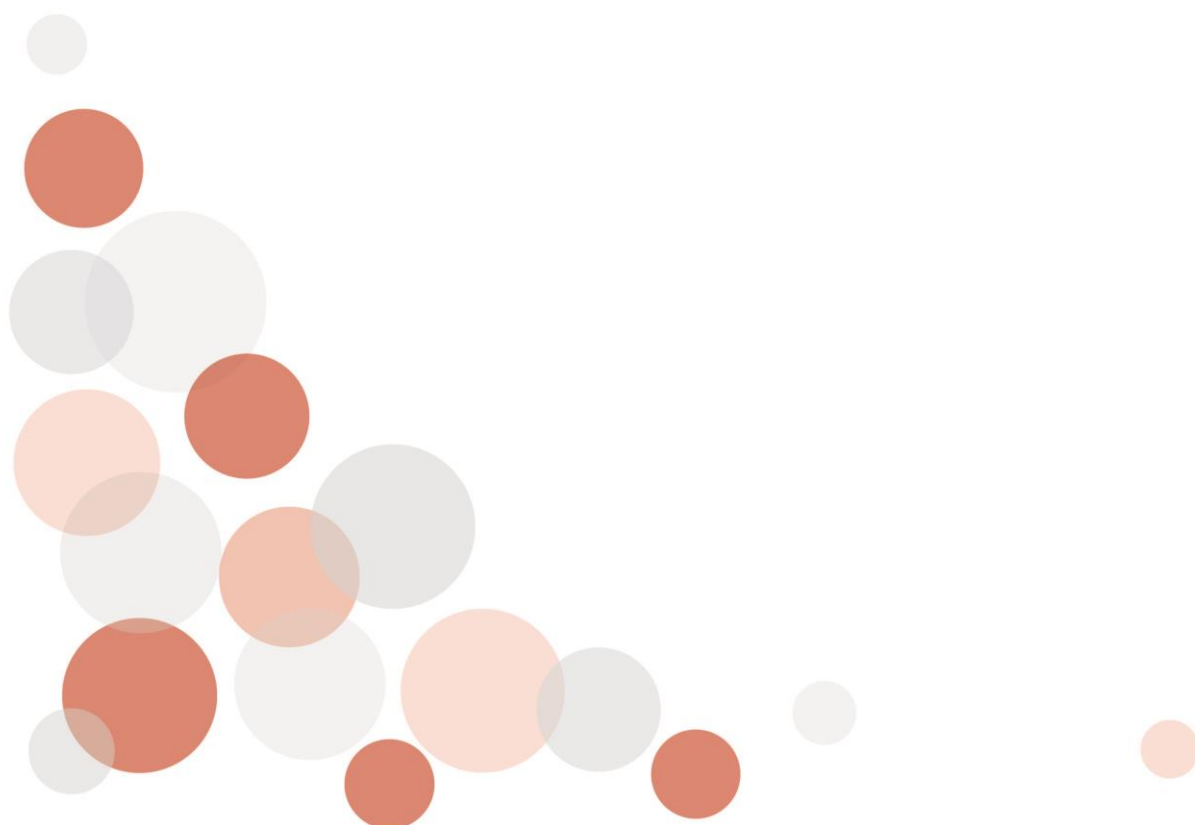


Ewa Węgrzyn-Jonek

Diagnoza sytuacji
uczniów z trudnościami
w skutecznym
i konstruktywnym uczestnictwie
w życiu społecznym szkoły



Tekst: **Ewa Węgrzyn-Jonek**

Od 1999 r. realizator, edukator i trener ogólnopolskiego programu „Szkoła dla Rodziców i Wychowawców”. Do 2005 r. konsultant w Dolnośląskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu (Filia w Wałbrzychu). W latach 1998–2008 nauczyciel akademicki w Wyższej Szkole Pedagogicznej TWP w Warszawie (Filia w Wałbrzychu) oraz w Wałbrzyskiej Wyższej Szkole Zarządzania i Przedsiębiorczości. Wicedyrektor w Zespole Szkół Fundacji SGMK (2005–2016), wicedyrektor w Niepublicznej Szkole Podstawowej „Eureka – Szkoła z klasą” w Wałbrzychu (2016). Nauczyciel filozofii i etyki.

Konsultacja merytoryczna:

Anna Płusa

Redakcja i korekta:

Małgorzata Skibińska

Projekt okładki:

Barbara Jechalska

Redakcja techniczna i skład:

Małgorzata Skibińska

Warszawa 2018

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach wolnej licencji

Creative Commons – Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne (CC-BY-NC)

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

tel. 22 345 37 00

www.ore.edu.pl

Spis treści

Wstęp	4
Rozwiązywanie problemów – metoda	6
Kontekst	6
Perspektywa	6
Postrzeganie	7
Pragnienie	7
Wybór	8
Nawyk	8
Model Josepha Tetlowa przystosowany do diagnozowania	9
przewlekłego problemu wychowawczego	9
Przykłady trudności.....	10
Podsumowanie.....	11

Wstęp

Wspomaganie szkoły w rozwoju – nowy sposób doskonalenia pracy szkoły i doskonalenia zawodowego nauczycieli od 2016 r.¹ – daje szansę na rozwój zarówno szkole, jak i poszczególnym nauczycielom. Wspomaganie zostało zaplanowane jako kompleksowy proces podnoszenia jakości pracy szkoły w dydaktyce, wychowaniu i opiece nad uczniami. Pozwala ono diagnozować potrzeby szkoły tych obszarach, planować zmiany, realizować je i ewaluować.

Główne zadania, jakie stoją przed osobą organizującą procesowe wspomaganie w szkole, to diagnoza potrzeb, zaplanowanie działań i ich ewaluacja. Ważnym etapem tego procesu jest również monitorowanie realizacji zaplanowanych działań, tj. „monitorowanie przebiegu realizacji rocznego planu wspomagania, reagowanie na pojawiające się trudności”².

Dużo mówi się o metodach diagnozowania, planowania i ewaluacji rozwoju szkoły w wybranych obszarach, mniej o monitorowaniu realizacji zaplanowanych działań. Stąd propozycja metody, która pomaga monitorować ich przebieg, szczególnie wtedy, kiedy pojawiają się trudności w ich realizacji.

Metoda ta, odnosząca się do modelu Tetlowa, pozwala zespołowi nauczycieli zatrzymać się i dokonać oglądu sytuacji trudnej, zidentyfikować problem, spojrzeć inaczej na dotychczasowe działania i poszukać nowego rozwiązania. Umożliwia też zespołowi nauczycielskiemu zachowanie autonomii, nie wyręcza ich i nie narzuca rozwiązań, bowiem wymaga zebrania informacji, które mają wyłącznie nauczyciele znający kontekst, założenia i przebieg pracy z uczniami. Osoba organizująca wspomaganie może tylko towarzyszyć zespołowi nauczycieli w zbieraniu informacji, przepracowywaniu i projektowaniu bieżących zmian w działaniach.

Jedną z najbardziej satysfakcjonujących sytuacji w pracy nauczyciela z uczniami jest skuteczne diagnozowanie i pomaganie w rozwiązywaniu problemów. Najbardziej rozzaczarowujące z kolei są sytuacje, kiedy zaangażowanie, pomysły i praca włożone w rozwiązanie problemów nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. Szczególne zniechęcenie ogarnia nas, nauczycieli, gdy nie widzimy efektów naszej pracy wychowawczej. Specyfika wychowania w szkole sama w sobie jest trudna i wymagająca – wychowujemy, wspierając wychowanka tu i teraz, a owoce jego rozwoju będą widoczne w pełni dopiero w przyszłości. I nie chodzi tu o to, żeby

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30 października 2012 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. z 2012 r. poz. 1196); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. z 2013 r. poz. 369); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 13 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. z 2013 r. poz. 199).

² *Jak wspomagać pracę szkoły? Poradnik dla pracowników instytucji wspomagania*, z. 1, Założenia nowego systemu doskonalenia nauczycieli, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, s. 18.

zniechęcać się w tej drodze, ani o długomyślność³. Potrzebujemy być efektywni teraz, kiedy trzeba pomóc uczniom napotykaającym trudności i problemy każdego dnia. To jest nasze codzienne zadanie – wspomagać ucznia w konstruktywnym uczestnictwie w życiu społecznym, w rozwiązywaniu problemów.

Właśnie to było celem naszych długofalowych działań poprawiających jakość pracy placówki w zakresie wychowania. Doskonalenie umiejętności wychowawczych nauczycieli naszej szkoły⁴, którego celem było bardziej efektywne wspomaganie uczniów w rozwoju, wynikało z diagnozy sytuacji wychowawczej w szkole oraz oczekiwań rodziców. Działania polegały na uczestnictwie wszystkich nauczycieli w warsztatach „Szkoła dla Rodziców i Wychowawców” (SdRiW) i budowaniu przez wiele lat zespołu skutecznego w pracy wychowawczej⁵. Nasze badania nad tym obszarem działań potwierdzały, że jako zespół stajemy się coraz bardziej skuteczni. Postępujemy w wychowywaniu naszych uczniów spójnie, podejmujemy problemy wychowawcze i radzimy sobie z nimi, stosując zasady SdRiW. Moja rola jako wicedyrektora szkoły ds. wychowawczych polegała na byciu liderem zespołu oraz koordynowaniu jego prac.

Szczególnie dotkliwa okazała się więc sytuacja, kiedy typowy dla wieku uczniów problem wychowawczy stał się przewlekły (destrukcyjne zachowania kilkorga uczniów klasy IV zaburzały funkcjonowanie całego zespołu klasowego). Znane dotąd sposoby diagnozowania i rozwiązywania problemów wychowawczych zawiodły. Problemami przewlekłymi nazywam takie problemy, które – mimo że zostały zdiagnozowane i podjęto działania mające na celu ich rozwiązanie – nie zostają rozwiązane w ciągu roku szkolnego, albo jedynie w niewielkim stopniu (sytuacja poprawiła się na krótko lub tylko w niektórych przypadkach, np. u nielicznych nauczycieli na lekcjach).

Nierozwiązane problemy doprowadzają do kryzysu. Na kwestię tę warto spojrzeć systemowo, nie tylko przez pryzmat uczniów i ich problemów, lecz także nauczycielskich działań diagnostycznych rozpatrywanych w szerszym kontekście.

³ Długomyślność – w filozofii klasycznej cnota z dziedziny męstwa polegająca na sprawności wykonywania zadań bez widzenia i doświadczania ich zamierzonych skutków.

⁴ Szkoła Podstawowa i Gimnazjum Menadżerskie w Zespole Szkół Fundacji „Szkoła Gminna Menadżersko-Księgowa” w Wałbrzychu.

⁵ Zaczynaliśmy w 2005 r., kiedy objęłam funkcję wicedyrektora szkoły ds. pedagogicznych. Przyjęliśmy, że zmiany w koncepcji i praktyce wychowania w szkole powinny objąć wszystkich nauczycieli, wychodzić od diagnozy potrzeb w obszarze wychowania i polegać na działaniach, z których najważniejszym dla nas było budowanie sprawnego i skutecznego zespołu wychowawczego – potrafiącego badać i analizować efekty swojej pracy wychowawczej. Było to wspomaganie wewnętrzne. Sama jako edukator „Szkoły dla Rodziców i Wychowawców” mogłam kierować całym procesem wewnątrz szkoły. Z mojego doświadczenia wynika, że ten sposób pracy przynosi wymierne korzyści dla placówki – opisałam je obszernie w artykule: E. Węgrzyn-Jonek, *Wspomaganie szkoły w budowaniu systemu wychowawczego. Wykorzystanie programu „Szkoła dla Rodziców i Wychowawców” w kształtowaniu kompetencji społecznych uczniów*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.

Rozwiązywanie problemów – metoda

W moim doświadczeniu najbardziej praktyczny okazał się model opisany przez Davida Tuohy'ego⁶. Tuohy przytacza ten model za Josephem Tetlowem, nazwany przez niego „**sześcioramionową strukturą rozwiązywania problemów**”. Zakłada ona, że jeśli ludzie – czy to indywidualnie, czy w zespołach lub organizacjach – działają i myślą w pewien właściwy dla siebie sposób, to charakterystyczne elementy tego myślenia i działania można badać za pomocą sześciu zdefiniowanych elementów. Te elementy to: **kontekst, perspektywa, postrzeganie, pragnienie, wybór i nawyk**. Ich układ ma charakter dynamiczny – każdy czynnik oddziałuje na pozostałe. Ilościowe i jakościowe zmiany w jednym z elementów wpływają nie tylko na ich sumę, ale również na inne elementy. Model ten – w charakterystycznym dla jednostki, grupy bądź organizacji układzie – opisuje ich niepowtarzalną, dynamiczną strukturę oraz określa sposób działania i rozwiązywania problemów. Jest więc skuteczny w diagnozowaniu przewlekłej, nierozwiązanej sytuacji wychowawczej.

Do diagnozowania przewlekłych, nierozwiązanych problemów w szkole konieczne jest zrozumienie każdego z czynników.

Kontekst

Kontekst to otoczenie, a właściwie jego cechy odczuwane przez osoby w nim przebywające. Są to m.in.: szkoła i jej środowisko; uczniowie i ich rodziny; region, kraj, a z drugiej strony polityka, prawo oświatowe, wymagania państwa, programy i egzaminy. Każda szkoła to inny kontekst: publiczna, niepubliczna, wiejska bądź wielkomiejska.

Klasa to kolejny element kontekstu: uczniowie i rodzice wraz ze swoimi problemami; nauczyciel ze swoim stylem uczenia i wychowywania; dyrektor i jego wymagania; zespół nauczycieli i ich kompetencje itp. Kontekst może być zastany lub wybrany; może być stały, albo można na niego wpływać. Z kontekstu biorą się nasze oczekiwania, a te wpływają na perspektywy. Kontekst generuje oczekiwania względem przyszłości; w nim znajdują się szanse i zagrożenia realizacji oczekiwań. Przykładowo: inaczej do spraw wychowawczych podchodzi się w międzynarodowych niepublicznych szkołach, a zupełnie inaczej w miejskich ośrodkach wychowawczych. To kontekst decyduje o tym, które rozwiązanie będzie w danym miejscu adekwatne.

Perspektywa

Perspektywa wynika z kontekstu. Kontekst, w którym szkoła funkcjonuje, ma ogromny wpływ na jej rozwój i przyszłość. „Kontekst ten rodzi perspektywy widzenia celów edukacji”⁷.

⁶ M. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 43–55.

⁷ Tamże, s. 44.

To, gdzie funkcjonuje szkoła i jacy są uczniowie, stanowi kontekst dla nauczycieli oraz wyznacza perspektywę ich działania i dążeń, np. zdolni uczniowie wyznaczają inną perspektywę pracy nauczycieli niż uczniowie z trudnościami, a szkoła usytuowana w „trudnej” dzielnicy wyznacza inne cele niż renomowane liceum w wielkim mieście. „Perspektywy wytworzone przez jednostki i grupy to ich specyficzna odpowiedź na okoliczności, w jakich się znajdują. Oddają one założenia, z jakimi ludzie ci i grupy przystępowali do rozwiązywania problemów wynikłych z czasoprzestrzennego kontekstu, w którym się znaleźli”⁸. Założenia te mogą być widzeniem kontekstu (np. niektórzy nauczyciele uważają, że uczniowie z ubogich dzielnic nie mają aspiracji do rozwoju, myślą w sposób fatalistyczny i nie podejmują wyzwań, dzięki którym mogliby przezwyciężyć niektóre ograniczenia wynikające z kontekstu).

Postrzeganie

To, jak postrzegamy rzeczywistość, w dużym stopniu zależy od kontekstu i perspektywy, ale również od naszej wiedzy, doświadczeń, przeżyć i aspiracji. Nasze postrzeganie jest wybiórcze i wiele elementów rzeczywistości może nam umykać. „W pewnym sensie to, co dobrze znane, odbiera ostrość widzenia i nasza perspektywa, z jakiej spoglądamy na życie, może okazać się samospełniającą się przepowiednią”⁹. Przy diagnozowaniu problemów szkolnych ten czynnik wydaje się bardzo ważny. Świadomość tego, co przyciąga naszą uwagę, a jeszcze bardziej to, co pomijamy w naszym postrzeganiu rzeczywistości, może mieć kluczowe znaczenie dla zmiany perspektywy spojrzenia na problem.

Pragnienie

Pragnienie jest czynnikiem, który wynika z kontekstu, perspektywy i postrzegania. To, co postrzegamy, pociąga nas albo odpycha. O ile postrzegamy ludzi jako przyjaznych, a okoliczności jako sprzyjające nam i naszym celom, o tyle chętniej wchodzimy we współpracę z nimi. Jeśli widzimy przed sobą oczekiwany efekt, wzrasta nasza motywacja do działania, natomiast brak oczekiwanego rezultatu zniechęca nas i sprawia, że zaczynamy przewidywać porażkę. Podobnie jest przy rozwiązywaniu problemu. Zainteresowanie napędza pragnienie. Trzeba chcieć rozwiązać problem, żeby to zrobić. Tuohy konstatuje, że żeby zmienić nasze nastawienie, trzeba inaczej spojrzeć na problem, może nawet w sposób prowokacyjny – po to, by wywołać nowe reakcje. „Prawdopodobnie pojedynczym czynnikiem najmocniej oddziałującym na rozwój jest pragnienie rozwoju. Bez tego pragnienia nie da się przezwyciężyć inercji i zmienić kierunku działania”¹⁰.

⁸ Tamże, s. 45.

⁹ Tamże, s. 46.

¹⁰ Tamże, s. 50.

Wybór

Z niego wynika ukierunkowane pragnieniem działanie. Niektóre decyzje płyną z głębszego rozpoznania kontekstu, np. sytuacji dziecka z trudnościami w rodzinie, a inne wybory – z przyjętych perspektyw, np. determinacja w rozwiązywaniu problemu wychowawczego w klasie w szkole niepublicznej wynika z decydującej roli oczekiwań rodziców jako klientów placówki. Wybory ukazują wartości i założenia, na których zbudowana jest szkoła i do których odnosi się w swojej pracy każdy nauczyciel.

Tuohy zauważa, że „świadomy i przemyślany wybór z wielu możliwości wydaje się własny, wyznacza kierunek i daje poczucie sprawstwa¹¹”. Ważne jest zatem nie tylko to, co wybieramy, ale również to, w jaki sposób dochodzi do podjęcia decyzji. Istotne jest dla rozwiązujących problemy w szkole, czy biorą udział w przygotowaniach do dokonania wyboru, czy mają wpływ na decyzje, a także to, czy od nich zależy sposób ich realizacji. Ten czynnik ma kluczowe znaczenie, bo z nim wiążą się nawyki tworzące kulturę organizacyjną szkoły.

Nawyk

Za wyborami idą nawyki. Ludzie przyzwyczajają się do określonego stanu rzeczy, zaczynają nawykowo myśleć i działać. Przyzwyczajają się, a nawet potrzebują rutyny, bo z niej wynika poczucie bezpieczeństwa. Jednocześnie za przyzwyczajeniami idą także stagnacja i bierność, a te ograniczają postrzeganie i pragnienia. Mogą mieć zgubny wpływ na podejmowane wybory, niedostosowanie się do nowych warunków i wzmocnienie przekonania o słuszności wcześniej podjętych decyzji.

¹¹ Tamże, s. 51.

Model Josepha Tetlowa przystosowany do diagnozowania przewlekłego problemu wychowawczego

Tab. 1. Przykład wykorzystania modelu Tetlowa

Element struktury	Pytania przykładowe pomagające zdiagnozować sytuację
KONTEKST	• Co jest charakterystyczne dla naszego środowiska? • Jakie cechy środowiska najbardziej wpływają na problem? • Co w naszym szkolnym środowisku może podtrzymywać problem i blokować jego rozwiązanie?
PERSPEKTYWA	• Do czego zmierzamy? Jakie efekty chcemy osiągnąć? Czy wszyscy tego chcemy? • Czy myślimy o rozwiązaniu problemu w kategoriach „wszystko albo nic”? • Czy wszyscy widzimy swoje zadania w rozwiązywaniu problemu? • Czy stosujemy strategię unikania „gdyby tylko...”? • Z jakim nastawieniem przystąpiliśmy do rozwiązywania problemu? • Czy zgraliśmy nasze kompetencje z odpowiedzialnością? • Czy jesteśmy nastawieni na porażkę? • Czy kierujemy się myśleniem „albo–albo”?
POSTRZEGANIE	• Co widzimy? • Co dla nas ważne w tym, co widzimy? (Nadawanie znaczenia) • Co widzę ja? Co widzą inni? (Spojrzenie z wielu perspektyw) • Czego nie widzę ja, a co widzą inni? • Co utrudnia nam postrzeganie sytuacji? • Czy kierujemy się złudzeniami? (Które informacje nie są potwierdzone?) • Czy potrzebujemy nowej wiedzy teoretycznej? • Czy dzielimy się informacjami? • Czy udzielamy sobie informacji zwrotnych? • Czy jesteśmy wobec siebie szczerzy? • Czy rozmawiamy o błędach i porażkach? • Czy mamy do siebie zaufanie? • Czego się obawiamy? • Czy potrafimy zamienić problem na zadanie?

PRAGNIENIE	• Czy chcemy rozwiązać problem? • Co w rozwiązywaniu problemu jest dla nas ważne? • Co nas motywuje do rozwiązania problemu? Co demotywuje? • Czy i w jakim stopniu jesteśmy wewnętrznie zaangażowani? • Czy i w jakim stopniu dopadło nas wypalenie? • Czy strach nie tłumi naszych działań? Jeśli tak, to w jakim stopniu? • Czy daliśmy sobie właściwy (dłuższy) czas na rozwiązanie problemu? • Czy działamy pod presją natychmiastowego sukcesu? • Czy dajemy sobie wystarczające wsparcie? • Czy mamy poczucie, że nasze działania są doceniane?
WYBÓR	• Czy pamiętamy, że rozwiązywanie problemów wychowawczych to praca zespołowa? • Czy sami podjęliśmy decyzję o rozwiązaniu problemu, czy raczej pod presją (np. rodziców, dyrektora)? • Czy każdy z nas podjął decyzję? • Czy wzięliśmy odpowiedzialność za całość sytuacji wynikającej z rozwiązywania problemu, czy tylko za swoją lekcję? • Czy podejmujemy ryzyko związane z nowymi rozwiązaniami, czy trzymamy się znanych metod?
NAWYK	• Które nawyki dotyczące rozwiązywania problemów w naszej szkole pomagają, a które przeszkadzają w działaniu? • Które nawyki należy wyeliminować w tej sytuacji? • Czy działamy wszyscy konsekwentnie – zgodnie z tym, na co się umówiliśmy?

Przykłady trudności

Oto kilka przykładów najczęstszych trudności wskazanych przez zespół nauczycieli borykających się z przewlekłym problemem wychowawczym i analizujących go za pomocą modelu Tetlowa:

W analizie **kontekstu**:

- spojrzenie głównie na ucznia, on ma problem;
- szukanie źródeł problemów ucznia w jego rodzinie;
- niedostrzeganie kontekstu pracy szkoły jako ważnego źródła podtrzymywania problemu – niekonsekwentne postępowanie nauczycieli w egzekwowaniu konsekwencji nieprzestrzegania zasad; u jednych nauczycieli dozwolone są zachowania łamiące zasady, u innych nie.

W analizie **perspektywy**:

- nie wiemy, do czego zmierzamy w rozwiązaniu problemu;
- mamy nierealistyczne oczekiwania (już, zaraz, wszystko albo nic), nie dochodzimy do rozwiązań małymi krokami („działanie – sprawdzanie – poprawianie – działanie”, np. najpierw radzimy sobie z agresją fizyczną, potem zajmujemy się wulgaryzmami).

W analizie **postrzegania**:

- widzimy, co chcemy zobaczyć;
- odmiennie postrzegamy wagę problemu.

W analizie **pragnienia**:

- presja ze strony rodziców (i/lub dyrektora szkoły) związana z oczekiwaniem natychmiastowego sukcesu;
- „...nic nie rujnuje bardziej motywacji ciężko pracujących nauczycieli niż fakt, że innym nauczycielom marna praca przez dłuższy czas uchodzi płazem”¹².

W analizie **wyboru**:

- wybieramy pod presją (czasu, osób z zewnątrz, rodziców);
- wybieramy znane rozwiązania, sprawdzone w innych sytuacjach, ale niepasujące do nowego kontekstu.

W analizie **nawyku**:

- działamy rutynowo, bo nie mamy czasu na przemyślenia nowych rozwiązań;
- etykietujemy uczniów.

Podsumowanie

Jak widać na tych kilku przykładach, praca nad rozwiązaniami przewlekłych problemów wychowawczych musi uwzględniać analizę wszystkich sześciu elementów modelu, które są ze sobą powiązane. Nasze widzenie kontekstu wpływa na perspektywę i postrzeganie, a nawyk wynika z wyborów, których dokonujemy. Te z kolei są następstwem pragnienia i motywacji do działania. „Mocny nawyk skłania człowieka do dokonywania określonych wyborów i do określonego zachowania. Kiedy stajemy w obliczu koniecznego wyboru, nawyk sprawia, że najprawdopodobniej wybierzemy tak, a nie inaczej. W rzeczywistości jesteśmy tak zżyci z nawykami, że komfort, jaki nam dają, każe nam poszukiwać sytuacji, w których możliwe będzie dokonanie określonego wyboru. Dzięki temu nawyk wzmacnia nasze postrzeganie i perspektywę. Nasze nawyki tworzą kontekst, w którym sprawdzają się nasze działania

¹² Tamże, s. 76.

i postawy, nasze wybory postrzegamy jako jedynie trafne, a inne – konkurencyjne – nikną we mgle”¹³.

Diagnozowanie problemu przewlekłego należy zacząć od często trudnego stwierdzenia, że problem jest i trwa od dawna. Łatwo w sytuacjach przewlekłych ulec wrażeniu, że „tak to już jest” lub „przyzwyczaiałam/przyzwyczaiałem się, że tak jest”. Warto również na początku zadbać o to, żeby osoby zaangażowane (uczniowie, rodzice, nauczyciele, dyrektor) wiedzieli, że zabieramy się za rozwiązanie problemu, które potrwa długo. Uczciwe postawienie sprawy ułatwi uzyskanie wsparcia. Kolejność podejmowania zadań to sprawa indywidualnego albo zespołowego wyboru – **ważne, żeby zacząć**.

¹³ Tamże, s. 54.