

Marek Piotrowski

Uniwersytet Warszawski

E-MAIL: marek.a.piotrowski@gmail.com

Elżbieta Kucińska

Zespół Diagnostyczno-Reedukacyjny

w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii nr 2 „Kąt” w Warszawie

E-MAIL: elzbieta.kucinska@moskat.pl

Specjalistyczne Punkty Konsultacyjne – w poszukiwaniu wsparcia dla ofiar systemu szkolnego

STRESZCZENIE

Artykuł poświęcony jest Specjalistycznym Punktem Konsultacyjnym (SPK) powołanym przez samorząd Warszawy w celu rozwiązywania sytuacji konfliktowych występujących w szkołach stolicy.

Punkty SPK tworzą sieć 11 poradni zatrudniających specjalistów praktycznie ze wszystkich zakresów związanych z niesieniem pomocy zarówno uczniom jak i ich rodzicom oraz nauczycielom. Wspierają prace dyrektorów placówek oświatowych, współdziałają z sądami. Specjaliści SPK poprzez systematyczne działania podejmowane w sytuacjach kryzysowych wydają się poprawiać jakość pracy szkół, skutecznie pomagać rodzinom, wspierając postęp, którego źródłem jest bunt-sprzeciw uczniów lub ich rodziców czy nauczycieli.

Analiza działalności SPK powinna pomóc w ustaleniu kanonu sytuacji kryzysowych na podstawie którego będzie można postulować zmiany w podstawach prawnych systemu edukacji.

SŁOWA KLUCZOWE: kryzys systemu edukacji, bunt młodzieży.

Wstęp

Gdy sytuacje konfliktowe związane z procesami dydaktycznymi i wychowawczymi zaczynają stale występować w placówkach szkolnych, to również samorządy próbują podejmować interwencje naprawcze. Działając na skutek presji rodziców i nauczycieli, tym samym posiadając ich wsparcie¹, nie mogą jednak przeprowadzić kompleksowych zmian z powodu wielu prawnych ograniczeń. Kompleksowa lokalna reforma wdrażana od 20 lat w Kwidzynie jest trud-

¹ A. Levitas, J. Herczyński, *Decentralizacja oświaty w Polsce 1990–1999: tworzenie systemu*, [w:] *Biblioteczka Oświaty Samorządowej*, t. 7, *Decentralizacja oświaty*, M. Herbst (red.), Centrum Interdyscyplinarne Modelowania Matematycznego i Komputerowego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2012.

nym do powtórzenia fenomenem². Większość organów władzy lokalnej musi ograniczyć się do działań fragmentarycznych, co nie oznacza, że marginalnych. Do jednych z takich przedsięwzięć należą Specjalistyczne Punkty Konsultacyjne (SPK)³ działające w Warszawie od 2010 roku SPK pełnią rolę pogotowia. Ich zadaniem jest udzielanie pomocy w sytuacjach krytycznych, gdy zagrożony jest nie tyle proces nauczania, lecz egzystencja lub przyszłość uczniów, rodziców czy nauczycieli. Na potrzebę takich, wydawałoby się ekstremalnych, interwencji wskazuje rozwój punktów SPK, które dziś, tworząc zintegrowaną sieć, działają w 11 dzielnicach Warszawy. Co roku udzielają ponad 1 000 konsultacji w sytuacjach, w których zawiodły wszystkie inne powołane do pomocy organizacje.

Celem artykułu jest zaprezentowanie wstępnej analizy przypadków oraz badania działalności punktów SPK funkcjonujących na terenie jednego miasta. Stanowią one ilustrację tez wskazujących na istnienie błędów w całym systemie (których niemożność zbadania dyskutowano w poprzednim artykule – M. Piotrowski, E. Kucińska, K. Piotrowska, NIEDOSTRZEGANY KRYZYS PROWADZĄCY DO BUNTU, w tym numerze „Parezji”). To połączenie badań prowadzonych w lokalnym środowisku z wynikami pomiarów ogólnokrajowych jest konieczne. W globalnych badaniach (np. w analizach wyników egzaminów zewnętrznych) trudno dostrzec specyfikę sytuacji kryzysowych, a tym bardziej ich przyczyny oraz możliwości wprowadzenia interwencji naprawczych.

Artykuł składa się z czterech części. W części pierwszej przedstawiono Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii „Kąt” w Warszawie, jako instytucję udzielającą pomocy w skali mikro. W części drugiej omówiono jedną z ważniejszych przyczyn konfliktów występujących w polskich szkołach – podział systemu edukacji na cztery rozłączne etapy. Działalność „Kąta” stała się impulsem do poszukiwań rozwiązań w skali makro, koncepcji polegającej na powołaniu Specjalistycznych Punktów Konsultacyjnych. Tę koncepcję oraz wstępne badania jej wdrożenia zaprezentowano w części trzeciej. Artykuł kończy podsumowanie, w którym prezentowane są plany pełnej ewaluacji punktów SPK jako działania, które z jednej strony może wspomóc lokalne programy naprawcze samorządów, a drugiej umożliwić stworzenie kanonu sytuacji kryzysowych przydatnego w procesie doskonalenia nauczycieli, dyrektorów, pedagogów i psychologów.

² R. Bera, *Bon oświatowy – rola samorządu we wspieraniu zadań edukacyjnych szkoły*, wystąpienie na konferencji Kuratorium Oświaty w Gdańsku, 2006 www.kuratorium.gda.pl/pliki/6%20Bon%20ooswiatowy.pdf [01.2015]

³ Decyzja Biura Edukacji Miasta Stołecznego Warszawy dotycząca powstania i funkcjonowania Specjalistycznych Punktów Konsultacyjnych z 5 lipca 2010 roku [Biuro Edukacji m. st. Warszawy, 2010].

Przeciwdziałania skutków błędów systemu edukacji – skala mikro

Od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku, w wybranej do analizy Warszawie, pomocy młodzieży zagrożonej edukacyjnym wykluczeniem udzielało kilka placówek o różnej strukturze organizacyjnej i statusie. Wśród nich Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii (MOS) nr 2 „Kąta”, którego organem prowadzącym jest samorząd – miasto stołeczne Warszawa.

W „Kącie” z młodzieżą sprawnie intelektualną, która z pozaintelektualnych przyczyn nie odnajduje się w systemie szkolnym pracuje od około 50 specjalistów. Są to wychowawcy, psychologowie, terapeuci, nauczyciele oraz, co szczególnie ważne, osoby łączące powyższe specjalności. Jest to bowiem placówka edukacyjna wypełniająca jednocześnie zadania opiekuńcze i terapeutyczne. W ramach Ośrodka funkcjonuje państwowe gimnazjum oraz liceum ogólnokształcące. Pod względem organizacyjnym jest to więc dobre miejsce do tworzenia i realizowania programów dla uczniów, którzy w systemie edukacji zostali zaklasyfikowani jako ci „ze specyficznymi trudnościami w nauce”⁴. Uczniowie lub ich rodzice zgłaszają się do „Kąta” dobrowolnie, trudno bowiem udzielać pomocy osobom zmuszonym do jej przyjmowania. Warunkiem sukcesu jest wzajemna akceptacja, w tym akceptacja przez nauczycieli buntu uczniów oraz zrozumienie przez młodzież zasad działania nauczycieli i opiekunów.

Warto zauważyć, że część nauczycieli z Ośrodka traktuje swoją pracę jako sprzeciw wobec błędnego systemu edukacji. Mamy więc w Ośrodku do czynienia z koegzystencją dwóch środowisk – nauczycieli i uczniów o zasadniczo różnym statusie, celach, lecz czasami o bardzo podobnych pobudkach działania. Ich wspólnym mianownikiem jest sprzeciw. Ze zrozumiałych względów specjaliści z „Kąta” są przygotowani do pracy z uczniami przynależącymi do różnych subkultur, o nadmiernej nadpobudliwości psychoruchowej, mającymi problemy osobiste, zmagającymi się z chorobami (somatycznymi i psychicznymi), a więc tymi wszystkimi młodymi ludźmi, którzy są uznawani za zagrożonych niedostosowaniem społecznym⁵. To nie oznacza, że młodzież z Ośrodka jest wyraźnie inna od swoich kolegów i koleżanek pozostających w zwykłych szkołach. Im też jest potrzebna pomoc, np. by osiągnęli sukcesy określone przez

⁴ Uzmysławiając sobie skalę problemu – 50% udział młodzieży, która została wciągnięta w grę edukacyjnych pozorów w nauce przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w gimnazjum – można zaryzykować stwierdzenie, że to system edukacji jest systemem „ze specyficznymi trudnościami w nauce” (a nie młodzież ucząca się w tym systemie). Tak więc uczniowie trafiają do Ośrodka często na skutek zwykłego dla swojego wieku młodzieńczego buntu przeciwko nienormalnej sytuacji, a nie na skutek specyficznych trudności.

⁵ Tu nasuwa się pytanie, czy to nie niektóre szkoły w Polsce nie są niedostosowane do wymagań nowoczesnego społeczeństwa, a nie uczniowie w nich uczący się?

Unię – by czuli się Europejczykami, również w szkole. Zgodnie z Europejskimi Ramami Odniesienia⁶ szkoła powinna zapewnić:

- w edukacji matematycznej zdobycie postawy – „szacunku dla prawdy i chęci szukania przyczyn i oceniania ich zasadności”,
- a w całej swej istocie – „motywację i wiarę we własne możliwości w uczeniu się i osiąganiu sukcesów w tym procesie przez całe życie”.

Części młodzieży, która pozostała w zwykłych placówkach udaje się po prostu przeżyć szkołę dzięki świadomemu lub nieświadomemu odrzuceniu wzorcowych postaw i celów kształcenia⁷. Ich zachowanie nie jest nacechowane charakterystycznym dla młodzieży z „Kąta” buntem w obronie swoich poglądów, lecz adaptacją do absurdu, tym samym zlekceważeniem naturalnych oczekiwań wobec szkoły.

Działania specjalistów z MOS nr 2 w Warszawie mają charakter szkołocentryczny – to znaczy, że szkoła jest jednym z ważniejszych elementów Ośrodka. W okresie poprzedzającym przybycie do „Kąta” młodzież podlegała procesowi wykluczania przez szkołę, u podstaw którego były m.in. niewydolne procesy nauczania i uczenia się. Pomoc skoncentrowana na skutecznym wspomaganie procesów uczenia się – neutralizuje więc jedną z przyczyn (a nie przejaw) sytuacji kryzysowych. Nauczyciele nie koncentrują się na młodzieńczym sprzeciwie – konflikcie, starają się odbudować u młodzieży postawy pozytywne wobec szkolnej nauki.

Specjaliści z „Kąta” pomagają na wiele sposobów, m.in.:

- „Kąt” umożliwia naukę w warunkach dostosowanych do różnych ograniczeń związanych z sytuacją zdrowotną, domową czy emocjonalną młodzieży; tym samym młodzież unika konsekwencji niewypełnienia obowiązku szkolnego;
- w środowisku szkolnym jest prowadzonych wiele innowacyjnych działań wychowawczych, takich jak: objęcie każdej z klas opieką jednego wychowawcy – pedagoga; sejmiki, podczas których każdy może poruszyć problemy go nurtujące; programy psychoedukacyjne dla rodziców, zajęcia szkolne umożliwiające zagospodarowanie czasu wolnego.

Przy przyjęciu do Ośrodka wychowawcy informują o zasadach: nieużywania przemocy (psychicznej oraz fizycznej), nieprzebywania na terenie

⁶ Parlament Europejski, *Kluczowe kompetencje w uczeniu się przez całe życie. Europejskie ramy odniesienia*. Stanowisko Parlamentu Europejskiego z dnia 26 września 2006 r., http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+XML+Vo//PL#ref_2_3, [7.01.2015]

⁷ M. Groenwald, *Standardy moralne czy standardy wymagań? O moralnych aspektach pozoru w szkole*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.

Ośrodka pod wpływem środków zmieniających świadomość, nieprzekraczania 20% progu absencyjnego oraz obowiązku uczestnictwa w zajęciach socjoterapeutycznych. Innymi słowy, oczekuje się od młodzieży porzucenia: sprzeciwu wobec nauki oraz agresji – dwóch zachowań, będących głównymi przejawami buntu.

U podstaw konfliktów – mylna koncepcja podziału edukacji na rozłączne etapy

Poniżej przedstawiono opinię pracownika warszawskiego kuratorium, podczas szkolenia dotyczącego nadzoru pedagogicznego, która jest charakterystyczna nie tylko dla tej instytucji nadzoru, ale również dla wielu nauczycieli i dyrektorów; opinię wyraźnie wskazującą na utrwalenie się jednego z podstawowych błędów systemu edukacji prowadzącego do wykluczenia wielu uczniów i uczennic z systemu szkolnej nauki. Według przedstawiciela kuratorium, uczeń po skończeniu danego etapu (klasy) musi posiadać wymagane na tym etapie kompetencje. „Wrócenie” do kształcenia tych kompetencji w następnym etapie (w następnej klasie) prowadzi do „niezrozumiałych” i „niepotrzebnych” konfliktów związanych z ocenianiem za postęp. Wiedza, umiejętności i postawy są jednoznacznie związane z danym etapem nauki.

- Niewłaściwe są kryteria oceniania uczniów oparte na uwzględnieniu postępu. W tym, w szczególności, niewłaściwe jest nagradzanie dobrymi ocenami młodzieży nadrabiającej zaległości z poprzednich lat. Ci uczniowie muszą posiadać wiedzę, która została potwierdzona oceną promocyjną z danego przedmiotu w poprzednim okresie edukacyjnym oraz wynikiem egzaminów zewnętrznych;
- Nie można wprowadzać w klasie tzw. nierówności nauczania i oceniania (system oceniania powinien być jeden), ponieważ rodzi to poczucie niesprawiedliwości u uczniów, którzy nie posiadają braków edukacyjnych.

Zatem absurdalne działania szkoły są motywowane zasadami równości i sprawiedliwości.

W dokumentach Ministerstwa Edukacji Narodowej ocenianie za postęp pojawia się najczęściej w zakresie wychowania fizycznego: „Przy ustalaniu oceny z wychowania fizycznego należy w szczególności brać pod uwagę wysiłek wkładany przez ucznia w wywiązywanie się z obowiązków wynikających ze specyfiki tych zajęć”⁸.

⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. nr 83, poz. 562 z późn. zm.).

W stosunku do innych przedmiotów ocenianie uwzględniające postęp uczniów ma podstawę prawną dopiero od 2010 roku: „§1. 2.b Nauczyciel jest obowiązany dostosować wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia: [...] nieposiadającego orzeczenia lub opinii, który objęty jest pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole – na podstawie ustaleń w planie działań wspierających”⁹.

Pedagogiczne **umocowanie** oceniania za postęp ma jednak o wiele dłuższą tradycję. Już w 1919 roku w zasadach wprowadzanych przez Stowarzyszenie Progresyistów można znaleźć sformułowanie: „Ocena osiągnięć ucznia powinna uwzględniać jego postępy w rozwoju umysłowym, fizycznym, moralnym i społecznym”¹⁰.

Dokumenty dotyczące edukacji progresywistycznej, chociaż wyglądają dziś dość archaicznie, wytyczają według autorów artykułu nadal drogę rozwoju polskiej szkole¹¹.

Brak możliwości oceniania za postęp budzi sprzeciw, co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, uzasadnia wieloletnie działania nauczycieli, którzy jako urzędnicy „planowo”, chociaż bezmyślnie, realizują podstawę programową bez względu na początkowy poziom kompetencji uczniów¹². Czynią tak, mimo że właśnie taki sposób nauczania jest powodem buntu i wykluczeń edukacyjnych młodzieży. Po drugie, brak akceptacji oceniania za postęp prowadzi do uznania za niezgodne z prawem działań tych nauczycieli, którzy czują się odpowiedzialni za efekt kształcenia. Taka ocena jest powodem sprzeciwu, zaniechania, w końcu wypalenia nauczycieli¹³.

Dobrą ilustracją efektów traktowania jako rozłączne kolejnych etapów edukacyjnych i braku możliwości oceny za postęp są losy Eweliny C. z I klasy liceum. Ewelina trafiła do MOS „Kąt” w Warszawie z powodu braku promocji oraz trudności emocjonalnych manifestującymi się zachowaniami nieaprobowanymi społecznie. W Ośrodku, już podczas pierwszej lekcji matematyki,

⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. nr 228, poz. 1491).

¹⁰ G. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przekł. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003, s. 298.

¹¹ C. Kridel, *Towards an Understanding of Progressive Education and „School” Lee Dick’s 1939*, Museum of Education Columbia, South Carolina 2012.

¹² Z. Kwieciński, *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych*, [w:] M. Jaworska-Witkowska, Kwieciński Z., *Nurty pedagogii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 21.

¹³ B. Śliwerski, *Nauczyciel jako zawód*, *Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty*, www.oskko.edu.pl, <http://www.oskko.edu.pl/kongres1/materialy/BSliwerski-Kongres.pdf>, 2006 [7.01.2015].

nauczyciel zwrócił się o pomoc do specjalistów, którzy stwierdzili, że Ewelina nie opanowała dużego zakresu kompetencji matematycznych ze szkoły podstawowej (30% umiejętności z 3 klasy, 80% z 4 klasy i około 90% z 6 klasy). Okazało się również, iż uczennica zatraciła umiejętności, które posiadała we wcześniejszym etapie: będąc w I klasie liceum nie potrafiła wykonać działania: $6+8$ bez pomocy kalkulatora.

Brak akceptacji oceniania **za postęp** był również powodem kryzysu występującego w gimnazjum w jednej z Gmin Laboratorium¹⁴. Na konflikt występujący w tej placówce wskazują bardzo niskie średnie oceny roczne z języka polskiego i matematyki (2,3, 2,2). Nietrudno się domyśleć, że młodzież uczęszczająca do tego gimnazjum, traktuje swoją naukę jako fikcję; fikcję, która jak każde działanie pozorne¹⁵ może prowadzić do zniechęcenia, buntu, agresji lub autoagresji. Trudno bowiem w takiej placówce na lekcjach matematyki zyskać postawy szacunku dla prawdy, a w całej edukacji odnaleźć motywację i wiarę we własne możliwości. Wytyczne Unii Europejskiej po prostu nie obowiązują.

Przeciwdziałania skutkom konfliktów w systemie edukacji – skala makro

Na początku pierwszej dekady XX wieku lawinowo rosnąca liczba potencjalnych klientów „Kąta” świadczyła o potrzebie rozwiązania systemowego – przyjętego na terenie całej Warszawy. Początkowo wsparcie osobom potrzebującym pomocy było udzielane przez pracowników Ośrodka poza ich godzinami pracy. Formuła ta jednak szybko się wyczerpała. Liczba młodzieży zgłaszającej się do pracowników „Kąta” z prośbą o pomoc okazała się kilkakrotnie większa od liczby uczennic i uczniów w „Kącie”. By zbudować nowy system pomocy, trzeba było znaleźć odpowiedź na trzy pytania:

1. Gdzie można znaleźć specjalistów, którzy będą w stanie udzielać pomocy?
2. Jaka powinna być forma wsparcia?
3. Jaka powinna być struktura udzielania pomocy, której nie posiadają dotychczasowe rozwiązania, np. poradnie pedagogiczno-psychologiczne?

Odpowiedź na pytanie pierwsze, była najłatwiejsza – w systemie pomocy zdecydowano się wykorzystać pracowników ośrodków socjoterapeutycznych

¹⁴ Pojęcie Gmina Laboratorium wprowadzono w opracowaniu prezentującym zasady monitoringu. Dotyczy tych gmin, w których samorządy zdecydowały się na określenie szkolnych kompetencji uczniów oraz wskazanie sposobów poprawy jakości pracy szkół. Patrz: M. Piotrowski, *Pomiar dydaktyczny i polityka projakościowa gminy w obszarze oświaty*, [w:] *Biblioteczka Oświaty...*

¹⁵ J. Lutyński, *Działania pozorne*, [w:] idem, *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990, s. 105.

na co dzień pracujących z młodzieżą i znających sprawdzone rozwiązania praktyczne.

Na podstawie analiz różnych wariantów, różnych kontekstów, w tym m.in. porównania kosztów oraz korzyści społecznych, wybrano model, w którym pomoc adresowana będzie nie tylko do młodzieży i rodzin, lecz również do osób zajmujących się wsparciem, np. nauczycieli, kuratorów, pracowników socjalnych, lekarzy. W tej sytuacji podstawowym elementem modelu stało się doradztwo. Ustalono, że podstawową formą pomocy udzielanej młodzieży zagrożonej wykluczeniem edukacyjnym będą konsultacje w powołanych punktach, prowadzone dla wszystkich stron konfliktów związanych ze szkolną edukacją.

Na podstawie „próbnej działalności” ustalono, że punkty konsultacyjne powinny być zlokalizowane w placówkach, które są postrzegane jako odnoszące sukcesy w edukacji i opiece nad uczniami niepełnosprawnymi. Rodzice, uczniowie i nauczyciele w momencie pojawienia się trudności szukają pomocy w miejscach specjalizujących się w pracy, podczas której występują podobne problemy. Poszukują przede wszystkim sprawdzonych rozwiązań, które można wdrożyć w dość skomplikowanych uwarunkowaniach prawnych, na pograniczu wielu przepisów związanych z pomocą społeczną, edukacją, prawem rodzinnym, kodeksem karnym. Ustalono, że dogodnym miejscem do tworzenia Specjalistycznych Punktów Konsultacyjnych są Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii oraz szkoły specjalne. Biuro Edukacji Miasta Stołecznego Warszawy, zatwierdziło powyższą strukturę i 1 września 2010 rozpoczęło działanie aż 10 takich placówek SPK¹⁶:

- 5 przy młodzieżowych ośrodkach socjoterapii (w dzielnicach Mokotów, Wawer, Bielany, Wola, Praga Południe);
- 4 przy Zespołach Szkół Specjalnych (w dzielnicach Śródmieście, Praga Północ, Wawer, Targówek);
- 1 przy Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczy dla Dzieci Słabowidzących (w Śródmieściu).

W każdym z SPK zatrudniono profesjonalistów, którzy byli przygotowani do realizowania szerokiego spektrum zagadnień, w szczególności takich jak:

- eksperymentowanie, używanie i uzależnienia od środków psychoaktywnych;
- trudności szkolne wynikające z problemów ze zdrowiem psychicznym i fizycznym (w tym nerwice, psychozy, zaburzenia odżywiania, zaburzenia nastroju i emocji);

¹⁶ Powołanie Specjalistycznych Punktów Konsultacyjnych – dokument Biuro Edukacji m. st. Warszawy, 2010.

- problemy szkolne i społeczne z powodu ADHD oraz zespołu Aspergera,
- zachowania opozycyjno-buntownicze;
- trudności dzieci i młodzieży w kontaktach społecznych (zaburzenia nastroju, zachowania agresywne, lękowe, trudności adaptacyjne w grupie rówieśniczej);
- praca z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim;
- doradztwo zawodowe dla osób z niepełnosprawnością intelektualną;
- praca z dziećmi niemówiącymi i z dysfunkcją wzroku, ze złożonymi niepełnosprawnościami oraz z dziećmi z niepełnosprawnością ruchową.

Pomoc była skierowana do:

- nauczycieli, którzy chcieliby „wypracować” narzędzia do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz pogłębić swoje umiejętności i uzupełnić podstawy teoretyczne posiadanej wiedzy praktycznej, w tym m.in. chcą usprawnić komunikację w obszarze rozmów z młodzieżą na tematy seksualności;
- rodziców uczniów sprawiających kłopoty wychowawcze lub edukacyjne, zaniepokojonych zachowaniem czy „innością” swojego dziecka; borykających się z problemem wagarowania swoich dzieci;
- rodziców uczniów, którzy w wieku nauczania początkowego mieli zdiagnozowaną dysleksję, a teraz „nie lubią” szkoły;
- pedagogów i psychologów, którzy chcieliby skonsultować postępowanie z uczniami sprawiającymi trudności wychowawcze w swojej szkole, którzy chcieliby wspólnie omówić terapeutyczne przypadki podopiecznych;
- uczniów, którzy chcieliby porozmawiać o ważnych sprawach; zadać pytania dotyczące swojej seksualności; borykają się z problemem: uzależnienia, przemocy oraz sytuacjami w życiu powodującymi niepokój czy bezradność;
- kuratorów, pracowników socjalnych oraz przedstawicieli instytucji „pomocowych”, którzy szukają pomocy dla swoich podopiecznych.

Lista odbiorców oraz zakres zadań realizowanych w obszarze całego miasta przemawiają za tym, aby zaproponowane rozwiązanie mogło tworzyć nową strukturę pomocy w skali makro, zapobiegając sytuacjom kryzysowym prowadzącym najczęściej do buntu młodzieży, jej agresji lub/i autoagresji.

Wstępne badania Specjalistycznych Punktów Konsultacyjnych

Wiele placówek, np. poradni pedagogiczno-psychologicznych (PPP) posiada imponujące statystyki oparte na działaniach, których przydatność czy wręcz adekwatność do rzeczywistości może być w prosty sposób zakwestionowana.

Przykładem działań pozornych PPP jest procedura (a w zasadzie proceder) wystawiania zaświadczeń o dysfunkcjach, na podstawie których uczniowie uzyskują lepsze warunki zdawania egzaminów zewnętrznych. Mamy tu do czynienia ze swoistym sprzeciwem rodziców, którzy nie aprobują zbyt krótkiego czasu przeznaczonego np. na sprawdzian szóstoklasisty i w celu naprawy błędu systemowego dokładają wszelkich starań, by ich dziecko uznane było za „dyslektyczne”. Specjaliści opłacani z funduszy państwowych w „pocie czoła” wystawiają tysiące zaświadczeń. Od 2009 do 2014 roku udział uczniów, u których stwierdzono dysleksję w całej Polsce wzrósł z 9,0% do 12,7% (czyli względny wzrost wynosił 41%). W Warszawie, w tzw. zagłębiu dysleksji, udział uczniów z dysleksją w 2014 roku stanowił 350% średniej krajowej z 2009 roku¹⁷.

Działania pozorne związane z procederem zaświadczeń o dysleksji można zmniejszyć wydłużając czas egzaminu dla wszystkich uczniów, ale w tym oraz w podobnych przypadkach koncepcja zarządzania edukacją przez jakość (*Total Quality Management* – TQM), zostaje wyparta przez żandarma, który za pomocą krótkotrwałego egzaminu chce ocenić jakość edukacji. W miejsce dyskusji i działań związanych z pojęciem szkół jakości dyskurs ogniskowany jest na problemie testowania, tak jakby egzaminowanie mogło w sposób zasadniczy poprawić jakość edukacji.

Powyżej zaprezentowaną pseudopedagogiczną pomoc trudno porównać z konsultacjami udzielanymi w punktach SPK, których zadaniem jest rozwiązanie problemów, a nie tworzenie korzystnej dla jednych i krzywdzącej dla innych fikcji. Punkty poprzez konsultacje mają za cel tworzenie kapitału społecznego w ujęciu Jamesa Colemana (spopularyzowanego przez Roberta Putnama¹⁸ – wspomagają działania wielu środowisk w naprawę całego systemu. A działania poradni PPP wzmacniają kapitał społeczny tworzony na podstawie założeń Pierre’a Bourdieu¹⁹ – ich działania faworyzują jednych uczniów jednocześnie defaworyzując innych. Zatem zrozumiałe jest, że przedstawione poniżej dane związane z SPK są znacznie mniejsze od liczby klientów np. PPP. Punkty SPK istnieją od 4 lat. Liczbę konsultacji w poszczególnych latach szkolnych przedstawiono w tabeli.

¹⁷ Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2012*, Warszawa 2012, s. 23; Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2014*, Warszawa 2014, s. 30.

¹⁸ R. Putnam, *Samotna gra w kręgle*, przekł. P. Sadura, S. Szymański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

¹⁹ P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*, przekł. P. Błos, Scholar, Warszawa 2005.

Tabela 1. Liczba konsultacji udzielanych przez specjalistów w punktach SPK w Warszawie

Rok szkolny	Liczba konsultacji
2010-2011	1437
2011-2012	1051
2012-2013	1320
2013-2014	1366

Źródło: dane statystyczne Elżbieta Kucińska, koordynator merytoryczny SPK.

W celu wyjaśnienia znaczenia powyższych zestawień liczbowych rozpoczęto badania jakościowe. Wstępne badanie jakościowe przeprowadzono w postaci zogniskowanych wywiadów w grupie 10 koordynatorów SPK. Wszyscy koordynatorzy mieli wykształcenie wyższe, pedagogiczne lub psychologiczne. Wśród nich było 8 kobiet oraz 2 mężczyzn. Koordynatorzy współpracowali ze sobą i znali się od co najmniej 3 lat. Różny był ich staż zawodowy: od 6 do 28 lat w szkolnictwie specjalnym. Stanowili więc grupę względnie jednorodną wewnątrznie, co ułatwiało badania fokusowe, w tym komunikację. Wywiad zogniskowany polegał na pozornie niesformalizowanej rozmowie kierowanej przez moderatora. Scenariusz zakładał przeprowadzenie badania polegającego na zbadaniu potrzeb, w tym m.in.: zrozumienie ogólnych zasad funkcjonowania Specjalistycznych Punktów Konsultacyjnych (określenie specyfiki poszczególnych punktów), określenie potrzeby i możliwości zmian działania, usprawnienia, wizji.

Scenariusz wywiadu zogniskowanego zakładał możliwość wpływu badanej grupy na kształt badania. Dyskusja prowadzona była tak, by wszyscy uczestnicy brali aktywny udział. Spontaniczne reakcje, opinie, poglądy, uwagi i komentarze miały wartość samoistną (autoteliczną). Jakie są wyniki fokusu? Koordynatorzy są przeświadczeni, iż wywierają wpływ na działanie SPK.

- Wpływ na zmianę – poczucie sprawczości wzmacniane jest przez interdyscyplinarny charakter konsultacji. Pracownicy wszystkich 11 SPK, tworzą „sieć pomocową”, w skład której wchodzi specjaliści wszystkich specjalności, które mogą być (i są) przydatne podczas konsultacji osób zgłaszających się do każdego z punktów.
- W działalności punktów nie ma rejonizacji, pomoc jest bezpłatna.
- Możliwa jest jednoczesna konsultacja rodzica, dziecka i nauczyciela, a więc przepływ informacji jest bezpośredni, umożliwiając zadanie bardzo szczegółowych pytań i sformułowanie wskazówek ułatwiających dalszą współpracę.
- Większość osób pozytywnie oceniła krótki czas oczekiwania na konsul-

tację oraz wzrost kompetencji osobistych i zawodowych specjalistów przez wymianę doświadczeń między pracownikami punktów.

Dodatkowo podkreślono zaistnienia punktów w świadomości społecznej np. zobowiązanie sądu rodzinnego do odbycia konsultacji w SPK przez opiekunów młodzieży.

Zwrócono również uwagę na:

- potrzebę superwizji (część konsultacji dotyczy bardzo trudnych problemów);
- niefortunne ograniczenie działalności punktów do Warszawy; rozgraniczenia miasta od satelitarnych miejscowości jest całkowicie sztuczne;
- małą wiedzę (rodziców, uczniów i nauczycieli) dotyczącą różnych sposobów rozwiązywania sytuacji konfliktowych związanych ze szkołą; częste uczucie bezradności, jak i nadmiernych roszczeń, prowadzących do zwątpienia, zaniechania, buntu.

Ustalono zakres dalszych badań. Celem analiz powinno być określenie uwarunkowania skuteczności interwencji podejmowanych po konsultacjach. W szczególności zdecydowano analizować zmiany postaw uczniów, rodziców i nauczycieli, którzy dzięki otrzymanej pomocy powinni posiadać większe rozeznanie w możliwościach swojego działania (oraz obowiązku podejmowania interwencji przez inne osoby i podmioty).

Na podstawie badań fokusowych ukazane zostaną przykłady nietypowych działań.

Wskazano, że brak wiedzy i osamotnienie w trudnych sytuacjach dotyczy również dyrektorów szkół, zwłaszcza w sytuacjach nietypowych. Na przykład, po zgłoszeniu samobójstwa w jednym z gimnazjów pracownicy punktu SPK objęli natychmiastową pomocą konsultacyjno-psychologiczną część uczniów, jednocześnie wskazując dyrektorowi możliwości działania wobec całej społeczności szkolnej. Większość dyrektorów w takich sytuacjach, chociażby z braku wiedzy o konieczności działania, nie poszukuje pomocy.

Poczucie bezsilności jest też przyczyną zaniechania działań rodziców i młodzieży w przypadku niepełnosprawności, zwłaszcza w rodzinach mniej zamożnych. Tak też było w przypadku uczennicy, która z powodu postępującej choroby wzroku zrezygnowała ze stypendium dla uczniów zdolnych za granicą. W efekcie diagnozy i po odbyciu kursu z zakresu pomocy tyfłotechnicznych i orientacji przestrzennej, zajęć rewalidacyjnych, uczennica wyjechała na wymarzone studia. I w tym wypadku o skuteczności specjalistów z SPK decydowała ich wszechstronność: znajomość prawa oraz umiejętność dawania wsparcia.

Do punktów SPK zgłaszają się czasami nauczyciele zaniepokojeni „dziwnym” zachowaniami uczniów. Szybkość i bezpośredniość działania pozwala na udzielenia pomocy również w przypadku, gdy przyczyny tych zachowań są poza szkołą, np. w przypadku choroby jednego z rodziców. W takich przypadkach o skuteczności decyduje współpraca z ośrodkami pomocy społecznej.

Pracownicy punktów podejmują również pierwsze próby rozwiązywania problemów związanych z nauką uczniów z zespołem Aspergera. W tym wypadku pomocna jest również znajomość i wiedza dotyczące np. częściowej edukacji domowej.

W dyskusji wskazano również na problemy, których w obecnej sytuacji prawnej nie można rozwiązać, gdy młodzież po ukończeniu 16-roku życia, nie uczęszczając do szkoły, podlega karnemu umieszczeniu w młodzieżowych ośrodkach socjoterapii i ulega demoralizacji zamiast móc podejmować pracę. Przywilej nauki do 18 roku życia jest w tym wypadku przyczyną niepowodzenia lub ukrywania się przed organami ścigania do momentu osiągnięcia dojrzałości.

Podsumowanie – cel dalszych badań

Tysiące konsultacji udzielanych przez specjalistów z punktów SPK i prowadzonych na ich podstawie interwencji stanowią bardzo dużą bazę wiedzy, na podstawie której można określić wytyczne dla kształcenia nauczycieli, rodziców, dyrektorów, pracowników nadzoru pedagogicznego. W szczególności analiza przypadków osób zwracających się o pomoc oraz ich dalsze losy pozwalają na wskazanie zmian, jakie należy wprowadzić w prawie edukacyjnym w Polsce; poprawek zarówno na poziomie szkolnym (np. w Wewnętrznych Systemach Oceniania), jak i w Ustawie Zasadniczej; zmian, które uczynić mogą postęp, zmian, u podstaw których był sprzeciw – bunt uczniów lub ich rodziców, czy nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

- Bera R., *Bon oświatowy – rola samorządu we wspieraniu zadań edukacyjnych szkoły*, wystąpienie na konferencji Kuratorium Oświaty w Gdańsku, 2006, www.kuratorium.gda.pl/pliki/6%20Bon%20oswiatowy.pdf.
- Powołanie Specjalistycznych Punktów Konsultacyjnych, dokument Biuro Edukacji m. st. Warszawy, 2010.
- Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*, przekł. P. Błos, Scholar, Warszawa 2005.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2012*, Warszawa 2012, s. 23.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2014*, Warszawa 2014, s. 30.

- Groenwald M., *Standardy moralne czy standardy wymagań? O moralnych aspektach pozorów w szkole*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falberska (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Gutek G., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, przekł. A. Kacmajor, A. Sulak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Levitas A., Herczyński J., *Decentralizacja oświaty w Polsce 1990-1999: tworzenie systemu*, [w:] *Biblioteczka Oświaty Samorządowej*, t. 7, *Decentralizacja oświaty*, M. Herbst (red.), Centrum Interdyscyplinarne Modelowania Matematycznego i Komputerowego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2012.
- Kridel C., *Towards an Understanding of Progressive Education and „School” Lee Dick’s 1939*, Museum of Education Columbia, South Carolina 2012.
- Kwieciński Z., *Problem pedagogii nurtów głównych i pobocznych*, [w:] M. Jaworska-Witkowska, Kwieciński Z., *Nurty pedagogii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Ocenianie na zajęciach wychowania fizycznego 2014*, <http://www.men.gov.pl/index.php/abc-wychowania-fizycznego/189-zycie-szkoly/abc-wychowania-fizycznego/1208-6-ocenie-zajec-wf6>.
- Lutyński J., *Działania pozorne*, [w:] idem, *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990.
- Parlament Europejski, *Kluczowe kompetencje w uczeniu się przez całe życie. Europejskie ramy odniesienia*, Stanowisko Parlamentu Europejskiego z dnia 26 września 2006 r., http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+XML+Vo//PL#ref_2_3.
- Piotrowski M., *Pomiar dydaktyczny i polityka projakościowa gminy w obszarze oświaty*, [w:] *Biblioteczka Oświaty Samorządowej*, t. 7, M. Herbst (red.), Centrum Interdyscyplinarne Modelowania Matematycznego i Komputerowego, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2012.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. nr 83, poz. 562 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 17 listopada 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych Dz. U. nr 228, poz. 1491.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 25 kwietnia 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych Dz. U. 2013, poz. 520.
- Putnam R. D., *Samotna gra w kregle*, przekł. P. Sadura, S. Szymański, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Śliwerski B., *Nauczyciel jako zawód, Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty*, <http://www.oskko.edu.pl/kongres1/materialy/BSliwerski-Kongres.pdf>, 2006.

SUMMARY

Specialist Consultation Points –

in search of support for the victims of the school system

The article presents the difficulties in assessing the scale of conflicts occurring constantly in the Polish education system. The article is devoted to Specialist Consultation Points (SCP) set up by the government in Warsaw in order to resolve conflict situations occurring in the schools of the capital. The article is not a monograph, and results from the knowledge and many years of experience with educational institutions.

SCP points form a network of 11 counselling services, employing professionals from all ranges, associated with assistance to both students and their parents and teachers. They support the work of the directors of educational institutions, interact with the courts. SCP specialists, through systematic actions in crisis situations, seem to improve the quality of schools, effectively assist families, supporting progress, the source of which is rebellion-opposition of students or their parents or teachers. The analysis of SCP should help to establish the canon of crisis situations, on the basis of which it will be possible to postulate a change in the legal basis of the education system.

KEYWORDS: the crisis of the system of education, youth rebellion.