lub zespoły zachowań, pogarszając sytuację ucznia zarówno w perspektywie jego rozwoju poznawczego, jak i społecznego.

Położenie ucznia jest o tyle skomplikowane, iż jako osoba niepełnoletnia podlega szczególnej ochronie, a opiekunowie i instytucje zobligowane są do podejmowania środków profilaktycznych oraz naprawczych. Czyli z założenia obligatoryjnie w jego wychowanie angażowane są zasoby różnych instytucji o różnym spektrum działania. Szczególnie ciekawa wydaje się być procedura szkoły w sytuacji pojawienia się problemu niedostosowania społecznego. Z jednej strony można przyjąć, że problemem dotknięty jest uczeń, z drugiej strony problem dotyczy także zakresu oddziaływań nauczycieli względem niego jako podmiotu. Zgodnie z definicją D.H. Scotta, niedostosowanie społeczne charakteryzuje się brakiem pożądanej reakcji ucznia na standardowe (przyjęte) modele motywacji zewnętrznej, a zachowania skomplikowane i trudne do przewidzenia, zatem konsekwencje psychologicznych kryteriów mają społeczny wymiar⁶. Pojawia się jeszcze zakres działań skierowanych do opiekunów, a także innych instytucji, które mogą być zainteresowane problemami ucznia.

Wobec powyższego, zgodnie z przepisami prawa⁷, sytuacja ucznia plasuje się w zakresie jego specjalnych potrzeb edukacyjnych, a przez to wymagana jest specjalistyczna diagnoza wykonywana początkowo na etapie szkolnym, a następnie w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Aby zastosować procedury naprawcze, wymagane jest orzeczenie z tej ostatniej o potrzebie kształcenia specjalnego (aczkolwiek uczniowie ci nie są uczniami niepełnosprawnymi, chyba że mówi o tym inne orzeczenie). Zdarza się, iż zespół problematycznych zachowań marginalizowany jest do trudności wychowawczych, co w konsekwencji jedynie odracza wdrożenie właściwego oddziaływania.

⁵ za: L. Pytka (2008), *Pedagogika resocjalizacyjna* ..., dz. cyt., s. 84.

⁶ za: A. Jaworska (2012), *Leksykon resocjalizacji* ..., dz. cyt., s. 142.

⁷ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych* Dz. U. z 2010 r. nr 228, poz. 1490, z późn. zm. oraz *w przedszkolach, szkołach i oddziałach specjalnych oraz ośrodkach* Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1489 z późn. zm.; *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* Dz. U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572, z późn. zm. – art. 71b ust. 3.

Nie zawsze jednak uczeń diagnozowany jest przez PPP, dzieje się tak w sytuacji, gdy przejawy niedostosowania społecznego nasilają się w środowisku pozaszkolnym i gdy występuje konflikt nieletniego z prawem. Wtedy diagnozy dokonuje rodzinny ośrodek diagnostyczno-konsultacyjny, na wniosek sądu rodzinnego, lub sytuację nieletniego opisuje na podstawie własnej diagnozy kurator sądowy. Postępowanie wobec nieletniego zagrożonego demoralizacją lub zdemoralizowanego niekoniecznie jest ujawniane w środowisku szkolnym, a jeśli już, to zawiera się w procedurze orzeczonej przez sąd kurateli nad nieletnim.

Należy zwrócić szczególną uwagę na fakt, iż zagrożenie niedostosowaniem społecznym może mieć swoje źródła zarówno w relacjach rodzinnych, niewydolności funkcji rodzicielskich, jak również w środowisku rówieśniczym. Może być determinowane ubóstwem, doświadczaną przemocą, patologizacją miejsca zamieszkania i wieloma innymi czynnikami. Trudno zatem ograniczać się do określenia problemu ucznia, gdy jego niedostosowanie jest wypadkową nieprawidłowości otaczającego go systemu. W skrajnych przypadkach w poprawę sytuacji rodziny lub poszczególnych ich członków uwikłanych jest szereg instytucji, od instytucji kontroli – policji, po kuratorów, pracowników socjalnych oraz przedstawicieli szkoły, lub ośrodków socjoterapii lub wychowania, gdzie czasowo kierowani są uczniowie. A podmiotem oddziaływań i kontroli mogą stać się również rodzice lub prawni opiekunowie lub cały system rodzinny.

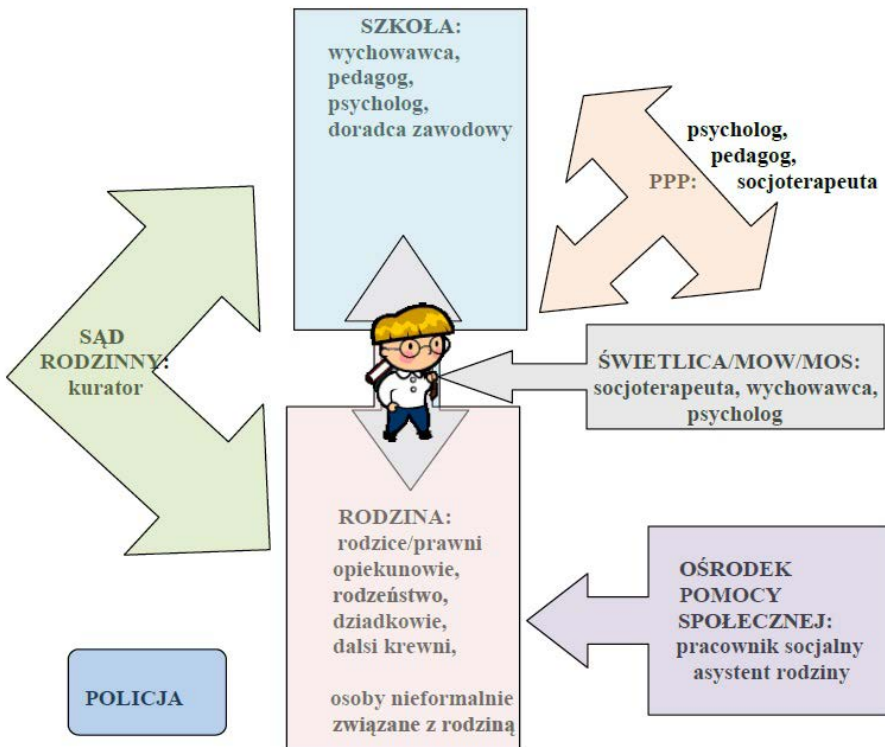
Problem jest społeczny i leży w gestii organów samorządu lokalnego, które na taką ewentualność muszą być przygotowane w postaci strategii rozwiązywania problemów społecznych. Najczęściej wobec ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego⁸ podejmowane są następujące działania:

- diagnoza – rozpoznawanie indywidualnych potrzeb, możliwości zaspokojenia ich oraz rozpoznanie indywidualnych możliwości psychofizycznych;
- tworzenie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego przez zespół interdyscyplinarny,
- organizacja działań resocjalizacyjnych dla uczniów niedostosowanych społecznie,
- organizacja działań socjoterapeutycznych dla uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym,
- pomoc psychologiczno-pedagogiczna w PPP powinna być udzielana we współpracy z rodzicami, a dla rodziców i nauczycieli przybiera ona formę konsultacji, szkoleń, warsztatów i porad;
- skierowanie do młodzieżowego ośrodka socjoterapii lub młodzieżowego ośrodka wychowawczego,
- współpraca z rodzicami/opiekunami, wsparcie rodziców,
- współpraca z PPP,

⁸ Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego dla dzieci i młodzieży niedostosowanych społecznie lub zagrożonych niedostosowaniem społecznym nie należy utożsamiać z niepełnosprawnością.

- współpraca z innymi instytucjami i specjalistami takimi jak: kurator sądowy, wychowawca świetlicy socjoterapeutycznej, wychowawca internatu, socjoterapeutka, psycholog, policjant, pracownik socjalny⁹.

Dodatkowo w sytuacji, gdy wobec dziecka stosowana jest przemoc lub w jakikolwiek inny sposób istnieje podejrzenie doświadczania przez ucznia przemocy domowej w procedurze Niebieskiej Karty, nad planem działań pracuje powołany zespół interdyscyplinarny. Poniżej został zawarty uproszczony schemat instytucji potencjalnie zaangażowanych w pomoc dla ucznia i jego rodziny.



Schemat 1. Uczeń niedostosowany społecznie lub zagrożony niedostosowaniem w centrum oddziaływań instytucjonalnych – schemat kierunku i obszaru działań specjalistów

Źródło: opracowanie własne.

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz. U. z 2013 r., poz. 532.

Zaangażowanie różnych instytucji wydaje się zasadne w myśl idei interdyscyplinarnego oddziaływania na ucznia i jego środowisko, aczkolwiek z punktu widzenia organizacyjnego może przysparzać wielu trudności, zwłaszcza na bazie konfliktu oczekiwań, koordynacji działań i delegowaniu odpowiedzialności.

Szczegółowo uprawnienia do współpracy w rozwiązywaniu problemów społecznych, a dokładniej wykonywania zadań publicznych określają przepisy ustaw o jednostkach samorządu terytorialnego¹⁰.

ŹRÓDŁA KONFLIKTU OCZEKIWAŃ SPOŁECZNYCH

Wyżej opisana sytuacja problemowa ma miejsce w środowisku szkoły. Jeżeli istnieją przepisy prawa, procedury oraz specjaliści je wykonujący, to oczekiwać należy, iż system będzie skuteczny, tym samym ukierunkowanie działań wobec zmiany zachowania ucznia niedostosowanego/zagrożonego niedostosowaniem się zmieni. Aczkolwiek należy pamiętać, iż każdy specjalista pełni z punktu widzenia zawodowego określoną rolę, ograniczającą się przynajmniej do zadań i kompetencji ustawowych (a w założeniu też etycznych).

Podjęte rozważania narzucają niejako konieczność zaznaczenia elementarnych podstaw konfliktu społecznego, mianowicie: oczekiwań społecznych oraz wyobraźni społecznej przypisanej do konkretnej społecznej roli – roli zawodowej i roli rodzica.

Z uwagi na fakt, iż oczekiwania są też składnikiem definicji roli społecznej, organizując jej swoistość, zasadne jest jej przytoczenie, zgodnie z którą „rola społeczna to realizowany zgodnie, podzielany i powielany przez większość członków społeczeństwa zespół oczekiwań. Oczekiwania te określają, jak jednostka należąca do pewnej kategorii społecznej powinna myśleć i co powinna robić, a także czego wolno jej żądać od innych osób z jej otoczenia¹¹”. Zanim przejdziemy do istoty oczekiwań społecznych i sposobu, w jaki się kreują, warto podkreślić jeszcze, iż „niektóre pozycje społeczne są bardzo mocne i wymagają wielu różnych zachowań, podczas, gdy inne są prostsze, obejmują ich znacznie mniej¹²”. Ponadto „uczestniczenie w strukturach społecznych wiąże się z wieloma napięciami. Jednym z ich źródeł jest fakt, iż zajmowanie określonych pozycji wymaga zbyt wielu różnych, a czasami nawet wykluczających się nawzajem zachowań. W takich przypadkach mówimy o ciśnieniu roli. (...) Konflikt

¹⁰ Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa, Dz. U. z 2001 r. Nr 142, poz. 1590 ze zm. art. 8 ust. 2, Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym, Dz. U. z 2001 r. Nr 142, poz. 1591 ze zm. art.10 ust.1; Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym, Dz. U. z 2001 r. Nr 142, poz. 1592 ze zm. art. 5.

¹¹ K. Konarzewski (1991), *O wychowaniu w szkole*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania* T.I, Warszawa: PWN, s. 151.

¹² J.H. Turner (1994), *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, Warszawa: Wydawnictwo Zysk i S-ka, s. 52.

ról pojawia się wówczas, kiedy zajmujemy różne pozycje społeczne, które są ze sobą w konflikcie albo wręcz się wykluczają. (...) Tak więc w układy pozycji oraz układy ról wbudowane są źródła napięcia, ciśnienia i konfliktu”¹³.

W świetle teorii stanów oczekiwań J. Bergera i współpracowników można założyć, że „określone zachowanie jest uwarunkowane sytuacyjnie, a aktorzy uzyskują wiedzę, jak się zachować, na podstawie społecznych i kulturowych układów odniesienia dostępnych w danej sytuacji, ponadto owe układy nabierają znaczenia tylko poprzez percepcję aktorów. To, w co aktor wierzy lub oczekuje, że jest prawdziwe w odniesieniu do sytuacji, może okazać się ważniejsze od obiektywnych cech rzeczywistości”¹⁴. Kiedy specjaliści: nauczyciele, psychologowie, pedagodzy, kuratorzy wykonują swoje role w pewien określony sposób, wówczas wytwarzają się oczekiwania, że w przyszłości różni przedstawiciele danej profesji będą zachowywać się podobnie w podobnych sytuacjach¹⁵.

Ponieważ waga i złożoność podejmowanego przedmiotu rozważań wynika z nieprzestrzegania oczekiwań społecznych, wyrażonych w akceptacji określonych norm społecznych i prawnych, kategoria oczekiwań społecznych w powyższej sytuacji zdaje się być nieodzowna, a nawet pierwotna w odniesieniu do wszystkich aktorów społecznych: ucznia, nauczyciela, rodzica, kuratora i innych specjalistów.

Czym są owe oczekiwania, jak je rozumieć i identyfikować? Spróbujmy wyjść od własnej perspektywy. Możemy o oczekiwaniach społecznych wnioskować z reakcji innych wobec nas bądź też z ich niezadowolenia, kiedy nie spełniamy tych oczekiwań. Tego rodzaju presja włącza nas w określone role i jest przejawem potężnej władzy, którą nad nami ma dana grupa. Oczekiwania są kreowane, zwłaszcza do zakresu co dana osoba może lub nie może robić w ramach danej roli społecznej, a także jaki powinna mieć w niej prestiż i wpływy. Cechy jednostkowe, zwłaszcza te zauważalne, są często wyznacznikami ich oceny i oczekiwań wobec nich¹⁶. Co takie rozumienie wnosi do zagadnienia ról zawodowych i społecznych wobec sytuacji niedostosowania społecznego ucznia? Otóż wskazuje odmienną perspektywę oceny efektywności danej roli społecznej czy zawodowej w przypadku trudności np. nauczyciela, kuratora, rodzica. Co więcej określa jej akceptowalną granicę zasięgu i ingerencji. Zakładając sytuację, w której nauczyciel jest osobą młodą, bez doświadczenia, o łagodnym charakterze, sympatyzującą z młodzieżą na zasadach koleżeńskich lub nawet partnerskich, nie będzie spełniał oczekiwań rodziców, którzy w sytuacji problemowej oczekują działań cechujących nauczyciela dystansowanego, z doświadczeniem i mocną osobowością. Pojawia się nie tylko konflikt oczekiwań

¹³ Tamże, s. 53.

¹⁴ J.H. Turner, D.G. Wagner, (2008), *Kontynuowanie tradycji ...*, dz. cyt., s. 527.

¹⁵ J. Berger, B.P. Cohen, M. Zeldich, Jr. (1972), *Status characteristics and social interaction*, „*American Sociological Review*“, 37 (3), s. 243.

¹⁶ J.H. Turner (1994), *Socjologia. Koncepcje i ...*, dz. cyt., s. 97.

personalnych, ale też generalizowanie cech jednostkowych na całą instytucję – zmniejszenie wiarygodności szkoły w perspektywie rodziców, co może prowadzić do utraty zaufania do instytucji. Zaufanie to jedno z podstawowych i najważniejszych zgeneralizowanych oczekiwań od innych osób rzeczy dobrych, aniżeli złych¹⁷.

Brak zaufania wobec szkoły jako instytucji może wynikać z obserwacji lub tylko wyobrażeń potencjalnych zagrożeń realizacji jej funkcji (dydaktycznej, socjalizacyjnej, integracyjno-asymilacyjnej, stratyfikacyjnej, kulturotwórczej, naukowo-badawczej, opiekuńczo-wychowawczej¹⁸. Z indywidualnego punktu widzenia aktorów społecznych, np. rodziców, zagrożenia dotyczące realizacji edukacji w szkole bezpośrednio mogą generować ujemne efekty takie jak: jakość wykształcenia (wiedza, umiejętności, sprawności, nawyki), parametry osobowościowe (osobowość jednowymiarowa, bierno-uległa, infantylna, aspołeczna, nieefektywna, nietwórcza itd.), zasoby społeczne uznanych wzorów zachowań (deficyty i deformacje behawioralne), kompetencje społeczno-obywatelskie czy kondycja fizyczna i zdrowie¹⁹. Ocena przyczyn niedostosowania ucznia przez jego rodziców może przybrać właśnie taki kierunek. „Zakłada się więc, że jednostki nigdy nie działają na podstawie tego, jaka po prostu jest rzeczywistość, ale raczej na podstawie wyobrażeń o niej, na podstawie reprezentacji, które są zarówno efektem postrzegania, jak i twórczego przetwarzania tego rodzaju spostrzeżeń²⁰”. Przytoczony w uproszczeniu mechanizm oczekiwań dotyczy wszystkich innych przedstawicieli instytucji, o których była mowa.

„Kontekst instytucjonalny jawi się jako źródło systemowych szans i ograniczeń narzucanych działającym aktorom oraz jako struktura aktywnie (i niekiedy dość bezwzględnie, dość arbitralnie) mediująca między ich interesami a interesami społeczeństwa jako całości i interesami systemu. Wyobraźnia społeczna jest zatem swoistym narzędziem, za pomocą którego jednostki szacują owe szanse i ograniczenia i dzięki któremu dokonują one optymalnych – przynajmniej z własnego punktu widzenia – decyzji oraz wyborów²¹”.

Oczekiwania społeczne generowane są poprzez wyobraźnię społeczną poszczególnych ról aktorów lub grup, potrzebne są im do podejmowania relacji

¹⁷ K. Skarżyńska (2012), *Co dzieje się między ludźmi?*, [w:] K. Skarżyńska (red.), *Między ludźmi ... oczekiwania, interesy, emocje*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, s. 9.

¹⁸ N. Goodman (1997), *Wstęp do socjologii*, Poznań, s. 201–205.

¹⁹ J. Borkowski (2011), *Człowiek zagrożony i niebezpieczny. Socjologia i psychologia zagrożeń*, Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”, s. 54–55.

²⁰ R. Drozdowski, M. Krajewski (2008), *Wyobraźnia społeczna – jako pojęcie teoretyczne, jako przedmiot badania i jako pretekst do rozmowy o współczesnym społeczeństwie polskim*, [w:] R. Drozdowski, M. Krajewski (red.), *Wyobraźnia społeczna – horyzonty, źródła, dynamika*, Poznań: Wydawnictwo UAM, s. 13.

²¹ Tamże, s. 12.

i adekwatnych kontaktów²². Sama wyobraźnia społeczna pełni trzy zasadnicze funkcje: daje możliwość rekonstrukcji modelu rzeczywistości, w oparciu o który ona działa; pozwala na zaplanowanie przebiegu działania w taki sposób, aby wyraźne stały się jego cele, środki, etapy, konsekwencje; pełni funkcję przewidywania tego, co się może stać i zaprojektować taki model świata, który nie ma swego odpowiednika w rzeczywistości²³.

Ta z kolei zależy poniekąd od wyznawanych wartości i ich istotności w perspektywie funkcjonowania społecznego, wyznaczają ją też dwie strategie dostosowawcze. Strategia aktywna, oparta na odrzuceniu pewnych uznawanych społecznie za istotne wartości, jest trudna ze względu na wysokie koszty społeczne, zwłaszcza gdy weźmiemy pod rozwagę fakt społecznych oczekiwań przybierających formę presji społecznej, społecznej kontroli, oczekiwań stereotypowych. Wśród przedstawicieli instytucji i rodziców znajdują się tacy, którzy poszukiwać będą alternatywnych form rozwiązania problemu, ale też i tacy, którzy nie wykażą się twórczą postawą, ale wrogą i odrzucającą wobec wypracowanych propozycji. W innej sytuacji jest osoba, której struktura istotności bez reszty zdaje się potwierdzać społeczne oczekiwania – takie jakie oczywiście wyobraża sobie jednostka w oparciu o ich rekonstrukcję dokonaną w odniesieniu do różnego rodzaju zewnętrznych form potwierdzenia, negacji przyjętych sposobów bycia w świecie. Tego typu osoby wybierają pasywną strategię dostosowawczą polegającą na akceptacji ze strony innych, w perspektywie zawodowej profesjonalistów wiążą się z niewykraczaniem poza procedury, sztywnością decyzji i brakiem współpracy²⁴. Sztywne zakotwiczenie w roli lub też elastyczność w roli modyfikują nie tylko oczekiwania wobec partnerów, ale także chęć akceptacji oraz aprobaty przyjętej strategii funkcjonowania przez innych. W każdej realnej i hipotetycznej sytuacji w interakcjach społecznych ważna jest silna wola lub stopień uległości wobec autorytetów i władzy.

Na gruncie nauk ekonomicznych w latach 80. pojawiła się teoria racjonalnych oczekiwań, mimo iż dotyczyła struktur rynkowych, obecnie z powodzeniem można przyjąć jedną z jej podstawowych hipotez jako uniwersalną w rozważaniach dotyczących struktur życia społecznego, a mianowicie „dopuszcza się możliwość różnicy między subiektywnym odczuciem a wartościami wynikającymi z modelu, tzn. bierze się pod uwagę istnienie określonej niepewności. Oznacza to, że dostępna jednostkom informacja (wiedza) może być niekompletna oraz że przewidywania poszczególnych jednostek między sobą mogą się różnić. Jednak według J. Mutha powinny one jednak rozkładać się wokół przewidywanych

²² K. Skarżyńska (2012), *Co dzieje się między ...* dz. cyt., s. 7.

²³ R. Drozdowski, M. Krajewski (2008), *Wyobraźnia społeczna – ...*, dz. cyt., s. 13–14.

²⁴ R. Skrobaccki (2008), *Analiza struktur istotności i ich przemian a konstruowanie i realizacja strategii indywidualnych*, [w:] R. Drozdowski, M. Krajewski (red.), *Wyobraźnia społeczna – horyzonty, źródła, dynamika*, Poznań: Wydawnictwo UAM, s. 89–91.

wartości prognozowanej zmiennej²⁵”. Co z kolei przedstawia nam kolejny czynnik powstawania konfliktów interesów, a tkwiący nie tyle w woli i decyzyjności w interakcjach z przedstawicielami instytucji, ale w indywidualnej perspektywie poznawczej.

Oczekiwania wobec szkoły jako instytucji mają wymiar bardziej ogólny, generalizujący. Szkoła ma uczyć i wychowywać w bezpiecznej przestrzeni przez wykwalifikowaną kadre, a w sytuacjach trudnych udzielać pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Obecnie można założyć zróżnicowanie tychże oczekiwań wobec wiedzy, pozycji i statusu przede wszystkim rodziców, ale też przedstawicieli innych będących w interakcjach instytucji. Precyzują się oczekiwania ról na przykład w układzie rodzice–nauczyciele. Oczekiwania wzajemne w tych relacjach badał W. Seigh, który wskazał, iż „oczekiwania rodziców wobec nauczycieli podyktowane są w pierwszej kolejności troską o efektywną edukację dzieci. (...) Ponadto treść wzajemnych oczekiwań nauczycieli i rodziców dotyczy troski o dziecko. W mniejszym stopniu wypełnia ją problem interakcji pomiędzy rodzicami a dziećmi i nauczycielami, jakkolwiek nietrudno, jak pisze autor dostrzec jego wagi²⁶”. O tym jak postrzegana jest rzeczywistość przez specjalistów, rodziców, uczniów, jakie są o niej poglądy, świadczą informacje z dziedziny świadomości społecznej²⁷. Jednakże z uwagi na ograniczoną formę opracowania nie sposób je w wyczerpujący przybliżyć, istotny jest fakt, iż można pogrupować je w pewnego rodzaju operacyjne/funkcjonalne kategorie. Punktem wyjścia będzie uczeń i jego specjalne potrzeby edukacyjne w przestrzeni interakcji instytucjonalno-funkcjonalnej. Zatem kategorie oczekiwań dotyczyć będą procesów związanych z funkcjami: edukacją, wychowaniem, bezpieczeństwem, twórczością, opieką, specjalistyczną pomocą, granicami ingerencji i interwencji, zakresem instytucjonalnych uprawnień, informacją, monitorowaniem dynamiki zaburzeń. Na płaszczyźnie tych kategorii dochodzić będzie do różnic i spięć, co zostało już nakreślone powyżej.

Za oczekiwaniami społecznymi związanymi z konkretnymi działaniami idzie w parze także przekonanie o odpowiedzialności za zmianę sytuacji. Ponieważ każdy konflikt toczy się o coś²⁸, oczekiwania społeczne w tym przypadku oscylują wokół odpowiedzialności za efektywne rozwiązanie problemu niedostosowania społecznego.

²⁵ E. Freyberg (1989), *Teoria racjonalnych oczekiwań*, [w:] „*Monografie i opracowania*” 1989, nr 289, s. 17.

²⁶ W. Segiet (1999), *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Warszawa: Wydawnictwo „Książka i Wiedza”, s. 87.

²⁷ M. Jarosz (2012), *Wstęp. Instytucje tu i teraz*, [w:] M. Jarosz (red.), *Instytucje: konflikty i dysfunkcje*, Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 14.

²⁸ S. Chęłpa, T. Witkowski (1999), *Psychologia konfliktów. Praktyka radzenia sobie ze sporami*, Warszawa: Wydawnictwo UNUS, s. 140.

Zmieniające się przepisy prawa oświatowego, szczególnie te dotyczące udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także przytoczone w pierwszej części opracowania procedury i powinności szkoły jako instytucji i nauczycieli-pedagogów, określają nowe zadania, które determinują do nowych działań. W krok za zmianami społecznymi kreowane są nowe zakresy powinności ról zawodowych przedstawicieli szkół i innych służb społecznych, potęguje to dysonans pomiędzy wyobrażeniami o zakresie pracy i możliwości instytucji, a ich faktycznym polem działania, zwłaszcza w obszarze pracy z uczniem niedostosowanym społecznie lub zagrożonym.

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA – JEDNA Z MOŻLIWOŚCI ROZWIĄZANIA KONFLIKTU OCZEKIWAŃ – SOJUSZ

Sojusz jest formą obu/lub wielostronnych działań przeciw wspólnemu zagrożeniu lub na rzecz wspólnych interesów. Niekoniecznie jest tożsamy ze współpracą, raczej ze wsparciem i ochroną wspólnych praw. Sięgając do retoryki nauk politycznych – „sojusz stanowi mechanizm łączący zasoby i siły (tu instytucji) o podobnym podejściu do wspólnych zagrożeń. Są instrumentem odstraszenia oraz przygotowywania defensywnych (lub ofensywnych) działań, zapewniając poszczególnym uczestnikom wpływy i możliwości uzyskania czegoś więcej niż gdyby działały w pojedynkę²⁹”.

Zakreślone powyżej konflikty oczekiwań społecznych wobec działań instytucji i grup w sytuacji niedostosowania społecznego ucznia, trudno jest rozwiązać za pomocą narzędzi i zalecanych sposobów, tak jak mamy do czynienia z typowym konfliktem organizacji lub jednostek i pełnionych przez nich ról. Ze względu na charakter konfliktu, który jest zarówno interpersonalny, jak i intergrupowy³⁰, trudno o spotkanie z przedstawicielami w celu ustalenia zakresu sporu i dążenia do jego rozwikłania. Zarys wielości czynników i ich uwarunkowań zdają się dalece wykraczać poza możliwości skutecznego działania któregokolwiek z zaangażowanych podmiotów czy przedstawicieli rodziców.

Co więcej, powołując się na opinię K. Polaka, iż nie istnieje i nie może być możliwa współpraca i integracja pomiędzy nauczycielami a rodzicami, która stanowi ideę, a w toku przemyśleń autora raczej iluzję nadbudowaną na innych iluzorycznych przekonaniach przedstawicieli i szkoły i rodziny, potwierdza się rozszczępienie systemów normatywno-oceniających, dla których nie sposób obecnie znaleźć punktów stychnych³¹.

²⁹ S. Bieleń *Polityka bezpieczeństwa państw*, [w:] „Teki Komitetu Politologii i Stosunków Międzynarodowych”, 2010, nr 5, s. 82–83.

³⁰ S. Chełpa, T. Witkowski (1999), *Psychologia konfliktów*. ..., dz. cyt., s. 142.

³¹ Por. K. Polak (2013), *Integracja rodziców i nauczycieli jako przykład edukacyjnej iluzji*, [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 347–356.

Nawet przyjmując założenia modelu szkoły otwartej (środowiskowej), która w założeniu powinna być centrum działań lokalnych, skupiać życie społeczne oraz je integrować poprzez współdziałanie różnych instytucji, niestety model ten się nie sprawdza, właśnie przez różne perspektywy zadań i działań oraz oczekiwań i aktywności rodziców³².

Zatem proponowany sojusz instytucjonalny jest jedną z najbardziej adekwatnych form rozwiązania powyższego konfliktu, bez narażania żadnej ze stron na umacnianie stereotypów lub nieosiągalnych celów. Propozycja przede wszystkim nie ingeruje w autonomię instytucji, a opiera się na:

- ustaleniu lidera – koordynatora instytucjonalnego,
- obiektywnej informacji co do zakresu zadań, praw i obowiązków partnerów na różnych szczeblach;
- prawie do informacji niejawnych;
- informacji co do procedur i terminów ich realizacji;
- zakresu obowiązków poszczególnych przedstawicieli;
- obszaru współpracy;
- formy kontaktów;
- procedur interwencyjnych;
- okresowej informacji o postępach we wspólnych działaniach lub działaniach własnych, o ile rzutują na uczniów lub ich rodziny.

Uporządkowanie obiektywnej wiedzy o funkcjach i zadaniach poszczególnych instytucji pomocowych docelowo ma zwiększyć nastawienie i efektywność pracujących w nich pracowników, jak i samych rodziców. Inaczej bowiem daną sytuację postrzega się, gdy określimy ją jako sprawdzian umiejętności i kompetencji specjalistów (lub rodziców), np. wychowawczych, psychologicznych, który z założenia jest oczekiwany i oceniany przez innych uczestników interakcji, a inaczej założymy, że dana sytuacja jest szansą na rozwój i progres³³.

Wspomniany sojusz winien być wypracowany na gruncie środowiska lokalnego i w obrębie jednostek samorządu terytorialnego. Sojusz powinien służyć integracji działań, a nie wspólnemu rozwiązywaniu jednostkowych problemów, raczej konsolidacji różnych możliwości mających pokrycie w możliwościach instytucjonalnych. Dzięki temu można wypracować organizację sieci przepływu informacji jawnych, procedur pierwszeństwa interwencji instytucji, zniwelować dublowanie pomocy, przyspieszyć udzielenie pomocy uczniowi i jego rodzinie,

³² J. Gęsicki (2011), *Szkoła a zmiany społeczności lokalnych*, [w:] K. Ferenc, K. Błaszczuk, I. Rudek (red.), *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne. Obszary pracy współczesnej szkoły*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 81.

³³ T.Y. Katz, C.J. Block (2005), *Proces lub wynik. Orientacja na cel w sytuacjach konfliktowych*, [w:] M. Deutsch, P.T. Coleman (red.), *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 278.

przy jednoczesnym nieobciążaniu o dodatkowe zadania pracowników szkoły i instytucji pomocowych i interwencyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Berger J., Cohen B.P., Zeldich M. Jr. (1972), *Status characteristics and social interaction*, „American Sociological Review“, 37 (3).
- Berger J., Wagner D.G., Zelditch M. Jr. (1989), *Theory Growth, Social Processes, and Metatheory*, [w:] J.H. Turner (red.), *Theory Building in Sociology. Assessing Theoretical Cumulation*, Newbury Park: Cal.
- Borkowski J. (2011), *Człowiek zagrożony i niebezpieczny. Socjologia i psychologia zagrożeń*, Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”.
- Chełpa S., Witkowski T. (1999), *Psychologia konfliktów. Praktyka radzenia sobie ze sporami*, Warszawa: Wydawnictwo UNUS.
- Drozdowski R., Krajewski M. (2008), *Wyobraźnia społeczna – jako pojęcie teoretyczne, jako przedmiot badania i jako pretekst do rozmowy o współczesnym społeczeństwie polskim*, [w:] R. Drozdowski, M. Krajewski (red.), *Wyobraźnia społeczna – horyzonty, źródła, dynamika*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Freyberg E. (1989), *Teoria racjonalnych oczekiwań*, [w:] „*Monografie i opracowania*” 1989, nr 289.
- Gęsicki J. (2011), *Szkoła a zmiany społeczności lokalnych*, [w:] K. Ferenz, K. Błaszczuk, I. Rudek (red.), *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne. Obszary pracy współczesnej szkoły*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jarosz M. (2012), *Wstęp. Instytucje tu i teraz*, [w:] M. Jarosz (red.), *Instytucje: konflikty i dysfunkcje*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Jaworska A. (2012), *Leksykon resocjalizacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Katz T.Y., Block C.J. (2005), *Proces lub wynik. Orientacja na cel w sytuacjach konfliktowych*, [w:] M. Deutsch, P.T. Coleman (red.), *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Konarzewski K. (1991), *O wychowaniu w szkole*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania T. I*, Warszawa: PWN.
- Polak K. (2013), *Integracja rodziców i nauczycieli jako przykład edukacyjnej iluzji*, [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pytka L. (2008), *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Ryta T. (2011), *Bariery edukacyjne dzieci i młodzieży z obszarów edukacyjnego ryzyka*, [w:] K. Ferenz, K. Błaszczuk, I. Rudek (red.), *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne. Obszary pracy współczesnej szkoły*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Segiet W. (1999), *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Warszawa: Wydawnictwo „Książka i Wiedza”.

- Skarżyńska K. (2012), *Co dzieje się między ludźmi?*, [w:] K. Skarżyńska (red.), *Między ludźmi ... oczekiwania, interesy, emocje*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Skrobacki R. (2008), *Analiza struktur istotności i ich przemian a konstruowanie i realizacja strategii indywidualnych*, [w:] R. Drozdowski, M. Krajewski (red.), *Wyobrażenia społeczna – horyzonty, źródła, dynamika*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Turner J.H. (1998), *Socjologia. Podstawowe pojęcia i ich zastosowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Turner J.H., Wagner D.G. (2008), *Kontynuowanie tradycji II. Teoria stanów oczekiwań*, [w:] J.H. Turner, *Struktura teorii społecznej*, Rozdz. 33, Warszawa: Wydawnictwo PWN.

Akty prawne:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1490, oraz w przedszkolach, szkołach i oddziałach specjalnych oraz ośrodkach Dz. U. z 2010 r. Nr 228, poz. 1489.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach Dz. U. z 2013 r., poz. 532.
- Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie powiatowym Dz.U. z 2001 r. Nr 142, poz. 1592.
- Ustawa z dnia 5 czerwca 1998 r. o samorządzie województwa Dz.U. z 2001 r. Nr 142, poz. 1590.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572.
- Ustawa z dnia 8 marca 1990 r. o samorządzie gminnym Dz. U. z 2001 r. Nr 142, poz. 1591.

Iłona Fajfer-Kruczek: Sojusz instytucjonalny jako rozwiązanie konfliktu oczekiwań społecznych wobec szkoły w sytuacji zjawiska niedostosowania społecznego uczniów

Title: Institutional alliance as a solution to the conflict with social expectations towards school in the situation of the phenomenon of students social maladjustment

Key words: social expectations, school, social maladjustment, alliance

Abstract: Contemporary school is exposed to a number of tensions and conflicts arising from the difference in expectations of everyday interactions. In particular, this can manifest itself in difficult situations for which shall be the student's social maladjustment or a threat to social maladjustment, because the multiplicity of involved actors can express different beliefs about the same substance and procedure changes desired and their effectiveness. The solution thus understood the conflict of expectations may be an institutional alliance, instead too far-reaching assumptions about the collaboration.