Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne w polskiej szkole w sytuacji pandemii i postpandemii

Od wsparcia online po zmiany offline

Redakcja naukowa

Kamil Kuracki
Żaneta Tempczyk-Nagórka

wydawnictwo adam marszałek

Recenzenci
prof. dr hab. Jacek J. Błeszyński
dr hab. prof. AWSB Małgorzata Orłowska

Redaktor prowadzący
Daniel Kawa

Redaktor techniczny
Krystyna Samsel

Korekta
Zespół

Projekt okładki
Krzysztof Galus

Grafika na okładce: BiZkettE1 – www.freepik.com

© Copyright by Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Wszystkie prawa zastrzeżone. Książka, którą nabyłeś, jest dziełem twórcy i wydawcy. Żadna jej część nie może być reprodukowana jakimkolwiek sposobem – mechanicznie, elektronicznie, drogą fotokopii itp. – bez pisemnego zezwolenia wydawcy. Jeśli cytujesz fragmenty tej książki, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło

Toruń 2022

ISBN 978-83-8180-649-7







Ministerstwo
Edukacji i Nauki

Monografia powstała w ramach „Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli", finansowanego ze środków Ministerstwa Edukacji i Nauki na podstawie Umowy nr MEiN/2021/DPI/76 z dnia 1.06.2021 r.

Wydawnictwo prowadzi sprzedaż wysyłkową:
tel. 56 664 22 35, e-mail: marketing@marszalek.com.pl

Wydawnictwo Adam Marszałek, ul. Lubicka 44, 87-100 Toruń
tel. 56 664 22 35, e-mail: info@marszalek.com.pl, www.marszalek.com.pl
Drukarnia, ul. Warszawska 54, 87-148 Łysomice

Spis treści

Wstęp **5**

Bogusław Śliwerski
Edukacja w dobie pandemii w świetle międzynarodowych badań 7

Marzena Dycht
Doświadczenia rodziców, nauczycieli i uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w czasie pandemii i postpandemii COVID-19 28

Anna Fidelus
Pomyślmy o szkole.
Czego nauczyła nas pandemia? 53

Emilia Śmiechowska-Petrovskij, Kamil Kuracki, Michał Paluch, Żaneta Tempczyk-Nagórka
Szkoła w sytuacji postpandemii – perspektywy badawcze 66

Żaneta Tempczyk-Nagórka, Martyna Czarnecka, Justyna Jastrzębska, Michał Paluch
Znaczenie poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego w przeciwdziałaniu konsekwencjom pandemii COVID-19 100

Kamil Kuracki, Ewelina Ligęza, Żaneta Tempczyk-Nagórka
Rozwijanie zasobów psychospołecznych uczniów, rodziców i nauczycieli w kontekście działań szkoleniowo-warsztatowych *Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego* 120

Agnieszka Klimska, Marcin Klimski, Maciej Ciechomski, Żaneta Tempczyk-Nagórka, Elżbieta M. Jurzysta
Wizje możliwych obszarów wsparcia (szkoła socjoterapeutyczna, komunikacja inkluzyjna, wsparcie rówieśnicze, *outdoor education*) 136

Michał Paluch, Żaneta Tempczyk-Nagórka
Kompetencje głębokie – doświadczenie zreflektowania się 172

Noty o autorach 196

Wstęp

Marzec 2020 roku okazał się datą wyjątkową. Początek pandemii spowodowanej rozprzestrzenianiem się wirusa COVID-19 związany był z potrzebą nagłego i wieloaspektowego przeorganizowania dotychczasowego rytmu życia zarówno w wymiarze jednostkowym, jak również społecznym i gospodarczym. Zachodzące wówczas dynamiczne zmiany, związane m.in. z sytuacją izolacji i lockdownu sprawiły, iż wiele osób stanęło w obliczu konieczności zmierzenia się z sytuacjami trudnymi, które niejednokrotnie znacząco wpływały na ich funkcjonowanie psychospołeczne, naruszając tym samym tzw. dobrostan psychiczny (*wellbeing*).

Czas ten szczególnie dotkliwy okazał się dla polskiej szkoły, która w świetle raportów badawczych, publikowanych zarówno na początku, jak i w trakcie trwania pandemii, musiała sprostać wielu wyzwaniom, związanym przede wszystkim z niezwłocznym wdrożeniem w życie systemu edukacji zdalnej i/lub hybrydowej, a co się z tym wiąże: organizacją bezpiecznych warunków do uczenia się, podniesieniem kompetencji nauczycieli i uczniów w zakresie korzystania z różnorodnych narzędzi technologicznych, aplikacji i komunikatorów, zapewnieniem właściwych standardów pracy edukacyjno-terapeutycznej realizowanej online, szczególnie z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Jedocześnie wszystkim tym wyzwaniom należało sprostować z dbałością o jakość ograniczonych w trakcie trwania lockdownu relacji na linii uczeń – nauczyciel – rodzic. Pandemia postawiła polską szkołę nie tylko w obliczu nowych wyzwań i trudności. Stała się również swego rodzaju soczewką, która uwypukliła część z tych problemów, jakich polska szkoła doświadczała od dawna zarówno w aspekcie zaplecza metodyczno-dydaktycznego, organizacji procesu nauczania i uczenia się, oczekiwań poszczególnych podmiotów edukacji, jak również etosu wychowania. I choć od jej początków upłynęło już blisko dwa i pół roku, konsekwencje minionych wydarzeń, wprowadzanych zmian i wdrażanych rozwiązań odczuwane są również dzisiaj, w czasie względnej stabilizacji, nazywanej umownie okresem postpandemii.

Odpowiedzią na potrzebę podejmowania niezwłocznych działań wspierających zarówno uczniów, rodziców, jak i nauczycieli doświadczających (post)pandemicznych transformacji stał się m.in. *Program wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uczniów i nauczycieli* (MEiN/2021/DPI/76) finansowany ze środków Ministerstwa

Edukacji i Nauki oraz realizowany na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie ze współudziałem Fundacji Polskiej Akademii Nauk, w okresie od 01.06.2021 r.–30.11.2022. *Program* ten, ukierunkowany na pomoc w zwalczaniu skutków pandemii, stanowi w istocie próbę wypracowania modelowego systemu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego i zarysowania szeregu rekomendacji pedagogicznych dla szkoły znajdującej się w rzeczywistości postpandemicznej w oparciu o realizowane przez zespół specjalistów badania empiryczne i oferowane poszczególnym uczestnikom procesu nauczania formy pomocy, obejmujące m.in. poradnictwo, cykl warsztatów i szkoleń. Należy jednak podkreślić, iż cele *Programu*, podobnie jak zakres podejmowanych działań, od początku podlegają dynamicznym zmianom, wychodząc tym samym naprzeciw szybko zmieniającym się potrzebom współczesnego świata, który od lutego 2022 roku musi dodatkowo mierzyć się z kolejnym trudnym wyzwaniem związanym z konfliktem zbrojnym na Ukrainie.

Niniejsza monografia stanowi swego rodzaju podsumowanie dotychczasowych działań realizowanych w *Programie*. Intencją redaktorów było przede wszystkim przedstawienie Czytelnikom kierunków podejmowanych eksploracji badawczych, zakresu oferowanej uczniom, rodzicom i nauczycielom pomocy, przykładów tzw. dobrych praktyk z zakresu wspierania poszczególnych podmiotów edukacji w budowaniu ich wewnętrznych i zewnętrznych zasobów, jak również podjęcie dyskursu nad aktualnymi problemami i potrzebami polskiej szkoły. Stąd też, do współtworzenia monografii zaproszeni zostali specjaliści będący członkami Zespołu merytorycznego *Programu wsparcia Psychologiczno-Pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli*, jak również niezależnymi ekspertami i praktykami w dziedzinie edukacji i wychowania. Refleksyjność i badawcza wnikliwość Autorów pozwoliła na powstanie tomu obejmującego osiem rozdziałów, których problematyka koresponduje z głównymi ogniwami realizowanego *Programu wsparcia*.

Oddając w ręce Czytelników niniejszą monografię pozostajemy w nadziei, iż omawiane w niej treści zainteresują szerokie grupy odbiorców stanowiących poszczególnych uczestników systemu edukacji, a jednocześnie staną się przyczynkiem do zreflektowania się do czego z założenia zachęcać mają również wieńczące każdy rozdział sekcje „Rekomendacje pedagogiczne" oraz „Ku refleksji".

Kamil Kuracki, Żaneta Tempczyk-Nagórka

Bogusław Śliwerski[1]
ORCID: 0000-0002-3875-8154

Edukacja w dobie pandemii w świetle międzynarodowych badań

Education in the age of a pandemic in the international research

Streszczenie

Autor przedstawia pierwsze w Europie wyniki zespołowych badań międzynarodowych uczonych z krajów niemieckojęzycznych i w Republice Czeskiej z pierwszego okresu pandemii koronawirusa i związanego z nią zamknięcia szkół. Porównanie wniosków z diagnoz uzyskanych w dwóch strategiach badań – ilościowej i jakościowej oraz w państwach rozwiniętych demokracji z państwem postsocjalistycznym pozwala zrozumieć podobieństwo problemów organizacyjnych, metodycznych i psychospołecznych, z jakimi musiały poradzić sobie tak kadry nauczycielskie, jak i środowiska rodzicielskie uczniów objętych obowiązkiem szkolnym. Autor formułuje rekomendacje dla praktyki oświatowej w Polsce i zachęca środowiska nauczycielskie do podjęcia namysłu nad niską efektywnością kształcenia w ramach systemu klasowo-lekcyjnego.

Słowa kluczowe: pandemia, edukacja zdalna, edukacja hybrydowa, nauczyciele, środowisko rodzinne, ocenianie, system klasowo-lekcyjny

Summary

The author presents the first in Europe results of a team study of international scientists from German-speaking countries and the Czech Republic from the first period of the Coronavirus pandemic and the related school closure. The comparison of the conclusions from the diagnoses obtained in two research strategies – quantitative and qualitative and in developed democracies with the post-socialist state allows us to understand the similarity of organizational, methodical and psychosocial problems with which both teaching staff and parental environments of students subject to compulsory education had to deal with. The author

[1] **Bogusław Śliwerski** – pedagog, profesor Uniwersytetu Łódzkiego oraz Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie; doktor honoris causa UMCS w Lublinie (2014), UKW w Bydgoszczy (2016), KUL w Lublinie (2017) i Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (2019) i UKSW w Warszawie (2020); przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (2011–2019); członek Rady Doskonałości Naukowej (2019–2023); redaktor naczelny kwartalnika „Studia z Teorii Wychowania".

formulates recommendations for educational practice in Poland and encourages the teaching community to reflect on the low effectiveness of education within the class-lesson system.

Keywords: pandemic, remote education, hybrid education, teachers, family environment, assessment, class-lesson system

Wprowadzenie

Czas pandemii po trzech latach obecności w centrum zainteresowań badaczy różnych nauk, w tym także pedagogicznych, zszedł ze sceny na dalszy plan z dwóch powodów. Po pierwsze SARS-CoV-2 został już uznany przez resort zdrowia za infekcję typu grypopochodnego, a zatem nie będzie wymagał tak intensywnej reakcji służby zdrowia o charakterze profilaktycznym (szczepienia) oraz wprowadzania w społeczeństwie, miejscach i instytucjach publicznych obostrzeń izolacyjnych, jak miało to miejsce w Polsce do końca marca 2022 r., a po drugie, wojna w Ukrainie zdominowała sferę polityki obronnej, socjalnej i oświatowej naszego państwa przede wszystkim ze względu na liczącą ponad milion liczbę uchodźców z tego państwa. W świetle danych Ministerstwa Zdrowia odporność na SARS-CoV-2 „populacji polskiej to według ostatnich badań 90–95%. To oznacza, że jesteśmy odporni jako społeczeństwo" (Watoła 2022). Warto jednak dokonać syntetycznej rekonstrukcji zaistniałych nie tylko w naszym kraju zmian w procesie systemowego, powszechnego i obowiązkowego kształcenia młodych pokoleń, które będą rzutować na dalszy stan funkcjonowania szkolnictwa oraz jego wsparcia ze strony terytorialnych samorządów i rodziców uczniów.

Międzynarodowy barometr edukacji na dystans w pierwszej fali COVID-19

Analizę otworzą wyniki pierwszych w Europie naukowych narodowych i międzynarodowych w państwach niemieckojęzycznych badań o stanie edukacji w okresie pandemii COVID-19. Zespół badaczy z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w kantonie Zug w Szwajcarii natychmiast po zaistniałej konieczności zamknięcia szkół w Szwajcarii, Niemczech i Austrii powołali zespół badawczy do monitorowania przebiegu i skutków wymuszonej powyższymi okolicznościami zdalnej edukacji. Już w połowie marca 2020 r. opublikowano założenia metodologiczne, organizacyjne oraz zamieszczono na platformie cyfrowej pięć kwestionariuszy ankiet adresowanych do najważniejszych podmiotów odpowiedzialnych za edukację szkolną (samorządowe władze oświatowe, ośrodki doskonalenia nauczycieli, dyrektorzy szkół) i do jej uczestników (nauczycieli, uczniów i ich rodziców). Były to szeroko zakrojone badania internetowe w państwach naszego kontynentu – w Niemczech, Austrii i Szwajcarii.

Badania online mają wady, toteż starano się skierować ankiety treściowo zgodne z sytuacją osób, które rozumiejąc okoliczności, w jakich znalazły się w wyniku wirusa, podzielą się swoimi postawami i doznaniami. Informacja o badaniach została przekazana do władz oświatowych trzech państw, by przekazano adres dostępu do platformy wskazanym powyżej podmiotom na zasadzie kaskadowej komunikacji. Badania były dobrowolne, a dzięki temu, że narzędzie diagnozy było w języku niemieckim, mogły mieć międzynarodowy zasięg, a nie tylko odnoszący się do jednego państwa. Nie wymuszano konieczności udzielania odpowiedzi na pytania, toteż zdarzało się, że ktoś przerywał i nie kończył ankiety. Nie zastosowano także presji czasu na udzielanie odpowiedzi.

Diagnoza została przeprowadzona w dwóch fazach w dniach: 24–29.03.2020 i 30.03–5.04.2020 r. Uwzględniała ona zmieniające się nastroje, postawy oraz doświadczenia respondentów. Zespół uczonych pod kierunkiem profesora Stephana Gerharda Hubera w składzie: Paula Sophie Günther, Nadine Schneider, Christoph Helm, Marius Schwander, Julia A. Schneider, Jane Pruitt (2020) przygotował i opublikował raport z badań już na początku maja 2020 r., a więc w okresie, kiedy szkoły nadal były stacjonarnie niedostępne dla uczniów. Zainteresowanie badaniami było nieprawdopodobnie wysokie, bowiem już w pierwszym tygodniu odnotowano 80 tys. wejść na portal z kwestionariuszami ankiet. Do analiz zakwalifikowano 7100 ankiet zgodnie z przyjętymi wymogami statystycznej reprezentatywności (2152 uczniów, 2222 rodziców, 655 dyrektorów szkół, 1949 nauczycieli, 58 urzędników oświatowych i 80 doradców nauczycieli).

Przedmiotem zainteresowań naukowców były takie zagadnienia, jak: 1) aktualna sytuacja życiowa uczniów w domu; 2) rodzaje obciążeń uczniów ze strony rodziców i szkoły, 3) problemy opiekuńcze; 4) przepływ informacji między nadzorem szkolnym – dyrekcją szkół – nauczycielami – rodzicami i dziećmi; 5) format zdalnego nauczania–uczenia się; 6) osobiste doświadczenia, odczucia; 7) rola dyrekcji szkół; 8) znaczenie motywacji i kompetencji nauczycieli; 9) potrzeby, oczekiwania, aspiracje z punktu widzenia rodziców, nauczycieli, nadzoru szkolnego, doradców (coachów) itp.[2] Jak wynika z opisywanych badań uczniowie różnie radzili sobie z tą sytuacją. Wyróżniono dwie grupy uczniów:

1) tych, dla których kwarantanna nie była utrudnieniem, bo mogli pracować we własnym tempie i rytmie, w wygodnym dla siebie miejscu i klimacie, dzięki czemu uczenie się było bardziej efektywne, dobrze poradzili sobie z tą sytuacją;

[2] Założenia metodologiczne przedstawiono szerzej w: B. Śliwerski (2001). Edukacja w dobie COVID-19 w świetle międzynarodowych i krajowych raportów badawczych, W: J. Szempruch, J. Smyła, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*, Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe. UJK w Kielcach, s. 95–110.

2) pozostałych – posiadających problemy, m.in. w ustrukturyzowaniu ich codziennego życia, w poradzeniu sobie z zadaniami szkolnymi i własną, obniżoną motywacją do uczenia się.

Słusznie zakładano, że osiągnięcia uczniów z obu grup będą istotnie odmienne. Rolą zatem szkoły po pandemii powinno być kompensowanie powstałych deficytów. Jak wyglądała komunikacja? W przeważającej mierze wszystkie grupy (między 15 a 27%) były odpowiednio informowane przez władze oświatowe o czekających je zadaniach. Znacznie lepiej było w środowisku nauczycieli w szkołach, którzy – jak twierdziło 34% udzielali uczniom odpowiednich wyjaśnień. Część nauczycieli (13%) miało niedosyt informacji. We wszystkich grupach (od 11 do 16 %) stwierdzono, że były one zbyt słabo informowane przez dyrektorów szkół.

Reakcja na zamknięcie szkół

Jak postrzegali konieczność zamknięcia szkół uczniowie, ich rodzice i nauczyciele oraz osoby nadzorujące i wspomagające szkoły w realizacji ich zadań? Z powyższej diagnozy wynika, że wszyscy wyrazili zrozumienie dla decyzji rządu. Jedynie nauczyciele byli nią mniej zadowoleni a 5% nauczycieli nie zaakceptowało takiej decyzji. Wysoki był wskaźnik poparcia zamknięcia szkół przez rodziców, gdyż 78% wyraziło zrozumienie dla tej sytuacji, a dalsze 11% raczej to zaakceptowało. Nieco gorzej odebrało brak edukacji w szkole 13%, wskazując że jest im z tego powodu źle, gdyż są przez to silnie przeciążeni domową aktywnością, podobnie jak ich dzieci. Przeciwnych decyzji rządu o zdalnej edukacji było łącznie 4% rodziców. Aż 33% rodziców wyrażało niepokój, że w nowej sytuacji ich dzieci będą miały gorsze wyniki szkolne, a nawet będą niepromowane do następnej klasy. Nie zgodziło się z taką perspektywą 44% rodziców. Znacznie słabsze poparcie wykazywali uczniowie, bo zaledwie w 49%, przy czym 13% wskazało, że jest im z tego powodu źle, w tym 3% – bardzo źle. Różne zapewne były tego powody. W 80% nauczyciele, w 92% dyrektorzy szkół i w 85% osoby z nadzoru szkolnego wskazały na pełne zrozumienie ze strony rodziców dla decyzji władz o zamknięciu szkół. Ponad 50% badanych nauczycieli i dyrektorów szkół wskazało na negatywne reakcje rodziców uczniów ze względu na zbytnie obciążenia dzieci i konieczność sprawowania nad nimi opieki czy wspierania ich w uczeniu się. Krytyczne uwagi wobec rodziców podnosili dyrektorzy szkół i nauczyciele, a dotyczyły one braku umiejętności współpracy, niekonstruktywnej krytyki, pretensji, żądań czy skarg oraz nieprzyjaznego stosunku i okazywania niecierpliwości.

Powody (nie-)zadowolenia rodziców i wskazanie przez nich problemów wynikających z przymusowej edukacji na dystans

Rodzice z państw niemieckojęzycznych uważali, że są przeciążeni edukacją na dystans, podobnie jak ich dzieci. Wielu z nich skarżyło się na zbyt dużą liczbę zajęć i zadań szkolnych do realizacji w domu, jakimi zostały obciążone ich dzieci. Szczególnie negatywnie oceniali tę sytuację rodzice wielodzietni, szczególnie posiadający małe dzieci (noworodki, w wieku niemowlęcym i przedszkolnym). W tych przypadkach obowiązki szkolne jednego dziecka musieli godzić z obowiązkami pielęgnacyjnymi nad młodszymi. Do tego wszystkiego w większości przypadków sami byli zdani na realizację obowiązków zawodowych w formie zdalnej.

Zdaniem 30% rodziców ich dzieci raczej niechętnie wstawały rano, żeby regularnie uczestniczyć w zajęciach online. Dla 1/3 rodziców edukacja na dystans okazała się prawdziwym wyzwaniem, żeby pomóc swoim dzieciom w motywowaniu ich do wykonywania zadań szkolnych. Jednak tylko 23% rodziców raczej troszczyło się o to, jak uczy się ich dziecko w powyższej sytuacji. Zadowolenie z edukacji dzieci na dystans wyraziło 37% rodziców. Co ciekawe, 37% uczniom i rodzicom podobała się forma edukacji cyfrowej. Podobnie wysoko to oceniał nadzór szkolny (40%), zaś znacznie wyżej doceniały ten proces podmioty wspierające szkołę (62%). Dyrektorzy szkół (27%) i nauczyciele (22%) szacowali, że dzieci są zadowolone z uczenia się w nowych warunkach. Z odpowiedzi na pytania otwarte wynikało, że ok. połowa diagnozowanych rodziców uważała, że dla dzieci jest to bardziej korzystna forma uczenia się, gdyż:

a) uczą się w nowych warunkach i nowymi metodami;
b) pracują bardziej samodzielnie w domu nad zadaniami szkolnymi;
c) wymaga to poszukiwania wsparcia w radzeniu sobie z zadaniami szkolnymi.

Rodzice życzyli sobie częstszej wymiany komunikatów (informacji, opinii, rozmów) nauczycieli z ich dziećmi i to nie tylko w sprawach związanych z zajęciami dydaktycznymi, ale także dotyczących kwestii osobistych, np. wpływania na motywację do uczenia się, stanu samopoczucia itp.

Powody (nie-)zadowolenia uczniów z zamknięcia w domach i edukacji na dystans

Istotną rolę w edukacji na dystans odgrywała zatem sytuacja domowa uczniów. Uczniowie pytani o stosunek do sądu: „bardzo mi się podoba, że teraz spędzam dużo więcej czasu z rodziną“ nie poparli go w 16%. Zdaniem ok. 1/5 uczniów fakt nieuczęszczania do szkoły sprawił, że musieli angażować się w domu wiele obowiązków,

zadań, którymi dotychczas zajmowali się jedynie ich rodzice. Co dziesiąty uczeń musiał poświęcić swoją uwagę młodszemu rodzeństwu (bratu czy siostrze).

Obniżyła się motywacja uczniów do porannego wstawania na zdalne lekcje, bowiem 37% z badanych potwierdziło, że w czasie pandemii niechętnie wstaje rano tak, jak miało to miejsce w poprzedzającym ją okresie. Niespełna 10% uczniów potwierdziło, że nie miało możliwości poproszenia nauczycieli o pomoc w sytuacji, gdy nie radzili sobie z nauką. Nic dziwnego, że zgłaszali badaczom potrzebę zwiększenia w ramach edukacji online dostępności nauczycieli w formie bardziej zindywidualizowanej komunikacji. Od 10 do 24% badanych nie było zadowolonych z edukacji domowej. Taki sam, ale nie ten sam, odsetek uczniów (24%) wskazał zarazem, że właśnie z tego powodu podoba im się edukacja na dystans, mimo iż musieli więcej pracować w domu aniżeli wówczas, kiedy chodzili do szkoły. Musieli uczyć się znacznie więcej, niż gdyby uczęszczali do szkoły, natomiast 1/3 uczniów przyznała, że w domu pracuje poniżej 15 godz. tygodniowo, co wynosi niespełna trzy godziny dziennie. Natomiast 62% stwierdziło, że pracuje mniej.

W czasie stacjonarnie prowadzonych lekcji traci się dużo czasu ze względu na zajmowanie się przez nauczycieli osobami mającymi trudności, problemy w uczeniu się. Teraz mogą się wyłączyć z tej części zajęć, w trakcie której nauczyciel komunikuje się z tego typu uczniami. Jednak 51% badanych uczniów nie potwierdza tej opinii, w tym 28% całkowicie się z nią nie zgodziło, zaś nie miało zdania na ten temat 25% uczniów. Połowa uczniów po trzech tygodniach od zamknięcia szkoły uskarżała się na to, że tęskni za rówieśnikami. Większość z nich – 51% raczej nie była przychylna temu, by po odblokowaniu lockdownu powinno zostać utrzymane kształcenie na dystans. Dla 1/3 rodziców było to prawdziwe wyzwanie, żeby pomóc swoim dzieciom w zadaniach szkolnych. Tylko 23% rodziców potwierdziło, że zatroszczyło się o uczenie się dzieci w domu.

Formy i dziedziny aktywności uczniów w okresie pandemii COVID-19

Zdaniem 30% rodziców aktywność ich dzieci w domu była niepokojąca. Jak przedstawiał się rozkład dziedzin i form aktywności uczniów w okresie zdalnej edukacji? Średnio najwięcej tygodniowo czasu poświęcali oni na uczenie się i wykonywanie prac domowych (17,32 godz.). Na II miejscu lokowali oglądanie filmów i seriali (8,02 godz.), na III miejscu – czatowanie (6,75 godz.), a na IV pozycji było pomaganie w domu (5,47 godz.). W dalszej hierarchii własnej aktywności znalazły się: uprawianie aktywności sportowej w warunkach domowych (4,64 godz.), wideorozmowy (4,61 godz.), gry z rodziną (4,46 godz.) i gry komputerowe czy gry wideo (3,99 godz.).

Ze szczegółowego podziału czasu na dziedziny i formy aktywności uczniów w ciągu tygodnia w wymiarze do 22 godzin na pierwszym miejscu było czatowanie (16,8%), na drugim – oglądanie filmów i seriali (15,8%), a na trzecim miejscu prowadzenie wideorozmów (15,2%). Co ciekawe, na IV pozycji znalazły się gry rodziną (13,2%), a na V miejscu – czytanie (12,9%). Zajęcia szkolne w najwyższym wymiarze godzin tygodniowo aktywizowały 45,8% uczniów. Jednak 0,6% w ogóle nie uczestniczyło w lekcjach online, zaś w przedziale 1–7 godzin tygodniowo odnotowano 12,5% uczniów.

Sytuacja i opinie nauczycieli na temat e-edukacji oraz o nauczycielach

Tylko 15% nauczycieli stwierdziło, że nie doświadczało szczególnych problemów z powodu zamknięcia szkół, zaś 40% badanych pedagogów od dłuższego czasu pracowało w szkole z mediami cyfrowymi, więc nie były one dla nich zaskoczeniem. Natomiast dla ok. 30% nauczycieli praca zdalna okazała się wyzwaniem. W pierwszych tygodniach zamknięcia szkół ok. 13% nauczycieli miało niedosyt informacji. W Szwajcarii znacząca grupa nauczycieli korzystała z materiałów zamieszczonych na online-platformach (ok. 82%), zaś gorzej było w tym zakresie w Austrii (ok. 58%) i w Niemczech (43%). Zdaniem uczniów ich nauczyciele mieli jednak problem z edukacją na odległość, co potwierdzili w przypadku Szwajcarii na poziomie 25%, w Austrii 18%, a w Niemczech aż 69%. Z wyjątkiem uczniów, pozostali respondenci w większości potwierdzili, że nauczyciele wykazywali wysoką motywację do prowadzenia zajęć w modelu cyfrowej edukacji. Kompetencje nauczycieli do stosowania różnych form edukacji digitalnej były przy tym zdaniem uczniów oceniane jako przeciętne.

Do komunikacji z uczniami nauczyciele najczęściej wykorzystywali pocztę elektroniczną (e-mail), co potwierdzili uczniowie w 83%, sami nauczyciele w 66%, dyrektorzy szkół w 65%, zaś rodzice w 68%. Podobne znaczenie przypisali respondenci innym mediom, jak komórka, platforma cyfrowa, strona internetowa szkoły, papierowe wydruki, zeszyty ćwiczeń. Z perspektywy uczniów częściej była wykorzystywana do komunikacji z nimi platforma cyfrowa, aniżeli komórka czy strona internetowa szkoły. Natomiast nauczyciele najczęściej wykorzystywali w edukacji na dystans konieczność korzystania przez uczniów drukowanych środków dydaktycznych – podręczników i zeszytów ćwiczeń. Zdaniem badanych prawie wcale nie było w ramach tej edukacji wideoprezentacji do przekazu wiedzy. Bardzo rzadko odbywały się lekcje online na żywo. Zaledwie niewiele ponad 1/3 nauczycieli prowadziła lekcje online na żywo wynoszące łącznie w tygodniu ok. 7 godz. Zdaniem 60% uczniów większość

nauczycieli prowadziła lekcje online, zaś 30% wskazało, że połowa lub niewielka część nauczycieli oferowała zajęcia online na żywo. Tylko 10% uczniów stwierdziło, że w ogóle nie było zajęć. Zdaniem niektórych nauczycieli rodzice wykazywali niski poziom zainteresowania edukacją dzieci i mieli niskie poczucie odpowiedzialności w tak nowej dla wszystkich sytuacji. To sprawiło, że nauczyciele mieli gorszy kontakt z uczniami.

Techniczne warunki uczenia się w domu

Ogólnie respondenci wskazywali na bardzo dobre wyposażenie w domu w techniczne środki do edukacji online. Ok. 10% rodziców wskazało, że raczej nie są one wystarczające, zaś 21% uczniów stwierdziło, że musiało pożyczać sprzęt od rodziców lub rodzeństwa. Do tego 6% uważało, że ich sprzęt nie spełnia najnowszych wymagań programowych. Niewystarczające wyposażenie w sprzęt w domu był zdaniem uczniów podstawowym powodem ich niepowodzeń szkolnych. W pierwszej fali pandemii 27% nauczycieli wskazało, że wszyscy uczniowie są osiągalni online, zaś zdaniem 25%, że tylko 5% było poza ich zasięgiem. Byli to zatem uczniowie całkowicie wykluczeni z edukacji w formie online. Dalszych 14% nauczycieli wskazało, że 10% uczniów było poza ich zasięgiem. Kolejne 12% potwierdziło, że od 15 do 20% uczniów nie było osiągalnych w tej formie edukacji. Wreszcie dalszych 14% uważało, że od 25 do 50% uczniów nie było osiągalnych online. Jak wynika z tych danych rozkład szacunków był mocno zróżnicowany. Wysoki odsetek, bo wynoszący 30% uczniów rozwiązywało zadania dydaktyczne ucząc się razem ze swoimi najbliższymi kolegami np. *via* Skype.

Naukowe wnioski z pierwszej fali pandemii i zamknięcia szkół

Dzięki powyższym badaniom poszczególne państwa mogły reagować adekwatnie do wskazanych przez respondentów problemów. W Niemczech każdy kraj związkowy (land) ma własny system edukacji, który jest wysoko finansowany oraz drożny pionowo i poziomo. W każdym landzie szkolnictwem zarządza odpowiednik krajowego ministerstwa kultury, dzięki czemu wydatki na edukację są adekwatne do lokalnych warunków, potrzeb i oczekiwań ludności. Jakie zatem planowano rozwiązania po pierwszych doświadczeniach z izolowaniem uczniów od szkoły? Przykładowo, w Nadrenii Północna-Westfalia, która jest największym krajem związkowym w tym państwie, podjęto już decyzję, że wszyscy uczniowie pójdą do szkoły od 1 września, zaś

obowiązek noszenia w nich maseczek będzie dotyczył jedynie uczniów powyżej klasy piątej. Przyjęto wskaźnik zdiagnozowanych przypadków, który okazał się niskim, a zatem nie skutkował zagrożeniem dla zdrowia dzieci. Na podstawie badań przesiewowych wyniósł on poniżej 25 osób z wynikiem pozytywnym na 100 tys. testowanych osób. Średni poziom zagrożenia miał miejsce wówczas, kiedy wynik mieścił się w granicach 25–50 osób zdiagnozowanych pozytywnie na 100 tys. przypadków, zaś poziom wysoki dotyczył powyżej 50 zakażonych osób.

Tym samym, jeśli miał nastąpić gwałtowny wzrost zachorowań w danym regionie, to planowano adekwatną do niego reakcję, wprowadzając odpowiednie obostrzenia sanitarne. Z badań klinicznych w Bochum, Lipsku i Dreźnie wynikało, że najniższy wskaźnik zarażeń COVID-19 występował u dzieci do 10. roku życia. Tym samym nic nie stało na przeszkodzie, by mogły one chodzić do przedszkoli i szkół. W czasie zajęć w klasach początkowej edukacji maseczki nie były obowiązkowe. Wszyscy musieli je nosić w czasie przerw, na korytarzu szkolnym. Nie wolno było prowadzić zajęć dydaktycznych w pomieszczeniach, które nie były wietrzone. Natomiast w Saksonii każdy nauczyciel i uczeń sam mógł decydować o tym czy będzie nosił maseczkę ochronną na usta i nos w trakcie zajęć szkolnych. Nie miał takiego obowiązku. Konieczne jednak było jej zakładanie, kiedy uczeń przemieszczał się na terenie szkoły, był poza własną salą lekcyjną. W Brandenburgii wprowadzono obowiązek noszenia maseczek ochronnych na usta i nos zarówno w trakcie zajęć lekcyjnych, jak i w czasie pauz lekcyjnych. Zalecano, by w sytuacji wysokich temperatur danego dnia dzielić lekcje na krótsze okresy i robić częściej przerwy celem lepszego wietrzenia pomieszczeń i stworzenia uczniom oraz nauczycielom większego komfortu psychicznego przez możliwe schładzanie organizmu. Wszyscy uczniowie byli zobowiązani do jak najczęstszego mycia rąk wodą z mydłem.

Zdaniem lekarzy-naukowców z Uniwersytetu w Hamburgu szkoły musiały być dostępne dzieciom i młodzieży, gdyż ich zamknięcie w dłuższej perspektywie czasowej skutkowało większymi zagrożeniami dla ich zdrowia psychicznego oraz rozwoju. Z badań wynikało, że w niepokojącym zakresie wzrastał u dzieci i młodzieży zakres problemów o charakterze psychicznym i fizycznym. Dzieci miały trudności z zaśnięciem, uskarżały się na bóle głowy i brzucha. Lockdown rzutował też na zwiększający się zakres przemocy domowej, konfliktów wynikających z obciążeń rodziców, którzy także byli zmuszeni do pracy zdalnej we własnym mieszkaniu. Uczniowie powyżej 10. roku życia powinni jednak nosić w szkole maseczki ochronne przede wszystkim w tych miejscach, w których nie dało się zachować odpowiedniego dystansu fizycznego między nimi. Jednak w sytuacji wysokiego stopnia zachorowań (powyżej 50. osób na 100 tys.) wprowadzono zasadę, że nie powinno się prowadzić zajęć z kultury fizycznej.

Ochrona przed zarażeniem dotyczyła nie tylko uczniów, ale także nauczycieli. Niemieccy lekarze zwracali uwagę na to, że ok. 30% nauczycieli należało do grupy ryzyka. Wskazywali zarazem, by nie traktować tej grupy zawodowej w jakiś szczególny sposób. Mogli oni bowiem zarazić się nie w szkole, ale w środkach komunikacji miejskiej, w sklepie, na ulicy itp. Zalecano zatem, by uczniowie wrócili do szkół, gdyż edukacja w systemie zdalnym jest nieskuteczna, bowiem wyłącza z procesu uczenia się wiele zmysłów, które są konieczne do lepszego poznania, zrozumienia i doświadczenia tego, co jest istotne dla ich rozwoju. Dzieci i młodzież potrzebują bliskości społecznej, doznań w środowisku społecznym. Lekarze nie ukrywali, że uczniowie mogli być bezobjawowymi nośnikami wirusa, ale tego nie dało się uniknąć. Mogli zarazić nim starszych członków swojej rodziny. Z tego jednak powodu nie wolno było ich zatrzymywać w domu, pozbawiając relacji i obowiązków w środowisku codziennego życia.

Naukowe wsparcie nauczycieli w Niemczech

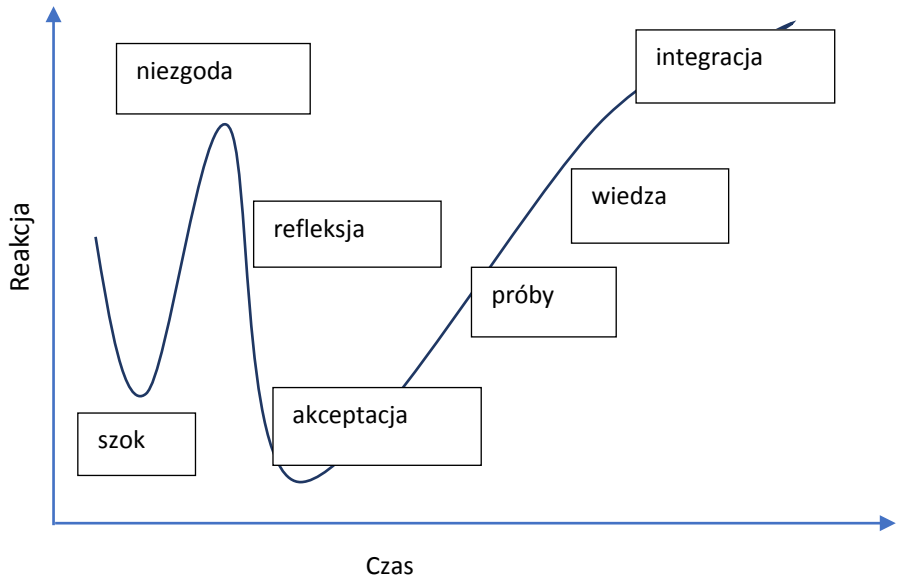
Już w okresie wakacyjnym 2020 roku nauczyciele sami byli zainteresowani tym, by uzyskać dwojakiego rodzaju wsparcie pedagogiczne, a mianowicie dotyczące doskonalenia kompetencji medialnych (uczenie się o mediach) oraz w zakresie podwyższenia kompetencji dydaktycznych, a dotyczących tego jak lepiej wykorzystać potencjał mediów elektronicznych w trakcie zajęć, by uczniowie chcieli się uczyć (uczenie się z mediami). W świetle badań Ramony Lorenz (2021) z uniwersytetu w Dortmundzie w Niemczech ma miejsce pozytywny trend wykorzystywania mediów cyfrowych do prowadzenia zajęć szkolnych. O ile w 2015 r. 47,7% nauczycieli prowadziło lekcje co najmniej raz w tygodniu z wykorzystaniem tych mediów, o tyle z każdym rokiem następował wyraźny wzrost: w 2016 r. – 49,8%, 2017 r. – 50,1%, a w 2021 r. – 73,3%.

Niemieccy nauczyciele oczekiwali od władz oświatowych nowej logiki w zarządzaniu polityka oświatową, by można było lepiej planować i uzyskiwać korzystniejsze wsparcie także ze strony władz samorządowych. System szkolny jest w Niemczech zdecentralizowany, dzięki czemu można było doskonalić funkcjonalność zróżnicowanych form zarządzania szkołami, wzmacniając w nich proces autonomii i związanej z nią autoodpowiedzialności za troskę o jakość kształcenia i wychowania uczniów (*eigenverantwortliche Schulen*), rozwój strategii suwerennego zarządzania szkołą i konstruowanie narzędzi do ewaluacji jej efektywności.

Nauczyciele uczestniczący w webinariach, seminariach, konferencjach dydaktycznych dzielili się swoimi wrażeniami, wątpliwościami oraz podejmowanymi próbami wyjścia z kryzysu. Poniżej przedstawiam autorefleksję Myrle Dziak-Mahler (2021),

która zilustrowała przechodzenie nauczyciela od fazy szoku w wyniku zamknięcia szkół, przez fazę niezgody na zaistniałą sytuację, dalej fazę refleksji i akceptacji tego, co jest konieczne, by przejść do fazy prób wdrożenia nowych mediów, pozyskania wiedzy i zintegrowania się z światem równoległym jako koniecznym o prowadzenia w nim zajęć dydaktycznych. Edukacja zdalna wymagała przede wszystkim zawieszenia procesu oceniania uczniów, by koncentrując się na postrzeganiu nowej dla wszystkich sytuacji wzmocnić emocjonalnie siebie i uczniów oraz ich postawy i aktywność w zakresie uczenia się. Autorka trafnie określiła ten proces mianem detoksykacji oceniania uczniów. Bezcenne okazało się dostrzeżenie pomocnej roli opanowania pracy z komputerem, jego oprogramowania, które znakomicie wspiera innowacyjne podejście do kształcenia, a zarazem odkrywa potencjał uczniów w zdobywaniu i rozumieniu wiedzy. Pandemia i związane z nią zamknięcie szkół przyspieszyło integrowanie nowych technologii nie tylko z edukacją, ale także zintensyfikowanie ich wykorzystania w codziennym życiu. Uczniowie i nauczyciele zorientowali się, że trzeba być coraz lepszym w posługiwaniu się technologią cyfrową, by podejmować właściwe decyzje i zwiększać własną śmiałość w tej sferze.

Schemat 1.
Postrzeganie własnych kompetencji na osi czasu



Źródło: opracowanie na podstawie: Dziak-Mahler 2021.

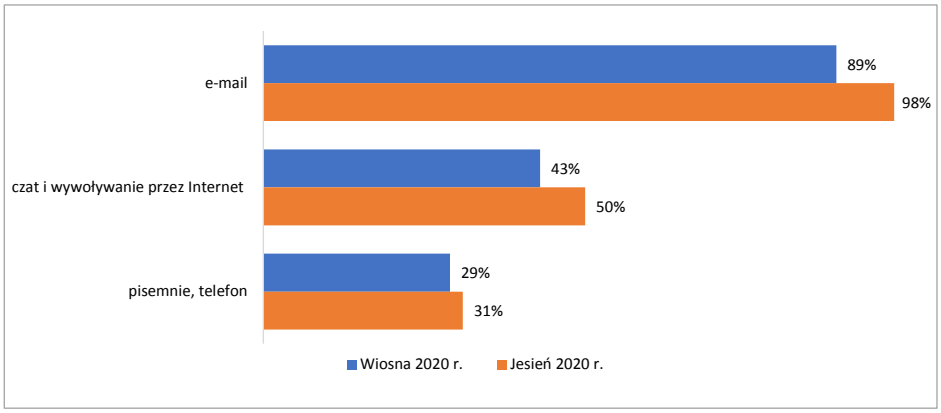
Czeska diagnoza edukacji i rozwiązania edukacyjne w pierwszej fali pandemii COVID-19

Nie ma państwa dotkniętego pandemią, w którym by nie diagnozowano sytuacji uczniów i efektywności procesu kształcenia w warunkach edukacji cyfrowej. Badania w Czeskiej Republice mogą być bliższe polskiej sytuacji, gdyż nasze systemy szkolne sterowane są przez władze centralne. Wprawdzie Czesi mają lepsze rozwiązania systemowe, bo ich ustrój szkolny jest elastyczny, dostosowany do aspiracji i potencjału rozwojowego uczniów, którzy mogą po piątej klasie szkoły podstawowej albo ją kontynuować do dziewiątej klasy, albo przejść do gimnazjum jako typu szkoły proakademickiej. Szkolnictwo w kraju naszych południowych sąsiadów jest także częściowo zdecentralizowane, bo także samorządy odpowiadają w nim za infrastrukturę i finansowanie edukacji. Jednak wprowadzono tam to rozwiązanie, którego wciąż nie ma w Polsce, a mianowicie poddano kontroli publicznej, społecznej funkcjonowanie szkół przez powołanie rad szkolnych (Pol, Rabušicová 1996; Śliwerski 2013). W sytuacjach kryzysowych to właśnie ten organ wspomaga dyrekcje szkół w podejmowaniu najbardziej korzystnych dla dzieci rozwiązań opiekuńczych, wychowawczych, profilaktycznych i terapeutycznych.

Pojawienie się pandemii COVID-19 w Czeskiej Republice uruchomiło natychmiastową reakcję resortu oświaty, który przyjął ustawę regulującą kształcenie na odległość. Nauczyciele natychmiast zorientowali się, że trzeba będzie skoncentrować uwagę na tej części podstaw programowych (*curriculum*), które będą łatwiejsze do opanowania przez uczniów w warunkach domowych. Przesunięcie akcentu na przedmioty, które nie wymagały szczególnych wyjaśnień, omówień, wysokiej motywacji do pokonywania trudności i częstych sprawdzianów wiedzy pozwalało uczniom w pierwszej fazie oswoić się z tą formą uczenia się, ale także przejść na inną komunikację (Šimková 2021, s. 169–170). Władze resortu sugerowały zmniejszenie zajęć z takich przedmiotów egzaminacyjnych, maturalnych, jak matematyka, język ojczysty i język angielski, by można było poświęcić im więcej czasu po odwołaniu lockdownu. Nastąpiło przecież radykalne przesunięcie procesu uczenia się ze szkoły na dom rodzinny. Korzystniej mieli uczniowie z rodzin pełnych, dobrze sytuowanych i zatroskanych o własne dzieci. Przywołane przez V. Korbela i D. Prokopa (2020) wyniki reprezentatywnych dla Republiki badań w czeskich rodzinach wskazywały na wpływ pandemii na zdrowie psychiczne rodziców. Między kwietniem a listopadem 2020 r. występowały u 27% rodziców dzieci objętych edukacją wczesnoszkolną symptomy średniej i ciężkiej depresji oraz lęków, przy czym bardziej dotyczyły one kobiet aniżeli mężczyzn. Wnioski z badań ilościowych są bardzo podobne do tych, które pozyskali badacze w państwach niemieckojęzycznych.

W drugiej fali pandemii, a więc już jesienią 2020 r. nauczyciele byli lepiej przygotowani do pracy na odległość. Do komunikacji z uczniami nauczyciele co najmniej raz w tygodniu wykorzystywali środowisko internetowe, np. Bakaláři, Škola Online, MS Teams, Google Classroom, przy czym zdaniem 93% rodziców (w stosunku do 63% wiosną 2020 r.). Zmniejszył się odsetek uczniów, którzy w wyniku lockdownu byli całkowicie pozbawieni kontaktu ze szkołą. O ile wiosną 2020 r. stanowili oni 6%, to jesienią już tylko 1%. Nauczyciele w większym zakresie korzystali z internetowych aplikacji i narzędzi dostępnych na platformie na poziomie 80% godzin jesienią w stosunku do 20% wiosną, kiedy to w pierwszej fali częściej korzystali z komunikacji wideo. Także w tym państwie odnotowano spadek motywacji uczniów. Nastąpił znaczny wzrost, bo z 16% wiosną do 60% jesienią stosowania przez nauczycieli kilkakrotnie w tygodniu prezentacji i w zakresie aktywizowania uczniów metodą projektów.

Wykres 1.
Komunikacja nauczycieli z uczniami co najmniej raz w tygodniu wiosną i jesienią 2020 r.



Źródło: Korbel, Prokop 2020, s. 9.

Między wiosną a jesienią 2020 r. nieznacznie zmniejszyło się wśród rodziców dzieci wczesnej edukacji poczucie przeciążenia edukacją zdalną ich dzieci z 39% do 36%, natomiast znacząco ono zmniejszyło się u rodziców uczniów klas starszych szkół podstawowych i średnich, bo z 47% do 33%. Zgodnie z zaleceniami ministerstwa nauczyciele stosowali oceny opisowe zamiast stopni szkolnych, by nie obniżać motywacji do samodzielnego uczenia się. Jesienią 2020 r. wyrażali pisemnie, słownie dwukrotnie częściej swoje opinie o efektach pracy uczniów (43%), aniżeli wiosną (21%). Jednak opinia rodziców na temat jakości kształcenia nie uległa zmianie. Jesienią byli nawet bardziej krytyczni niż wiosną 2020 r. Także w Czechach uczniowie mieli problemy z dostępem do sprzętu komputerowego w zależności od środowiska

pochodzenia. Dzieci rodziców z niskim wykształceniem (3,8%) nie miały własnego sprzętu, a jeśli posiadały, to w 11% nie miały dostępu do sieci internetowej, zaś w przypadku dzieci rodziców z wyższym wykształceniem ten wskaźnik wyniósł 1%, zaś w przypadku dostępu do sieci tylko 6%. Jesienią ten wskaźnik zmniejszył się o połowę w obu grupach (6% w stosunku do 3%).

Z 4 godz. dziennie do 5,1 godz. dziennie wzrósł między wiosną a jesienią czas na uczenie się samodzielnie lub z niewielką pomocą rodzica. Także w tym zakresie uczenie się w domu, w którym rodzice mają niższe wykształcenie wyniosło 3,7 godz. dziennie wiosną, a 5,3 godz. dziennie w listopadzie, zaś w tej drugiej kategorii rodzin dzieci poświęcały na naukę średnio 4,5 godz. dziennie. Ponad połowa badanych rodziców była w okresie drugiej fali pandemii przeciwna zamykaniu szkół. Uważali oni, że nawet przy 10 tys. osób zakażonych dziennie, ich dzieci powinny uczęszczać do szkoły. Wskazywali także na to, że długie okresy zamknięcia szkół oraz pozbawienie ich dzieci udziału w zajęciach wolnoczasowych, pozaszkolnych negatywnie odbije się na ich zdrowiu i rozwoju (tamże, s. 3–4).

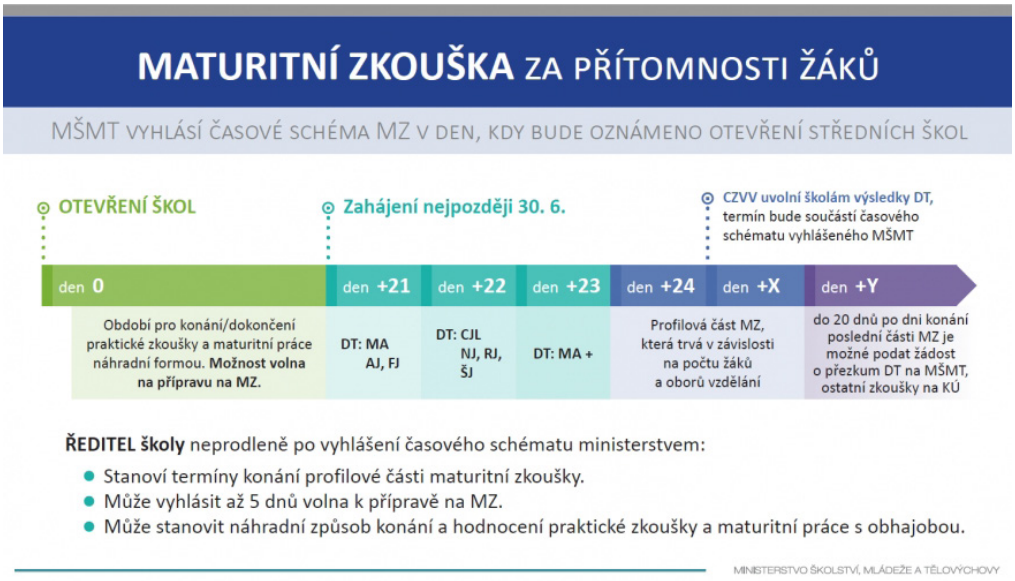
W roku szkolnym 2020/2021 Czesi usunęli z egzaminów końcowych matematykę, poprzestając tylko na egzaminie z języka ojczystego i języka angielskiego. Zawiesili też państwowy egzamin przywracając incydentalnie na jeden rok przeprowadzenie powyższych egzaminów w szkołach. Nie wystawiano uczniom ocen w obowiązującej wcześniej skali 1–6, tylko w systemie zerojedynkowym, a więc z wskazaniem: „zdał"/"nie zdał". Instytucja centralna do przeprowadzania egzaminów zewnętrznych, państwowych, będąca odpowiednikiem polskiej Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, opracowała testy do przedmiotów maturalnych, które przeprowadzono w szkołach.

Minister szkolnictwa, młodzieży i kultury fizycznej (Ministr Školství, Mládeže a Tělevýchovy ČR), którym był w tym czasie ekonomista, polityk – Robert Plaga podejmował decyzje w uzgodnieniu z naukowcami, specjalistami i wydawał odpowiednie akty wykonawcze. O rozwiązaniach minister mówił już 23 marca 2020 r., w Sejmie przeprowadzono błyskawicznie nowelizację ustaw, zaś minister skierował list do maturzystów:

> *„Nikt w chwili obecnej nie wie, kiedy zostaną odwołane epidemiologiczne w związku z epidemią COVID-19, by możliwe przywrócenie zajęć w szkołach. To oczywiste, że nie można utrzymać ustawowych terminów dotyczących egzaminów maturalnych, przyjęć do szkół i egzaminów końcowych. Koniecznością stało się przygotowanie z kolegami w Ministerstwie Szkolnictwa legislacyjnych podstaw, które umożliwiłyby przeprowadzenie tych egzaminów w innych terminach i tylko w koniecznych przypadkach z uwzględnieniem ich form i organizacji.*
>
> *W krótkim czasie, który przypadł nam na konsultacje i intensywne debaty przyjęliśmy prawo. Priorytetem jest dla nas utrzymanie równowagi między interesami dzieci, rodziców i szkół oraz pozostałych działań, które wiążą się np. z egzaminami wstępnymi do szkół wyższych i w przypadku egzaminów maturalnych. To oczywiste, że niektórzy*

z Was nie będą uznawać podjętych przez nas decyzji za idealne. Wynika to z wyjątkowych okoliczności sytuacji, w jakiej wszyscy się znaleźliśmy. Nie da się zatem znaleźć rozwiązań, które całkowicie satysfakcjonowałyby wszystkich.
Wypracowane rozwiązanie zapadło po dokładnym rozważeniu wszystkich okoliczności i różnych, a możliwych jego wariantów z tym, że za najważniejsze w tej chwili uznano ***uspokojenie uczniów i przywrócenie im poczucia bezpieczeństwa*** *w kwestiach dotyczących wszystkich egzaminów, które powinni złożyć"*[3].

Schemat 2.
Kalendarz z wariantami rozwiązań dotyczących egzaminu maturalnego w zależności od stanu zagrożenia epidemicznego w kraju



Źródło: https://maturita.cermat.cz/ 2020.

Ministerstwo przyjęło konkretne, alternatywne rozwiązania: I wariant: **Sytuacja możliwego powrotu uczniów do szkół**: Ministerstwo podało schemat działań od momentu, kiedy Ministerstwo Zdrowia poda dzień, w którym będzie dozwolone otwarcie szkół średnich. Oznacza się ten dzień terminem ZERO. W trzecim tygodniu od tego dnia miałyby rozpocząć się egzaminy maturalne w ciągu trzech kolejnych dni. Po kolejnych trzech tygodniach zostałyby podane wyniki egzaminu maturalnego. II wariant: **Sytuacja koniecznego pozostania uczniów w domach**: Ustalono, że takim terminem może być ostatecznie 1 czerwca 2020 r. Wówczas, jeśli zagrożenie dla zdrowia i życia uczniów nie pozwoliło uczniom na powrót do szkoły, ustalono

[3] Maturitní zkouška, 2020.

konieczność powołania z dniem 2 czerwca 2020 r. komisji szkolnych, które dokonałyby przeliczeń średniej ocen z ostatniego semestru i poinformowały abiturientów o wyniku najpóźniej do 30 czerwca. Uczniowie, którzy nie uzyskaliby promocji, mogli być zdalnie przeegzaminowani przez komisję.

Niezależnie od wszystkiego nauczyciele szkół średnich mieli na dystans prowadzić dla uczniów kształcenie, udzielać im wszelkich konsultacji, żeby byli przygotowani na wariant I, a więc przystąpienia do tradycyjnych egzaminów pisemnych. Dyrektorzy szkół zostali zwolnieni z większości sprawozdań biurokratycznych, które są pochodną centralistycznego zarządzania. Przed pandemią władze oświatowe nieustannie nękały dyrektorów koniecznością przedkładania kolejnych wykazów, sprawozdań, wyliczeń czy sondaży opinii. Przez to w żadnej mierze nie poprawiała się także edukacja zdalna w zakresie działalności pedagogicznej szkół. Znacząco podwyższono płace nauczycielom o 9%, by mogli inwestować we własne kompetencje, sprzęt i zwiększyć swoje zaangażowanie w zróżnicowane formy komunikacji z uczniami oraz w egzekwowanie od nich wykonalności zadań. Musiał być także zrekompensowany koszt zużycia domowej energii i sprzętu do realizacji zadań szkolnych. Każdy nauczyciel szkoły podstawowej otrzymał jednorazowo 20 tys. czeskich koron na zakup tabletu do prowadzenia zdalnej edukacji, zaś wszystkie szkoły musiały mieć do dyspozycji jedną salę konferencyjną do prowadzenia zajęć zdalnych z uczniami, którzy zostali w swoich domach na kwarantannie.

W okresie wiosennym zdiagnozowano w tym kraju u 10 tys. uczniów brak własnego sprzętu komputerowego do komunikacji internetowej, w związku z tym ministerstwo przeznaczyło środki na ich zakupienie, by można było go wypożyczyć na czas zdalnej nauki. Także w uzgodnieniu z dyrektorami szkół jedna czwarta placówek wymagała uzupełnienia lub wymiany sprzętu komputerowego, z którego mogliby na miejscu korzystać nauczyciele. Uelastyczniono też plan zajęć. Edukacja online nie musiała zaczynać się o godz. 8.00, ale o godzinę później. Niektóre zadania uczniowie mogli wykonywać w czasie bardziej dla nich dogodnym, np. pod wieczór czy zaliczać je w ciągu kilku dni. Brano pod uwagę to, że czas pracy przed ekranem znacznie bardziej męczy dzieci, niż gdyby miały bezpośredni kontakt z nauczycielem. W przedszkolach i w ramach wczesnej edukacji alfabetyzacja dzieci musiała odbywać się w trybie stacjonarnym. Tym samym zwiększono zatrudnienie w tych placówkach, by nauczyciele mogli pracować w mniej licznych grupach. Istotne też było podwyższenie obustronnego bezpieczeństwa oraz efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Dzięki takim aplikacjom, jak np. Google Classroom, Google Meet, Google Suite itp. uczniowie nie musieli kopiować swoich zadań, fotografować prace domowe, by je przesłać mejlem, ale jednym kliknięciem zatwierdzali je w sieci. Nauczyciel mógł je

sprawdzić i ocenić. Nie zobowiązywano też uczniów do oglądania godzinnych projekcji edukacyjnych zgodnie z zasadą, że poziom koncentracji uwagi wynosi u dziecka maksymalnie dziesięć minut. Szkoła online stawała się ciekawą przygodą dla uczniów, zachęcając ich do większej systematyczności, samodzielności oraz lepszego planowania własnego czasu w ciągu dnia. Kluczowe było przekazywanie uczniom informacji zwrotnej o indywidualnych osiągnięciach oraz włączanie do procesu kształcenia zadań, które zawierały komponent do samokontroli i autoewaluacji.

Pandemia sprzyjała częściowemu odchodzeniu od systemu klasowo-lekcyjnego i redukowaniu roli władz centralnych w zarządzaniu oświatą. Obie formy organizacyjne okazują się w takich sytuacjach zbyteczne, kosztochłonne, nie przyczyniając się do lepszej jakości kształcenia. Zrozumiano, że środki dydaktyczne wspierające naprawdę potrzebujących uczniów powinny być dystrybuowane regionalnie, lokalnie, a nie ustalane i dystrybuowane przez kogokolwiek z centrum władzy. W systemie zdalnym można odchodzić od podziałów uczniów na zgodne z ich wiekiem życia klasy-roczniki, by adresować treści i zadania kształcenia w sposób zróżnicowany i zgodny z poziomem wiedzy i umiejętności dzieci czy młodzieży. Szkoła może stać się miejscem do rozwiązywania problemów dydaktycznych i osobistych uczniów, społecznych czy aspołecznych konfliktów, do radzenia sobie na co dzień z własnymi emocjami, poczuciem sensu działania czy sprawstwa.

Nie podejmuję w tym przeglądzie badań procesu kształcenia w szkolnictwie wyższym w okresie pandemii poza granicami naszego kraju. Czescy naukowcy przeprowadzili je jedynie w paradygmacie jakościowym, co nie pozwala na wyciągnięcie wniosków ogólnych. Natomiast niewątpliwie jest to kluczowy problem dla przyszłości powszechnej edukacji w szkolnictwie podstawowym i średnim, gdyby miało dochodzić do kolejnych kryzysów ekologicznych, zdrowotnych czy na skutek konfliktów wojennych. Heinonen wyróżnił cztery typy postaw nauczycieli akademickich wobec przydatności nowych technologii w kształceniu młodzieży akademickiej: 1) aktywna, oparta na fascynacji, zachwycie i częstym jej wykorzystywaniu w kształceniu studentów jako innowacyjnej i stwarzającej nowe sposoby rozwiązywania problemów poznawczych; 2) adaptacyjna – polegająca na przystosowaniu studentów do korzystania z technologii cyfrowych jako potencjalnie przydatnych; 3) wstrzemięźliwa – bowiem postrzega się nowe technologie jako konkurencyjne wobec dotychczasowych, bez przekonania co do ich efektywności; 4) szkodliwa – co skutkuje postawami oporu przed ich stosowaniem oraz niepodejmowaniem działań na rzecz opanowania umiejętności posługiwania się nową technologią (Šeďová, Nekardová, Rozvadovská 2021, s. 56). Sądzę, że i u nas zostaną przeprowadzone badania postaw nauczycieli akademickich wobec edukacji cyfrowej.

Rekomendacje psychologiczno-pedagogiczne

Nie jestem przekonany co do konieczności formułowania instruktażowych rekomendacji pedagogicznych, gdyż dotkliwa w swoich skutkach dla ludzkości pandemia uświadomiła także polskiemu społeczeństwu jak kruche jest ludzkie życie w sytuacji nagłych kataklizmów, kryzysów czy katastrof. Żadne państwo nie było przecież przygotowany na to, co okazało się czymś niespodziewanym, nagłym, zaskakującym mimo pojawiających się jesienią i wiosną fal zachorowań na choroby wirusowe, gdyż w ostatnich dwóch dekadach wzrastało zainteresowanie szczepieniami przeciwgrypowymi. Po dwuletniej walce z różnymi odmianami szczepu wirusa Sars-CoV-2 nastąpiła faza nie tylko wzrostu osób przyjmujących szczepienia, ale i oswajania się z zachorowalnością i zmniejszającą się liczbą zgonów. Niewątpliwie troska uczonych o wynalezienie odpowiednich szczepionek została poprzedzona narzędziami do testowania choroby, toteż mimo radykalnego spadku zachorowań wiosną 2022 r. nie zaprzestano w państwach Europy Zachodniej z testowania osób, u których pojawiają się objawy tej choroby. Tym samym środowiska oświatowe powinny wnioskować do władz państwowych o utrzymanie możliwości testowania dzieci i młodzieży w przedszkolach, szkołach, internatach i placówkach opiekuńczo-wychowawczych, by uniknąć możliwego pojawiania się kolejnych ognisk infekcyjnych.

Wartościowe byłoby opracowanie w szkołach systemu alarmowego powiadamiania się między uczniami a ich nauczycielami z poszczególnych oddziałów klasowych na wypadek nie tylko zaistnienia nowej fali zakażeń, ale także w sytuacjach kryzysowych, np. odcięcia środowiska lokalnego od dostaw energii elektrycznej, zakłóceń komunikacji publicznej czy potencjalnych zagrożeń życia lub zdrowia w wyniku możliwej inwazji militarnej na nasz kraj, by uruchamiać pomoc osobom najbardziej potrzebującym, udrażniać kanały komunikacyjne itp. Pandemia uświadomiła ludzkości nowe zagrożenia, które mogą być powodowane w ekosferze codziennego życia mieszkańców. Coraz częściej bowiem pojawiają się zaburzenia klimatyczne o wymiarze katastroficznym dla jednostek ludzkich, domostw, regionów czy różnych instytucji, w tym także przedszkoli, szkół lub ośrodków wypoczynkowych dla dzieci i młodzieży.

Niewątpliwie warto wyciągnąć wnioski do pozytywnego myślenia i działania pedagogicznego, które z większą efektywnością będzie dotyczyć zastosowania najnowszych technologii do komunikacji i uczenia się w świecie równoległym, a więc w przestrzeni internetowej. Ubocznym skutkiem pandemii stało się przyspieszone samokształcenie nie tylko nauczycieli i uczniów, ale także rodziców tych ostatnich, by możliwa była realizacji zadań, rozwiązywanie problemów, a nawet radzenie sobie z konfliktami natury społecznej czy problemami zdrowotnymi w równoległym środowisku życia.

Szczególnie nauczyciele mogą przekonać się o bogactwie źródeł wiedzy, jej najnowszej wykładni i wizualnie atrakcyjnej prezentacji dzięki zamieszczonym materiałom autodydaktycznym w szkole w chmurze, na różnych platformach edukacyjnych, obywatelskich i środowisk wyznaniowych. Warto zatem korzystać z najlepszych wzorów opisywania i wyjaśniania faktów naukowych oraz z multimedialnej ich prezentacji, dzięki czemu uczący się będą mogli zdobywać wiedzę, rozumieć złożone problemy i dostrzegać możliwość zastosowania nauki w praktyce.

Warto, by nauczyciele wykorzystali zrozumienie trudu ich pracy przez rodziców uczniów do tego, by uzyskać nie tylko zbliżenie naturalnych wychowawców do pedagogów jako profesjonalistów, ale także lepiej poznać środowisko codziennego życia uczniów jako kluczowe dla wspomagania ich rozwoju. Pandemia odsłoniła także konieczność położenia przez nauczycieli większego nacisku na wzajemne relacje między nimi a ich podopiecznymi, ale także ich rodzicami, gdyż w świetle badań psychologii społecznej efektywność i sprawność uczenia się jest tym wyższa, im silniejszy jest poziom wzajemnej akceptacji i okazywania sobie szacunku. Uczniowie posiadający niższy kapitał wiedzy i umiejętności mają problem z poczuciem własnej wartości, gdyż są w dystansie do nauczycieli, którzy mogliby im wytłumaczyć czy pomóc w eliminowaniu luk czy błędów.

Zwiększenie zatem uwagi na problemy egzystencjalne i społeczne uczniów w oddziale przedszkolnym czy klasie szkolnej stworzy osłonę przed potencjalnym niedostosowaniem czy wykluczaniem społecznym niektórych z nich, redukcją poczucia własnej wartości, a tym samym i ich poziomu aspiracji edukacyjnych. Konieczne wydaje się zwiększenie zainteresowania nauczycieli i rodziców uczniów kwestiami higieny psychicznej. Kierujmy się w oddziaływaniu na dzieci czy młodzież istniejącymi przecież różnicami indywidualnymi nie tylko w zakresie zdobywania nowych umiejętności, wzrostu wiedzy, lepszego rozumienia, postrzegania, koncentracji uwagi itp., ale także uwzględniajmy ich odmienność temperamentalną. Pomijanie w organizacji zajęć dydaktycznych różnic charakterologicznych u dzieci zwiększa stopień ich niepowodzeń, a tym samym obniża poczucie sensu uczenia się. Zachęcam do zwiększania w procesie uczenia się częstotliwości pracy zespołowej, w małych grupach, ale i w parach, gdyż uczniowie wyposażeni w odpowiednie materiały dydaktyczne z elementami samokontroli i samooceny szybciej, z mniejszym poczuciem lęku, wstydu czy obawami podejmą się rozwiązywania i realizowania zadań, niż gdyby mieli być rozliczani z nich indywidualnie w ramach ekspozycji społecznej, przed tablicą.

Nauczyciele muszą zacząć dostrzegać i doceniać bogactwo odrębności każdego dziecka. Trzeba doprowadzić do równowagi między indywidualizmem a wspólnotą, społecznością szkolną, klasową. Pandemia uświadomiła nauczycielom i rodzicom, jak ważne jest odkrywanie własnego i cudzego „ja", jeśli nie chce się nikogo psychicznie

okaleczyć a profesjonalnie i po ludzku zależy na rzeczywistym włączaniu się w rozwój osobowości wychowanków, w oddziaływaniu na ich myśli, odczuwanie oraz aktywność własną i społeczną. Jak pisał ks. Janusz Tarnowski (1987, s. 7):

> „Daleki jednak jestem od absolutyzowania typów osobowości. Nie istnieją one w czystej postaci. Mają wartość względną, statystyczną, jedynie pomocniczą. Żywy człowiek jest bowiem zbyt zróżnicowany, by można go było utożsamiać ze schematem jakiegoś typu. Niemniej jednak podziały typologiczne z punktu widzenia metodycznego są przydatne, ułatwiają wszak orientację w bogactwie niezliczonych indywidualności, a ponieważ psychikę ludzką ujmują strukturalnie, pozwalają zbliżyć się do zrozumienia zorganizowanej całości poszczególnej osoby".

Ku refleksji...

Rozwój osobowości nie dokonuje się tylko w sferze kognitywnej, ale wymaga intensywnych relacji bezpośrednich, fizycznych, psychicznych, emocjonalnych bazujących na spostrzeżeniach, samopoznaniu i samoocenie oraz na budowanych stosunkach międzyludzkich. W wyniku pandemii został zaburzony sposób aktywnego spędzania czasu wolnego, ale i konsumpcji, medialnych relacji, toteż warto zastanowić się nad integralnością kształcenia i wychowania do samokształcenia oraz samowychowania. Szkoły potrzebują nowych form i zasad oceniania, by rozstać się z linearnym, prowadzonym dla wszystkich tą samą ścieżką myśleniem o procesie kształcenia, a zarazem dostrzec zróżnicowanie i indywidualność uczniów. Może warto dać uczniom więcej czasu na uczenie się na błędach, a nie karanie za nie, stworzyć im zróżnicowane formy zaliczania koniecznych do opanowania treści, poprawiania błędów, sprawdzania własnej wiedzy i umiejętności.

Zastanówmy się w gronie pedagogicznym nad tym, jak umożliwić dzieciom i młodzieży rozwijanie ich własnego stylu uczenia się oraz w jakim stopniu i zakresie mogą być pomocne tu media cyfrowe, które stały się równoległym do naturalnego środowiskiem aktywności pokolenia XXI w. Skoro edukacja hybrydowa uświadomiła możliwości efektywnego zróżnicowania miejsc oraz czasu uczenia się dzieci i młodzieży, to może warto zastanowić się nad zmianą organizacji procesu kształcenia tak, by było bardziej efektywne wykorzystanie czasu i przestrzeni na aktywność zadaniową osób uczących się w zróżnicowanych grupach ze względu na wiek, ale za to zbliżonych poziomem kompetencji, zainteresowań i aspiracji (Śliwerski, Paluch 2021). Zastanówmy się nad zwiększeniem pola uczestnictwa uczniów w planowaniu warunków uczenia się w danej placówce, by sprzyjały wyższej motywacji do zdobywania i pogłębiania wiedzy, umiejętności, a zarazem umacniania poczucia własnej wartości, tożsamości i poziomu uspołecznienia.

Bibliografia

Dziak-Mahler M., Zukunft. (2021). *Sicherheit in Schule gewinnen in unsicheren gesellschaftlichen Zeiten*, (#KonfBD21). https://youtu.be/caaTB0csD5o [dostęp: 11.11. 2021].

Huber S. G., Günther P. S., Schneider N., Helm C., Schwander M., Schneider J.A., Pruitt J. (2020). *COVID-19 – aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster–New York: Waxmann.

Korbel V., Prokop D. (2022). *Distanční výuka na jaře a na podzim*. https://www.paqresearch.cz/ [dostęp: 29.06.2022].

Lorenz R. (2021). *In Progress – Visionen fűr das System Schule*, (#KonfBD21). https://youtu.be/caaTB0csD5o [dostęp: 11.11.2021].

Maturitní zkouška (2020). https://maturita.cermat.cz/ [dostęp: 28.03.2020].

Pol M., Rabušicová M. (ed.). (1996). *Řízení a správa škol: rady škol v mezinárodní perspektivě*, Brno: Paido.

Šeďová K., Nekardová B., Rozvadovská K. (2021). Výzva, nebo nemožná mise? Tranzice k online výuce v době pandemie COVID-19 očima vysokoškolských učitelů, *Studia paedagogica*, *3 (26)*, 51–81.

Šimková D. (2021). Co budeme dělat zítra? Pokusíme se přežít! Vzdělávání doma v době korona virové pandemie z perspektivy matek, *Studia Paedagogica*, *3 (26)*, 167–185.

Śliwerski B. (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Śliwerski B. (2021). Edukacja w dobie COVID-19 w świetle międzynarodowych i krajowych raportów badawczych, W: J. Szempruch, J. Smyła, M. Kwaśniewska (red.). *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata. Diagnozy i projekcje rozwiązań*. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe. UJK w Kielcach, 1, 95–110.

Śliwerski B., Paluch M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Tarnowski J. (1987). *Z tajników naszego „JA". Typologia osobowości wg R. Le Senne'a,* Poznań: Księgarnia św. Wojciecha.

Watoła J. (2022). *Minister Niedzielski: Od 28 marca znika obowiązek noszenia maseczek*. https://wyborcza.pl/7,75398,28256730,konferencja-prasowa-adama-niedzielskiego-o-sytuacji-epidemicznej.html#S.main_topic_2-K.C-B.5-L.2.maly [dostęp: 24.03. 2022].

Marzena Dycht[1]
ORCID: 0000-0002-8283-6770

Doświadczenia rodziców, nauczycieli i uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w czasie pandemii i postpandemii COVID-19

Experiences of parents, teachers and students with special development and educational needs during the pandemic and post-pandemic COVID-19

Streszczenie

Celem artykułu jest prezentacja i analiza doświadczeń uczenia się i nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, ich rodziców i nauczycieli w czasie pandemii COVID-19. Analiza badawcza obejmowała szerszy zakres doświadczeń niż tylko doświadczenia związane z edukacją zdalną oraz hybrydową i kwestie dotyczące przygotowania technicznego (sposób realizacji zajęć online), ale także relacje aktywności podejmowane offline i online czy doświadczane emocje i higienę cyfrową. Powstał obraz społeczności szkolnej funkcjonującej w określonym kontekście społecznym – edukacji na odległość i w trybie mieszanym – prowadzonej w czasie pandemii koronawirusa. Zarysowany stan edukacji w warunkach pandemii COVID-19 w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ich rodziców i nauczycieli dla wszystkich zainteresowanych stanowił wyzwanie i wymaga opracowania zaleceń (rekomendacji) służących poprawie i doskonaleniu tego typu kształcenia, zarówno o charakterze systemowym, jak i dedykowanym indywidualnie uczestnikom tego procesu.

Słowa kluczowe: pandemia COVID-19, doświadczenia, rodzice, nauczyciele, uczniowie, specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne

Summary

The aim of this article is to present and analyze the learning and teaching experiences of students with special developmental and educational needs, their parents and teachers during

[1] **Marzena Dycht** – pedagog specjalny (tyflopedagog), rehabilitant wzroku, doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki, profesor uczelni na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW.

the COVID-19 pandemic. The research analysis covered a wider range of experiences than just experiences related to remote and hybrid education and issues related to technical preparation (how to conduct online classes), but also offline and online activity relationships, experienced emotions and digital hygiene. The image of the school community functioning in a specific social context – distance and mixed education – during the coronavirus pandemic was created. The outlined state of education in the conditions of the COVID-19 pandemic in relation to students with special educational needs, their parents and teachers was a challenge for all interested parties and requires the development of recommendations (recommendations) to improve and improve this type of education, both systemic and dedicated individually to participants in this process.

Keywords: COVID-19 pandemic, experiences, parents, teachers, students, special development and educational needs

Wprowadzenie

Sytuacja związana z pandemią i koniecznością nauki w formie zdalnej i hybrydowej jest prawdopodobnie najważniejszym doświadczeniem w historii edukacji na całym świecie i z pewnością nie pozostanie bez wpływu na wyniki edukacyjne uczniów, także uczniów zróżnicowanych rozwojowo, ich dalsze losy i przyszły kształt edukacji. Zatem, nie mniej istotnego znaczenia nabiera refleksja i dyskurs naukowy nad doświadczeniami dzieci, rodziców i nauczycieli w realizacji zdalnego nauczania – mają one na celu poprawę jakości tego typu kształcenia i zwiększanie świadomości wśród głównych uczestników tego procesu, co rzutuje na podniesienie poziomu ich kluczowych kompetencji.

Celem artykułu jest prezentacja i analiza doświadczeń uczenia się i nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, ich rodziców i nauczycieli w czasie pandemii COVID-19. Pandemia wymusiła konieczność prowadzenia zajęć w formie zdalnej, na którą szkoły i uczelnie w większości przypadków nie były przygotowane. W ekspresowym tempie podejmowano decyzje co do form i metod realizacji programu nauczania oraz rodzaju platformy, na której miały się odbywać zdalne zajęcia. Z czasem działania te przekształciły się w edukację z wykorzystaniem formy hybrydowej/mieszanej, równie skomplikowanej w swej formie i rozwiązaniach.

Analiza poświęcona jest wszystkim stronom tworzącym środowisko edukacyjne: nauczycielom, uczniom oraz ich rodzicom lub opiekunom. Obejmuje szerszy zakres doświadczeń niż tylko przeżycia związane z edukacją zdalną i kwestie dotyczące przygotowania technicznego (sposób realizacji zajęć online), podnosi także zagadnienie relacji aktywności podejmowanych offline i online, jak również doświadczanych emocji i higieny cyfrowej. Powstał obraz społeczności szkolnej funkcjonującej

w określonym kontekście społecznym – edukacji zdalnej i hybrydowej prowadzonej w czasie pandemii koronawirusa.

Doświadczenia nauczycieli, rodziców i uczniów zróżnicowanych rozwojowo w czasie pandemii i postpandemii

Wsparcie dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ich rodziców i nauczycieli na przestrzeni dotychczasowego okresu pandemii i postpandemii miało zróżnicowany wymiar, uwarunkowany specyfiką różnorodnych oczekiwań, potrzeb i możliwości tych osób. Dlatego warto przyjrzeć się międzynarodowym i polskim doświadczeniom szkół włączających i specjalnych w tej kwestii.

Sekretarz generalny ONZ, António Guterres, podkreślając w swoich publicznych wypowiedziach, że w wielu państwach do szeregu narażonych na nierówności uczniów, tj. niepełnosprawnych, imigrantów czy z bardzo biednych gospodarstw domowych, nie udało się dotrzeć. Byli oni więc fizycznie wyłączeni z relacji nauczyciel – uczeń czy relacji rówieśniczych opartych na środowisku szkolnym (Ptaszek, Bigaj, Dębski i in. 2020). Badania przeprowadzone wśród rodziców przez Alliance for Inclusive Education potwierdzają te doniesienia. Rodzice stwierdzili, że nawet jeśli lekcje online i materiały edukacyjne były zapewniane przez szkoły lub krajowe platformy edukacyjne, nie zawsze były one odpowiednio dostosowane dla uczniów z niepełnosprawnością. Należy również zauważyć, że niektóre dzieci, aby z skorzystać z materiałów potrzebują praktycznego wsparcia ze strony osób dorosłych, nawet jeśli treść została odpowiednio dostosowana do ich potrzeb (ALLFIE 2020).

Z kolei badania brytyjskie wskazują na zróżnicowanie opinii rodziców odnośnie współpracy ze szkołą w trakcie kształcenia zdalnego. W raporcie zauważono, że szkoły specjalne dość szybko zareagowały na potrzeby uczniów, przesyłając rodzinom materiały online, natomiast szkoły włączające miały z tym znacząco większe problemy. Większość rodziców dzieci uczęszczających do tych szkół czuła się całkowicie pozbawiona wsparcia ze strony szkoły, stojąc przed wyzwaniem radzenia sobie jednocześnie z problemami rodzinnymi i obowiązkiem nauki domowej dziecka (Smith 2021). Pojawiły się również opinie rodziców, że pobyt w bezpiecznym środowisku domowym lub nauka w małym zespole lepiej służy rozwojowi i kondycji psychicznej ich dzieci. Inni korzystali z możliwości zajęć w małych grupach zorganizowanych w szkołach dla uczniów z niepełnosprawnością, zacieśniając przy okazji współpracę z nauczycielem (Daniels, Thompson, Porter i in. 2020).

Dla porównania, pozytywną ocenę wzajemnej współpracy pomiędzy rodzicami a nauczycielami obserwujemy również w szerzej zakrojonych badaniach przeprowadzonych przez Special Needs Jungle (2020) na grupie prawie tysiąca rodziców dzieci

z niepełnosprawnością ze szkół ogólnodostępnych i specjalnych w Wielkiej Brytanii. Dodatnia opinia dotyczyła – co istotne – głównie uczniów uczęszczających do szkół specjalnych. Sytuacja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ramach edukacji włączającej była oceniona jako mniej korzystna. 68% respondentów zgłosiło poważne trudności związane z edukacją swojego dziecka podczas zamknięcia szkół. Niektórzy rodzice twierdzili, że ich dzieci w ogóle nie otrzymały do wykonania żadnych zadań, a inni, że jeśli nawet je otrzymały, to często nie były one odpowiednio dostosowane do specjalnych potrzeb ich dziecka. Znacznie mniej badanych przez Special Needs Jungle rodziców uznało, że wsparcie ze strony szkoły było bardzo dobre (28%) i wystarczające (18%) do wykonania przez dziecko zadań edukacyjnych w warunkach domowych.

Również badania tureckie potwierdzają niską jakość edukacji włączającej dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Yazcayir, Gurgur 2021). Celem tych analiz było zbadanie, w jaki sposób edukacja specjalna zapewniana uczniom w ramach edukacji włączającej była kontynuowana w domu podczas pandemii COVID-19. Uczestnikami badania było 15 rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami w wieku od 9 do 14 lat, którzy kontynuowali edukację w szkołach ogólnokształcących. Wyniki badań wykazały, że wszyscy uczniowie, w tym uczniowie ze specjalnymi potrzebami, kontynuowali naukę poprzez edukację na odległość zapewnianą przez tureckie Ministerstwo Edukacji Narodowej za pośrednictwem telewizji EBA i oficjalnej strony internetowej ministerstwa. Ponadto uczestnicy poinformowali, że niektórzy nauczyciele prowadzili lekcje online i udostępniali arkusze zadań wszystkim uczniom za pośrednictwem grupy WhatsApp. Zwrócono jednak również uwagę na kilka niepokojących kwestii: uczniowie ze specjalnymi potrzebami nie mogli regularnie śledzić lekcji w telewizji, wielu z nich nie uczęszczało na lekcje online, a ich nauczyciele nie udzielali informacji zwrotnych na temat ich działań. Ponadto żaden z uczniów ze specjalnymi potrzebami nie otrzymał wsparcia w ramach usług edukacyjnych, nie było komunikacji i współpracy między nauczycielami, rodzinami i uczniami. Co więcej, wyniki wskazują, że dzieci nie chciały i nie były w stanie przystosować się do nauczania na odległość.

Pomimo upływu czasu realizacja kształcenia w formie zdalnej w polskim systemie edukacji wcale nie okazała się łatwa dla wielu jej uczestników, w związku z brakiem odpowiedniego przeszkolenia, które umożliwiłoby nabycie medialnych, informacyjnych i cyfrowych kompetencji przydatnych w przygotowywaniu bardziej interaktywnych i integracyjnych zajęć klasowych. Przez niektóre środowiska została ona bardzo skrytykowana. Najwyższa Izba Kontroli w swoim raporcie: *Szkoły w czasach pandemii* (2022) zdyskredytowała stanowisko ministra edukacji, by decyzję o tym, z jakiej formy zajęć terapeutycznych, w tym rewalidacyjnych, z których mają korzystać

uczniowie ze SPE pozostawić dyrektorom szkół, a monitoring 19 tys. placówek zlecić kuratorom oświaty. Według NIK, od października 2020 r. do lutego 2021 r. w bezpośrednim kontakcie z nauczycielem pozostawało jedynie 38% uczniów szkół ogólnodostępnych objętych wsparciem, 44% uczniów szkół integracyjnych i 77% uczniów szkół specjalnych. W skontrolowanych szkołach, by wesprzeć uczniów, kontynuowano nauczanie indywidualne, a także organizowano różnego rodzaju zajęcia dla uczniów z trudnościami w nauce (dydaktyczno-wyrównawcze, specjalistyczne, terapeutyczne, rewalidacyjne itp.). Mimo że wystąpił tylko jeden przypadek niezapewnienia uczniowi możliwości korzystania z zaleceń wynikających z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, NIK w raporcie jako niekorzystną oceniła sytuację uczniów, którzy z uwagi na rodzaj niepełnosprawności lub z innych powodów nie byli w stanie uczyć się zdalnie z domu. Również działania ministra edukacji dotyczące pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach określono jako „spóźnione i niewystarczające" – 7 lipca 2022 r. minister ogłosił Narodowy Program Wsparcia Uczniów po Pandemii, na który przeznaczono 224 mln zł, z tego na pomoc psychologiczno-pedagogiczną dla uczniów i nauczycieli 15 mln zł, a pozostałą kwotę na dodatkowe zajęcia wspomagające.

Z analizy raportów poświęconych okresowi rozprzestrzeniania się koronawirusa w Polsce ujawnia się znikomość badań nad sytuacją uczniów z niepełnosprawnością w czasie pandemii. Polskie badania dotyczące **współpracy pomiędzy szkołą a rodziną** także nie są liczne i dotyczą niewielkich zbiorowości. Istniejące nieliczne doniesienia badawcze ukazują ogólnie niekorzystne uwarunkowania kształcenia na odległość uczniów ze SPE. Anna Buchner, Marta Majchrzak i Maria Wierzbicka, przywołując badania edukacji zdalnej przeprowadzone w 2020 r., które miały na celu diagnozę sytuacji, w jakiej znalazły się szkoły w wyniku pandemii, zauważają że uczniowie z orzeczeniem mieli trudną sytuację z powodu ograniczonego dostępu do specjalistycznego wsparcia otrzymywanego przed pandemią. Rodzice zmuszeni byli bardziej się angażować i pełnić funkcje nauczyciela i specjalisty, by dotychczas osiągnięte efekty się nie uwsteczniły. Niektóre dzieci „[...] nie uczestniczą w edukacji zdalnej, doświadczają wykluczenia, a inne uczestniczą w bardzo ograniczonym stopniu" (Buchner i in. 2020, s. 31). W badaniu Grzegorza Ptaszka i współautorów (2020) wzięło udział 979 rodziców/opiekunów, z czego co piąty (20%) przyznał, że jego dziecko jest uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych i posiada orzeczenie o niepełnosprawności lub opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Zdaniem badanych dzieci i młodzież ze SPE w większym stopniu niż inne grupy społeczne doświadczali i byli narażeni na deprywację potrzeb związanych z bezpieczeństwem zdrowotnym.

W gronie badaczy, którzy podjęli eksploracje empiryczne w ramach tej problematyki można wymienić Agnieszkę Amilkiewicz-Marek, która poddała analizie źródła

wsparcia i sposoby radzenia sobie rodziców (N = 45, w tym 5 uczniów z niepełnosprawnością) uczniów klas trzecich uczęszczających do szkół ogólnodostępnych (jedno dziecko korzystało z nauczania domowego), w procesie przystosowywania się do nauczania zdalnego. Zdaniem większości rodziców (68,18%) sprostali oni zadaniu, z czego 11,36% badanych nie miało żadnych problemów ze zdalną edukacją, a 59,02% stwierdziło, że poradziło sobie w mniejszym lub większym stopniu. Mimo pozytywnej oceny swoich umiejętności, większość rodziców (70,45%) przyznała jednak, że dłuższe funkcjonowanie w ten sposób nie jest możliwe. Dodatkowo, jedynie 9% rodziców zadeklarowało, że mogło liczyć na wsparcie ze strony szkoły w czasie pandemii koronawirusa. Wśród form wsparcia wymieniano: pozwolenie na zmniejszenie ilości materiału; dłuższy czas na wykonanie i dostarczenie prac; kilkukrotne umożliwienie pracy w danym czasie; wspólne wypracowanie form realizacji nauczania zdalnego z wychowawcą; zapewnienie wsparcia nauczyciela wspomagającego; wypożyczenie sprzętu szkolnego ze szkoły; instrukcje ze szkoły związane z obsługą wykorzystywanych platform (Amilkiewicz-Marek 2020). Niemal połowa badanych rodziców miała poczucie, że nie może liczyć na wsparcie ze strony szkoły ani na możliwość skorzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Badania te korespondują z danymi uzyskanymi przez Annę Zamkowską (2021), która badała opinie nt. specyfiki współpracy nauczycieli szkół specjalnych z rodzicami uczniów **z niepełnosprawnością intelektualną i sprzężoną** w okresie pandemii. Badaniami objęto 81 nauczycieli, którzy w 58,2% wskazali na pozostawanie poziomu osiągnięć szkolnych uczniów w zakresie funkcjonowania społecznego i oddziaływań terapeutycznych na tym samym poziomie. 31,6% respondentów uważa, że doszło do jego obniżenia. Znacznie mniejszy odsetek nauczycieli zwrócił uwagę na poprawę efektów we wszystkich wspomnianych zakresach. Zdaniem autorki, wyraźne obniżenie realizacji celów terapeutycznych może wynikać z odczuwanego przez uczniów ogólnego niepokoju związanego z sytuacją pandemii, a niekiedy z prowadzenia zajęć przez innego nauczyciela, z którym uczeń nie nawiązał wcześniej bliskiego kontaktu, ważnego dla skuteczności oddziaływań terapeutycznych. Wyniki uzyskane na grupie badawczej potwierdzają, że jedynie nieznaczny odsetek badanych nauczycieli wskazał na podwyższenie poziomu osiągnięć uczniów w sferze dydaktycznej (10,1%), wychowawczej (6,2%) i terapeutycznej (7,6%), co według autorki może wynikać z tego, że niektórzy uczniowie lepiej funkcjonują w małych grupach lub w warunkach domowych albo też sytuacja pandemii nie spowodowała istotnych zmian w przebiegu zajęć i nauczyciel zrealizował założone cele. Wzajemna pomoc i współpraca pomiędzy nauczycielem a rodzicami uczniów, cechująca początkowy okres nauczania zdalnego, nie mogła być realizowana w formie bezpośredniego kontaktu, a jedynie online. Szkoły specjalne, które w roku szkolnym 2020–2021 najdłużej pracowały w trybie

stacjonarnym, także wykorzystywały zróżnicowane, w tym zdalne i hybrydowe formy pracy. Pomimo konieczności zastosowania nowych form, częstotliwość i poziom kontaktów nauczycieli z rodzicami nie uległ zasadniczym zmianom. Zwrócono jedynie uwagę na potrzebę opracowania nowych zasad tego kontaktu z wykorzystaniem procedur obowiązujących w związku z pandemią. Preferowanym środkiem komunikacji był kontakt telefoniczny i mailowy. Tą drogą przesyłane były materiały edukacyjne uczniom w postaci kart pracy czy filmów edukacyjnych i instruktażowych. Kontakt inicjowany był przeważnie ze strony nauczycieli, a rodzice kontaktowali się z nauczycielami w zależności od bieżących potrzeb. Zdaniem A. Zamkowskiej, niepokoić powinien fakt, iż mimo zachowania dobrego poziomu współpracy, nauczyciele zaobserwowali brak wyraźnej poprawy w zakresie osiągnięć edukacyjnych i funkcjonowania społecznego uczniów, a także pogorszenie osiągniętych wcześniej wyników terapii.

Sytuację uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i z autyzmem w czasie zdalnej edukacji w warunkach polskich analizowała badawczo Agata Kułaga (2020), która opisuje pracę z wykorzystaniem platformy internetowej, poprzez prowadzenie wideolekcji z uczniami oraz nauczanie tylko za pomocą przesyłanych materiałów, dotyczących zajęć – kart pracy, prezentacji, filmów, piosenek, plakatów, ćwiczeń, wierszy, opowiadań itp. Z zebranych doświadczeń wynika, że nauczyciele byli cały czas do dyspozycji rodzica – na platformie, telefonicznie lub mailowo. Rodzice kontaktowali się w dostępnym czasie w sprawie zadań i problemów w pracy, trudnych zachowań uczniów, konsultacji w różnych dziedzinach.

Pierwszym, głównym problemem uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i uczniów z autyzmem, spowodowanym przez pandemię COVID-19, było zaprzestanie chodzenia do szkoły, na lekcje, na różne terapie i załamanie się schematów wypracowywanych przez lata. Zaburzenie rytmu dnia powodowało czasem napady agresji, rozdrażnienie, załamanie cyklu dobowego. Każdy z uczniów miał inną specyfikę uczestniczenia w zajęciach. Uczeń z autyzmem zawsze łączył się o tej samej porze i zawsze był obok niego rodzic, który mobilizował go do pracy, pilnował podczas wykonywania zadań, skupiał jego uwagę. U większości pozostałych uczniów rodzic lub opiekun był gdzieś w pobliżu, lecz nie przy samym dziecku. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną często nie mogli skupić uwagi na lekcji, na nauczycielu i uczniach, gdy ktoś inny był w tym samym pomieszczeniu, uczniowie nie byli w stanie wykonywać ćwiczeń samodzielnie. Najlepiej funkcjonowali podczas rozmowy kierowanej, w quizach, zagadkach, piosenkach i wierszach. Trzeba było pracować nad mocnymi stronami każdego z uczniów w takim stopniu, w jakim było to możliwe przez monitor komputera/telefonu. Największą trudnością deklarowaną przez nauczycieli było utrzymanie skupienia uwagi uczniów podczas zajęć oraz ich

trudne zachowania. Największym problemem zgłaszanym przez rodziców były trudne zachowania ich dzieci wynikające w ich ocenie z braku jakichkolwiek terapii.

Na zwiększenie trudności w codziennym funkcjonowaniu osób **ze spektrum autyzmu** w trakcie trwania pandemii COVID-19 zwracają również uwagę Vanessa Fong, Elina Birmingham, Grace Iarocci (2021). Badaniami objęto rodziców, z których większość była przekonana, że pandemia COVID-19 i jej uwarunkowania, które zmieniły sposób bycia ludzi, wpłynęły również na funkcjonowanie ich dzieci z autyzmem. Wśród negatywnych symptomów zachowania dzieci z ASD wymieniano nasilający się niepokój, napady złości, zakłócenia codziennej rutyny i snu, co wpłynęło na pogorszenie jakości życia. Również większość rodziców zwróciła uwagę na pogorszenie relacji rodzinnych i samopoczucia. Ponad jedna trzecia rodziców odczuwała obawy dotyczące bezpieczeństwa swojej rodziny. Prawie 10% rozważało oddanie dziecka pod opiekę. Większość badanych uznała, że wsparcie otrzymywane w sytuacji koronawirusa było niewystarczające w stosunku do ich potrzeb.

Skutki pandemii COVID-19 u osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i ich opiekunów zauważyli również Jorge Lugo-Marín, Laura Gisbert-Gustemps, Imanol Setien-Ramos i in. (2021). Badania dotyczyły oceny wpływu dystansu społecznego i blokady (izolacji) z powodu sytuacji zagrożenia społecznego COVID-19 na zdrowie psychiczne i stan ogólny dzieci, młodzieży i osób dorosłych z autyzmem. Wśród trudności związanych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu są te związane z: adaptacją do zmian i nowych sytuacji oraz często objawy lękowo-depresyjne, łączące się z nadmiernymi wymaganiami środowiskowymi. Wyniki ujawniły redukcję objawów psychopatologicznych w obu grupach wiekowych (młodzi i dorośli), ale tylko do poziomu istotności statystycznej w grupie dorosłych, z wyjątkiem domen: somatyzacja, lęk i zachowania obsesyjno-kompulsywne. Wyniki ankiety wskazują na poprawę jakości żywienia i zmniejszenie liczby inicjacji społecznych podczas blokady. Dorośli uczestnicy badań z ASD zauważyli spadek poziomu stresu po rozpoczęciu izolacji, podczas gdy w tym samym momencie ich opiekunowie zgłaszali wyższy poziom stresu w obu grupach wiekowych. Po dwóch miesiącach dystansu społecznego i zamknięcia stan psychopatologiczny w populacji osób młodych i dorosłych z ASD uległ poprawie.

Polskie eksploracje naukowe nad jakością życia osób ze spektrum autyzmu w latach 2019–2021 – kluczowych dla okresu trwania pandemii – prowadził Jacek Błeszyński ze współpracownikami. Potwierdziły one przeciętną jakość życia u dorosłych osób ze spektrum – zarówno w czasie przed pandemią, jak i na początku jej trwania. W grupie osób badanych w pierwszej fazie badań uzyskano wysokie wyniki zadowolenia w zakresie: przebywania z ludźmi, których się zna; rzeczy, które się posiada. Uzyskano także wysokie wyniki poziomu zadowolenia z tego, co się robi i co

się umie (Błeszyński, Hamerlińska 2021). Jednakże, jak zauważa Jacek Błeszyński (2021), u osób z neurorozwojową kondycją, jaką jest autyzm, zauważalna jest podatność na zachwiania w obrębie zdrowia psychicznego wynikające z niskiej tolerancji na występujące w życiu codziennym stresory. Zdaniem autora pandemia COVID-19 stanowi nieprzewidziany i niekontrolowalny stresor mogący wywoływać wśród osób ze spektrum autyzmu nadmierne lub zbyt niskie pobudzenie sensoryczne, słabe dopasowanie do sytuacji, zbyt małe zasoby w stosunku do wymagań zadaniowych, niezaspokojenie potrzeb, straty, poczucie bezradności i/lub bezsilności itp. w zestawieniu z osobistym profilem cech oraz standardami własnymi.

Wciąż za mało porusza się problematykę dostępności w pandemii do edukacji zdalnej dla uczniów **z niepełnosprawnością słuchu**, mającej specjalne potrzeby komunikacyjne. Osoby słabosłyszące i niesłyszące, ze względu na brak dostosowania warunków kształcenia do ich potrzeb, wynikających z uszkodzenia słuchu, niejednokrotnie były narażone na wykluczenie bądź uczestnictwo w zdalnej edukacji w ograniczonym stopniu. Decyzje o zmianie metod, form i środków cyfrowych, które miały umożliwić realizację programu nauczania w warunkach pandemii, sprawiły że wiele osób z uszkodzeniem słuchu znalazło się w trudnej sytuacji. Jak ocenia Paulina Lewandowska (2020), uczestnictwo tych uczniów w zajęciach online było ograniczone bądź utrudnione ze względu na niedostosowanie spotkań do ich specyficznych potrzeb, np. brak napisów, wyłączone kamerki, niestabilna łączność internetowa uniemożliwiająca płynny przekaz wizji i fonii, niedostatek porad oraz rozwiązań technologicznych, które wsparłyby uczestnictwo tych osób w spotkaniach online. Warto jednak zauważyć, że równolegle niemal natychmiast podjęto różnorodne, wzmożone działania w mediach społecznościowych w trosce o równy dostęp do informacji. Fundacje, stowarzyszenia, środowisko osób słabosłyszących i niesłyszących, ich rodziny i przyjaciele zaangażowały się w promocję w zakresie dostępności do masek oraz przyłbic dla osób z niepełnosprawnością słuchu, popularyzowanie akcji, by otoczenie (lekarze, sprzedawcy, urzędnicy itp.) nosiło przezroczyste przyłbice i maski ochronne z przezroczystym okienkiem, noszenie przez osobę z uszkodzeniem słuchu przypinek informujących otoczenie o problemach ze słuchem, np.: „Pracownik niedosłyszący"; „Czytam z ust"; „Nie słyszę, muszę widzieć usta", przygotowywanie graficznych instrukcji obsługi osoby z dysfunkcją słuchu (Lewandowska 2020, s. 15). Tego typu inicjatywy sprzyjały niwelowaniu barier społecznych spotęgowanych sytuacją pandemii.

W odniesieniu do doświadczeń dostępu do edukacji zdalnej osób niesłyszących i słabosłyszących w czasie pandemii – Paulina Lewandowska, badając grupę 33 uczniów klas IV–VIII szkoły podstawowej z niepełnosprawnością słuchu oraz ich rodziców/opiekunów (łącznie 66 osób), dostrzega że były one zróżnicowane i uzależnione

od sposobu radzenia sobie z nowymi wyzwaniami, a także od stopnia przygotowania szkoły, nauczycieli do takiej formy edukacji oraz do kształcenia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Część uczniów, którzy doświadczyli trudności nie potrafiła „[...] odnaleźć się w nowej rzeczywistości edukacyjnej, chciała powrotu do tradycyjnej edukacji, nadmiar materiałów ją przerastał, a ich dobrostan był niższy niż przed pandemią. Także nadmiar czasu spędzonego przed ekranem komputera nie wpływał na nich pozytywnie, a zajęcia online wiązały się często z problemami z Internetem i sprzętem, który się zawieszał. Wpływało to na poziom ich uczestnictwa w zajęciach oraz jakość odbioru przez nich treści. Dobrostan psychiczny tej grupy pogorszył się w wyniku pandemii" (Lewandowska 2020, s. 29–30). Wśród wad edukacji zdalnej autorka wymienia: nadmierne spędzanie czasu przy komputerze; szybsze zmęczenie; deficyt; męczące i nudne lekcje online; mniejszą motywację do uczenia się; brak możliwości spotkania się z rówieśnikami i nauczycielami; brak dostępu do nauczyciela, który wytłumaczy; domownicy mają zajęcia/pracę w tym samym czasie; dystraktory w domu; problemy techniczne uniemożliwiające uczestnictwo w zajęciach; brak lekcji online; brak samodyscypliny w uczeniu się; ograniczenia pracy szkolnej przez Internet; nierozumienie zajęć.

Z kolei uczniowie z dysfunkcją słuchu, którzy dobrze radzili sobie w edukacji zdalnej w czasie pandemii preferowali naukę zdalną, twierdząc że taka forma zwiększa ich niezależność, elastyczność oraz możliwość uczenia się we własnym tempie. Sygnalizowano lepsze niż przed pandemią kontakty z nauczycielami i kolegami. Uznano, że dostęp do sprzętu protetycznego, połączony z technicznym wsparciem, umożliwił im aktywne uczestnictwo w zajęciach online. Wśród zalet edukacji zdalnej wymieniono: zarządzanie własnym czasem; możliwość skupienia się; wykonywanie zadań w swoim tempie i o dowolnej porze; większą efektywność nauki; lepsze rozumienie kolegów i nauczycieli; późne wstawanie; brak hałasu szkolnego; lepsze zarządzanie czasem.

W badaniach ujawniła się również grupa uczniów, którzy dostrzegli zalety edukacji zdalnej i nauki w warunkach domowych, jednakże tęsknili za powrotem do szkoły. Ta grupa badanych optowała za mieszaną formą edukacji (stacjonarno-zdalną). Na dobrostan tych uczniów wpłynął sposób doświadczania oraz realizowania programu nauczania – powyższe rezultaty badań korespondują z wynikami zaprezentowanymi w raporcie z czerwca 2020 r. (Ptaszek, Bigaj, Dębski i in. 2020). Badania P. Lewandowskiej ukazują raczej mało pozytywny obraz edukacji zdalnej – tylko nieliczna grupa badanych uczniów z dysfunkcją słuchu uznała, że ich relacje z rówieśnikami były lepsze w czasie pandemii. Zdaniem autorki, poprawa tych relacji wynikała z większych możliwości komunikacyjnych osób z niepełnosprawnością słuchu,

którzy mogli się komunikować przez czat bądź uczestniczyć w rozmowie dzięki możliwości użycia sprzętu protetycznego podłączonego do komputera (Lewandowska 2020). Autorka zwraca zatem uwagę na potrzebę zadbania o relacje rówieśnicze, które w czasie pandemii były ograniczone – do podobnych wniosków doszli także Ptaszek i in. (2020), Buchner i in. (2020) oraz Pyżalski (2020; 2021).

Prawie połowa rodziców dzieci z niepełnosprawnością słuchu (n = 15) zasygnalizowała, że szkoła nie wprowadziła dostosowań dla dziecka w związku z przejściem na edukację zdalną, chociaż w niektórych wypadkach było to potrzebne. Druga grupa respondentów wymieniła ogólne i specyficzne adaptacje: w grupie pierwszej uwzględniła dostosowania dotyczące każdego dziecka w klasie (wypożyczenie sprzętu ze szkoły; pomoc w rejestracji platformy i e-mail), natomiast do specyficznych dostosowań zaliczyła te wprowadzane indywidualnie, zależnie od potrzeb ucznia (dostosowane materiały, wysyłanie materiałów przed zajęciami, mniejsza liczba zadań do wykonania niż u rówieśników, wydłużony czas na wykonanie zadań i sprawdziany, możliwość przyjazdu nauczyciela wspomagającego do domu dziecka, możliwość odbycia terapii online (np. logopedycznej) i otrzymania ćwiczeń do wykonania, wprowadzenie zasad podczas zajęć online (wyłączenie mikrofonów, wyraźna artykulacja)). Ponad połowa rodziców potwierdziła realizację zasady indywidualizacji w stosunku do ich dzieci (możliwość konsultacji z nauczycielem, które polegały najczęściej na dodatkowym wyjaśnianiu bądź wspólnym wykonywaniu zadań, kontynuacja indywidualnego nauczania w formie zdalnej przez dzieci mające prawo do indywidualnego nauczania). Najczęściej preferowanymi formami realizacji zdalnego nauczania było (za Lewandowska 2020): „przesyłanie zakresu stron podręcznika i ćwiczeń do samodzielnego realizowania (85%) i przekazanie kart pracy do samodzielnego wykonania przez dzieci" (79%). Najrzadziej wybieraną opcją były: „filmy, na których nauczyciel nagrywa lekcję" (12%). Najczęściej dbano o to, by na zajęciach online mówiono pojedynczo. Nikt jednak z badanych rodziców nie zaznaczył, że podczas zajęć uczniowi zapewniono napisy. Rodzice często spędzali więcej czasu na pomocy dziecku w nauce i zakres ich obowiązków był większy niż przed pandemią. Musieli być w stałym kontakcie z dzieckiem, tłumaczyć trudne zagadnienia z lekcji. Pozytywne strony edukacji zdalnej z perspektywy rodzica to (za Lewandowska 2020):

- dobrostan dziecka: bardziej wypoczęte; mniejszy stres i presja; poczucie bezpieczeństwa; większe skupienie na lekcjach i zaangażowanie; dokładniejsze wykonywanie zadań; poprawa w zachowaniu;
- warunki uczenia się: brak klasowego hałasu; lepsza akustyka do słuchania zajęć; dobra słyszalność dźwięku z komputera bezpośrednio do protezy słuchowej;
- dostosowanie do potrzeb dziecka: możliwość wspierania dziecka podczas lekcji (na zasadzie nauczyciela wspomagającego); dostosowanie tempa pracy; robienie

przerw, gdy jest taka potrzeba; indywidualizm pracy; skupienie się na tym, czego dziecko nie rozumie; upewnianie się, że dziecko wszystko rozumie;
- rozwój osobisty dziecka: większa samodzielność; umiejętność obsługi sprzętu elektronicznego; więcej czasu dla siebie i rozwijania swoich zainteresowań;
- relacje z nauczycielami i kolegami: lepsza komunikacja; nie ma potrzeby ciągłego odnajdywania się wśród rówieśników; brak konfliktów;
- warunki pracy: wgląd w pracę nauczyciela; zaplanowany dzień dostosowany do możliwości dziecka; nie trzeba wcześnie wstawać; pobyt w domu, a nie w internacie; zróżnicowane materiały edukacyjne.

Kolejnym wyzwaniem szkół wspierających uczniów z dysfunkcją słuchu w edukacji na odległość były uwarunkowania technologiczne. Wśród trudności technicznych, które rodzice i ich dzieci napotkali w edukacji zdalnej, wskazujących na wady tej edukacji wymieniano: brak sprzętu, słaby sprzęt i/lub łącze internetowe, zakłócenia w odbiorze treści zajęć, brak lub małą ilość sprzętu dla domowników, niedostosowanie programu i metod: brak zajęć online, brak ujednolicenia (wiele platform), dużą liczbę zadań do przerobienia, brak obiektywnej oceny umiejętności ucznia, niedostosowanie do potrzeb: zadania niedostosowane do możliwości, krótki czas na zadania i sprawdziany, brak tłumaczenia zagadnień, brak rehabilitacji i bezpośredniego wsparcia nauczyciela wspomagającego, nieprzestrzeganie IPET, braki kompetencji cyfrowych niezbędnych do obsługi narzędzi edukacyjnych i konieczność nabycia ich w bardzo krótkim czasie, niedostosowanie warunków: duża ilość czasu przed ekranem, rozpraszacze w domu, kontakty: utrudniony kontakt z nauczycielem i brak informacji, jak pracować z dzieckiem, brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielami i rówieśnikami. W efekcie taki stan rzeczy skutkował obniżeniem jakości realizacji tej formy edukacji (przewaga metod podających nad aktywizującymi, realizacja zajęć online w niewystarczającym stopniu). Trudności te potęgował brak zawodowego przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem z niepełnosprawnością w nowej formule edukacji.

Wśród rekomendacji służących zwiększeniu dostępności edukacji zdalnej dla uczniów z niepełnosprawnością słuchu, autorka wymienia:
- zwiększenie dostępności zajęć online;
- dostosowanie metod i form zdalnego nauczania poprzez pełniejszy dostęp do treści za pomocą zapisu symultanicznego (powszechnie dostępne platformy do przeprowadzania spotkań online (np. Microsoft Teams, Google Meet, Skype) mają możliwość generowania automatycznych napisów, być może jeszcze niedoskonałych, jednakże pomocnych. Instrukcja może być stosowana także podczas różnych spotkań online);
- wyposażenie nauczycieli w informacje o wpływie uszkodzenia słuchu na doświadczenia edukacji zdalnej, które pomogą im zindywidualizować podejście

do ucznia z dysfunkcją słuchu, uwzględniając nie tylko jego ograniczenia, ale także posiadany potencjał (Lewandowska 2020).

Wnioski z tych badań opierają się głównie na doświadczeniach uczniów ze szkół ogólnodostępnych, komunikujących się w większości werbalnie i wspomagających się pismem. Z pewnością wartościowym uzupełnieniem ww. eksploracji byłaby analiza doświadczeń uczniów niesłyszących (posługujących się polskim językiem migowym lub systemem językowo-migowym). Badania ukazują potrzebę wypracowania oficjalnych wytycznych dla szkół i nauczycieli dotyczących jakości edukacji zdalnej, wskazań do pracy z uczniami z niepełnosprawnością słuchu.

Ryzyko zarażenia się COVID-19 wzrasta u osób chorych i starszych, u których występują w znacznej mierze problemy z układem immunologicznym. Do osób mających obniżoną odporność zaliczają się również osoby z niepełnosprawnościami, w tym poruszające się na wózkach rehabilitacyjnych. Osoby **z niepełnosprawnością**, w tym także **ruchową**, są mniej zdolne do zachowania dystansu społecznego. Niejednokrotnie bowiem potrzebują one pomocy ze strony innych osób w czynnościach higienicznych, karmieniu, poruszaniu się, a także wymagają częstych wizyt lekarskich. W związku z rozprzestrzenianiem się wirusa SARS-CoV-2, ujawniły się liczne bariery informacyjne: brak odpowiedniego dostępu do usług teleinformatycznych, które nie uwzględniają specjalnych potrzeb edukacyjnych osób o ograniczonej sprawności ruchowej, brak dostępności do stron internetowych dotyczących pandemii, które zawierają udogodnienia dla osób z niepełnosprawnością kończyn górnych. Wiele osób doświadczyło pogorszenia stanu fizycznego oraz psychicznego w wyniku izolacji spowodowanej pandemią. Wyzwaniem okazała się także edukacja zdalna uczniów z niepełnosprawnością ruchową i problemy z nią związane.

Z analizy nielicznych źródeł poświęconych kształceniu na odległość uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością narządu ruchu wynika, iż wiele placówek edukacji specjalnej i ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz ośrodków wsparcia dziennego podejmowało wysiłki w celu prowadzenia zdalnych zajęć (Okruszek, Stańczuk, Piejka i in. 2020). Ujawniły one duże zaangażowanie w czasie pandemii nauczycieli, rehabilitantów we wspieraniu podopiecznych ze specjalnymi potrzebami ze względów zdrowotnych i z uwagi na niepełnosprawność ruchową oraz ich rodzin. Pomoc ta miała charakter edukacyjny, ale również obejmowała wsparcie emocjonalne i społeczne. W badaniach zwraca się uwagę na obniżenie dobrostanu psychicznego osób z niepełnosprawnością ruchową w okresie intensywnej walki z koronawirusem, objawiające się strachem przed izolacją, zwiększoną obawą o swoje zdrowie oraz zdrowie najbliższych czy dostrzeganiem w swojej sytuacji problemów finansowych, jako bardziej prawdopodobnych. Sytuacja ta znajduje potwierdzenie w badaniach Pauliny Korach (2020), z których wynika, że osoby

wymagające pomocy w codziennym funkcjonowaniu i poruszające się za pomocą wózka rehabilitacyjnego odczuwały w czasie pandemii lęk związany z nieotrzymaniem pomocy w sprawach dnia codziennego, takich jak spożywanie posiłków czy możliwość pójścia do lekarza specjalisty. Respondenci wskazywali głównie rodzinę i przyjaciół jako tę grupę, od której najczęściej otrzymywali emocjonalne wsparcie. Autorka tłumaczy ten fakt utrzymywaniem się nadal dystansu społecznego w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami.

Biorąc pod uwagę specyfikę funkcjonowania osób **z chorobami przewlekłymi** i z niepełnosprawnością ruchową: obniżoną sprawność fizyczną, szybszą męczliwość, wolniejsze tempo pracy, trudności w wykonywaniu czynności ruchowych z powodu fizycznych ograniczeń, wysoki poziom niepokoju, zbytnią koncentrację na chorobie i jej somatycznych skutkach, trzeba dostrzegać, że uwarunkowania te mogą znacznie obniżyć jakość edukacji na odległość tych osób. Również ich wykluczenie przez niedostateczne rozwiązania systemowe może znacząco osłabić relacje z rówieśnikami, tak ważne dla funkcjonowania psychospołecznego w sytuacji występowania chorób przewlekłych i niepełnosprawności ruchowych. W badaniach P. Korach (2020) osoby z niepełnosprawnością ruchową nie wykazywały obaw związanych z brakiem możliwości ukończenia lub kontynuowania nauki w trybie zdalnym, zwracano jednak uwagę na brak dostatecznych rozwiązań w tym zakresie, co budziło niepokój respondentów o obniżony poziom jakości wykonywanych zadań, a tym samym o brak możliwości realizowania programu nauczania w sferze pozwalającej w pełni wykorzystać osobisty potencjał i zasoby.

Zdalna terapia logopedyczna stała się jedyną z form współpracy logopedów z pacjentami pozbawionymi możliwości tradycyjnego uczestnictwa w zajęciach w początkowym czasie pandemii COVID-19 (Siedliska 2020). Niestety, rynek produktów multimedialnych wspomagających terapię logopedyczną afatyków jest w Polsce dużo uboższy niż wachlarz produktów wspomagających terapię dzieci **z zaburzeniami mowy**. Większość dostępnych materiałów terapeutycznych jest przeznaczona głównie dla dzieci i zbyt często odbiegają one swoją formą od wymagań stawianych pracy z pacjentem dorosłym. Dostrzegalny jest niedobór pomocy (obrazków, scenek sytuacyjnych, zdjęć) przeznaczonych do pracy z osobami dorosłymi, w tym szczególnie z afazją. Współczesny rozwój techniki i multimediów pozwala na opracowanie programów komputerowych wspomagających terapię afazji. Programy te mogą zawierać bogaty materiał merytoryczny, a odpowiednie parametry pozwalają dostosować go do wymagań pacjentów z różnymi zaburzeniami afatycznymi.

Z badań Agnieszki Siedliskiej (2020) nad jakością zdalnej terapii logopedycznej osób chorych neurologicznie wynika, że była ona nowym, wzbudzającym skrajne emocje doświadczeniem dla dorosłych pacjentów. Wyzwaniem dla logopedy było

sprostanie wymaganiom terapii, która w dotychczasowej formie nie była często praktykowana z powodu braku w poradniach logopedycznych odpowiednich oprogramowań komputerowych. Tworzenie ćwiczeń indywidualnie dobranych do potrzeb każdej osoby było czasochłonne i stopniowo ulegało licznym modyfikacjom. Terapia z pomocą komputera nie sprawiała większych trudności osobom czynnym zawodowo, które najchętniej korzystały z tego typu wsparcia, gdyż używały go w pracy i jego obsługa nie sprawiała im trudności. Terapia zdalna nie sprawdziła się w kilkunastu przypadkach – u pacjentów z chorobami neurologicznymi, którzy źle reagują na szybkie i niezaplanowane zmiany, są sfrustrowani własnym stanem i z trudnościami w dostosowaniu się do nowych wymagań stawianych przez terapeutę. Natomiast dobrze oceniono zastosowanie odpowiednich ćwiczeń i oferowaną pomoc w domu. W ramach terapii stacjonarnej i zdalnej. Najważniejszą potrzebą w czasie pandemii było poszukiwanie wsparcia emocjonalnego.

Autorka rekomenduje zalecenia w zakresie terapii logopedycznej: elementy ćwiczeń z wykorzystaniem komputera i jego obsługi należy wprowadzać od chwili rozpoczęcia terapii w poradni (w celu przyzwyczajenia pacjentów do zdalnych pomocy dydaktycznych), ponieważ oswajanie z takimi ćwiczeniami może okazać się bardzo pomocne w sytuacjach tak nieprzewidywalnych, jak pandemia (Siedliska 2020). Dorośli pacjenci potrafią sobie poradzić z uczestnictwem w zdalnej terapii logopedycznej, muszą jednak mieć zapewnione materiały indywidualnie dostosowane do swoich potrzeb. W podejmowanych czynnościach powinny być wspierani przez najbliższych, ponieważ wielu z nich nie potrafi samodzielnie korzystać z komputera i nie ma wystarczającej do tego motywacji. Nie należy zaprzestawać terapii, o ile istnieją wskazania do jej kontynuacji, ponieważ przerwanie tego procesu powoduje utratę umiejętności, które zostały odzyskane i wymagają systematycznego utrwalania. Istnieje potrzeba wzbogacenia warsztatu logopedów, w szczególności tych, którzy pracują z dorosłymi i nie chcą wykorzystywać dziecięcych animacji, które opanowały rynek terapeutyczny. Wszyscy potrzebujący takiej opieki zasługują na jej zapewnienie.

W odniesieniu do następstw pandemii koronawirusa warto zwrócić uwagę na **problemy wzrokowe** dzieci i młodzieży skutkujące krótkowzrocznością. Pojawiły się obawy czy okres zablokowania mógł pogorszyć obciążenie krótkowzrocznością z powodu znacznego skrócenia czasu spędzanego na świeżym powietrzu i wydłużenia czasu spędzanego przed ekranem w domu (Pellegrini, Bernabei, Scorcia, Giannaccare 2020). Opinie te korespondują z badaniami Jiaxinga Wanga, Yinga Li, Davida C. Muscha i in. (2021), którzy na podstawie badań fotoprzesiewowych przeprowadzonych na grupie 123 535 chińskich dzieci w wieku 6–8 lat odnotowali znaczne przesunięcie krótkowzroczności (-0,3 dioptrii) po zamknięciu w domu z powodu choroby koronawirusowej w 2019 r. Częstość występowania tej wady refrakcji wzrosła

1,4 razy w 2020 r. w porównaniu z poprzednimi pięcioma latami. Natomiast różnice w refrakcji sferycznej i częstości krótkowzroczności między 2020 r. a poprzednimi latami były minimalne u dzieci w wieku od 9 do 13 lat. Z uwagi na globalne obciążenie krótkowzrocznością, należy rozważyć popandemiczny program nadzoru okulistycznego dla dzieci z tą wadą refrakcji (Wang, Zhang, Zhao i in. 2020; MEiN 2020). Badania związane z profilaktyką myopii wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej prowadzi prof. Robert Rejdak w ramach projektu *Dobrze widzieć* (MEiN 2020). Paradoksalnie jednak, z drugiej strony w dyskursie okulistów zwraca się uwagę na pośrednie korzyści zdrowotne wynikające z wysiłków międzynarodowej społeczności, by powstrzymać pandemię COVID-19: zmniejszenie wpływu zanieczyszczenia powietrza na powierzchnię oka w okresie kwarantanny, a więc na choroby oczu oraz przypuszczalny spadek niektórych dolegliwości oczu – osoby przebywające w domu są mniej narażone na pyłki i zanieczyszczenia atmosferyczne. W następstwie spadku światowej gospodarki w wyniku pandemii koronawirusa doszło do globalnej redukcji zanieczyszczenia powietrza, co może pozytywnie wpłynąć na bioróżnorodność Ziemi, a tym samym na spowolnienie zmian klimatycznych (Navel, Chiambaretta, Dutheil 2020).

Wsparcie na odległość i interwencja online w stosunku do dzieci niewidomych i słabowidzących podczas pandemii COVID-19 były w poszczególnych państwach realizowane w różnorodny sposób. Penny Rosenblum (2021), analizując wpływ pandemii na edukację uczniów niewidomych, słabowidzących i głuchoniewidomych w USA i Kanadzie, przytacza wyniki uzyskane w ramach projektu *Dostęp i Zaangażowanie*. Badania przeprowadzono na stosunkowo dużej grupie respondentów (2583 osoby). Jak zauważa, należy dostrzec ich wyzwania związane z cyfrowymi narzędziami do nauki, problemy ze zdrowiem psychicznym oraz potrzeby uczniów z dodatkowymi niepełnosprawnościami (Rosenblum, Chanes-Mora, Fast 2021). Kiedy wiosną 2020 r. wybuchła pandemia COVID-19, niewidomi i słabowidzący uczniowie w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie przeszli z edukacji osobistej na edukację wirtualną, a w niektórych przypadkach w ogóle nie mieli formalnej edukacji. Zrodziło to wiele problemów, takich jak konieczność przygotowywania wielu praktycznych instrukcji w brajlu, dotyczących orientacji i mobilności oraz umiejętności samodzielnego życia. Nauczycielom trudno było zapewnić tym uczniom nauczanie na odległość. Badania pokazały również, że niepełnosprawni wzrokowo uczniowie borykają się z głęboko zakorzenionymi problemami systemowymi w edukacji. Niektóre z tych problemów zaostrzyła pandemia i przejście na wirtualne platformy edukacyjne, niedostosowane pod kątem dostępności i użyteczności dla użytkowników z dysfunkcją wzroku. Wskazano na konieczność zaopatrzenia ucznia niewidomego i słabowidzącego w oprzyrządowanie techniczne jemu dedykowane już od najmłodszych lat, a także na potrzebę

przeszkolenia rodziców i nauczycieli z obsługi tych urządzeń, z których korzysta dziecko. Zwrócono również uwagę na sukcesy, które miały miejsce w trakcie pandemii – wielu edukatorów i dyrektorów kształcenia ogólnodostępnego lepiej i pełniej zrozumiało rolę nauczyciela wspomagającego uczniów z dysfunkcjami wzroku w edukacji włączającej. Z kolei rodziny zaczęły doceniać dlaczego ważne jest, aby ich niepełnosprawne wzrokowo dzieci rozwijały umiejętności niezbędne do samodzielnego życia.

Anne Cook Walker, przewodnicząca Narodowej Organizacji Rodziców Dzieci Niewidomych, w artykule *Learning in the Time of Covid-19: The Impact on Blind Students of Current Guidance Issued by the US Department of Education Regarding Students with Disabilities* omawia wpływ aktualnych dyrektyw wydanych przez Departament Edukacji Stanów Zjednoczonych dotyczących uczniów niepełnosprawnych. Wyjaśnia również, jakie działania podjęła The National Federation of the Blind (Narodowa Federacja Niewidomych – NFB), w celu zapewnienia nienaruszalności praw uczniów niewidomych i innych uczniów niepełnosprawnych podczas kryzysu COVID-19. Podkreśla ona, że wiele szkół nie było odpowiednio przygotowanych do długoterminowego zamknięcia. Dyrektorzy i nauczyciele tych placówek mieli trudności z określeniem czy i jaka edukacja zostanie zapewniona uczniom niewidomym. Pomimo wytycznych Departamentu Edukacji Stanów Zjednoczonych, wiele stanów i lokalnych okręgów szkolnych niechętnie przyjęło swoją misję edukacyjną. Niestety, wielu niewidomych uczniów i ich rodziny zostało pozbawionych instrukcji, dostępnych materiałów lub technologii wspomagających. Pojawiły się trudności z dostępnością online narzędzi do nauki pisma Braille'a i orientacji przestrzennej. Często nie były one kompatybilne z różnymi formami technologii wspomagających, z których uczniowie ci mogą korzystać w nauce, co skutkowało wykluczeniem wielu uczniów z niepełnosprawnością wzroku z korzystania z tych ważnych narzędzi. Materiały edukacyjne były adaptowane dla tych uczniów głównie w formie nagrań dźwiękowych, bez wersji brajlowskiej. Podczas kryzysu COVID-19 zbyt wiele niewidomych dzieci w całym kraju nie otrzymywało żadnej edukacji w swoich szkołach. Dlatego 24 marca 2020 r. NFB uruchomiła inicjatywę zasobów nauczania na odległość, która zapewniła niewidomym dzieciom i ich rodzinom zabawne, przystępne zajęcia, interaktywne lekcje Zoom, czytanie książek w systemie Braille'a i filmy instruktażowe, w których niewidomi dorośli demonstrują niewizualne metody wykonywania zadań w okolicy domu.

Z podobną inicjatywą we Włoszech wystąpiła The Robert Hollman Foundation (RHF), która w czasie pandemii zainicjowała projekt wsparcia uczniów z dysfunkcją wzroku na odległość. Był to proces online dotyczący wszystkich aspektów wsparcia dla tych dzieci i obejmujący rozmowy audio-wideo, wideo i dostosowane do indywi-

dualnych potrzeb materiały multisensoryczne stworzone specjalnie dla każdego dziecka z wykorzystaniem różnych platform elektronicznych, które dają możliwość pracy i komunikacji online. W badaniach na temat skuteczności tej inicjatywy ustalono, że rodzice czuli się uspokojeni w tym skądinąd bardzo trudnym czasie, ponieważ ich dzieci były w stanie kontynuować rehabilitację, nawet jeśli w zupełnie inny sposób (Battistina, Mercurialia, Zanardo i in. 2021). Uzyskali oni wysoki poziom zadowolenia tym nowym podejściem, zwłaszcza w kontekście faktu, że we Włoszech w czasie izolacji musiały zostać zamknięte placówki rehabilitacji i pomocy pediatrycznej, a także wszystkie szkoły i placówki oświatowo-rekreacyjne. Nauczanie na odległość było we Włoszech czymś zupełnie nowym zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów. Dzieci z niepełnosprawnością rozwojową, w tym dzieci niewidome i słabowidzące, zostały najbardziej dotknięte tak dramatyczną zmianą zarówno w ich codziennym rytmie, jak i sposobie uczenia się. Warto podkreślić także, że projekty tego typu utrwaliły w społecznej świadomości przekonanie, że korzyści płynące z tradycyjnych sposobów pracy mają niekwestionowane znaczenie dla dzieci z deprywacją wzroku.

Podsumowanie

W początkowym okresie pandemii kształcenie w formie zdalnej było jedyną dostępną opcją dla uczących się w tym czasie i należało w związku z tym szybko zaadoptować się do metod i narzędzi nauczania zdalnego bez utraty jakości realizowania programu nauczania. Zastosowanie edukacji zdalnej nie obyło się bez błędów, często wiązało się z ograniczeniami technicznymi lub ze słabym przygotowaniem cyfrowym. Pozwoliło to jednak odkryć nowe możliwości wzbogacenia metod edukacyjnych oraz wykorzystania potencjału edukacji zdalnej w przypadku osób z mniejszymi szansami dostępu do kształcenia. Edukacja realizowana w kolejnych miesiącach pandemii przyniosła wzrost możliwości wykorzystania zdalnej edukacji w szkołach jako alternatywy, np. w postaci *blended learning*/edukacji mieszanej/hybrydowej.

Zaprezentowano sytuację dotyczącą głównych uczestników edukacji w dobie koronawirusa wraz z propozycją skutecznych rozwiązań dotyczących nie tylko edukacji zdalnej w jej różnych wymiarach (technologicznym, kompetencyjnym czy psychologicznym), ale współczesnej edukacji w ogóle. Przedstawione wyniki badań nie są oczywiście reprezentatywne. W obecnej sytuacji, pełnej niewiadomych i eksperymentów pedagogicznych, mogą jednak ukazywać jednostkowe rozwiązania i specyficzne adaptacje, właściwe dla szczególnej sytuacji uczniów zróżnicowanych rozwojowo i edukacyjnie.

Zebrane dane, wynikające bezpośrednio z analizy wyników badań dotyczą zarówno edukacji prowadzonej całkowicie w trybie zdalnym, jak i edukacji hybrydowej.

Takie podejście sprawia, że powyżej zaprezentowane treści stają się użyteczne dla wielu grup odbiorców – uczestników społeczności szkolnej, a tym samym ich użyteczność wykracza poza kwestię kształcenia w okresie pandemii i postpandemii. Lektura zaprezentowanych wyników badań może przynieść im korzyści poznawcze i terapeutyczne, jak choćby refleksję, że doświadczane przez nich uczucia i stany emocjonalne były także udziałem innych – uczniów, rodziców i nauczycieli.

Doświadczenia drugiej połowy roku szkolnego 2019/2020 i kolejnego – 2020/2021 pokazują, że wsparcia wymaga nie tylko wiedza i umiejętności, ale również – a może przede wszystkim – kondycja psychiczna uczniów, ich motywacja do nauki, relacje z klasą i nauczycielami oraz w środowisku domowym. W odpowiedzi na ten problem, MEiN podjął się przygotowania i przeprowadzenia *Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uczniów i nauczycieli*, we współpracy z Uniwersytetem Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Proponowany program naprawczy obejmuje: pogłębioną diagnozę sytuacji w obrębie edukacji zdalnej i hybrydowej w Polsce (realizacja badań naukowych, organizacja konferencji); organizację wsparcia online dla rodziców, uczniów i nauczycieli oraz specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznych; zajęcia skierowane do uczniów i doszkalające dla rodziców, nauczycieli i kadry kierowniczej szkół; opracowanie programu wsparcia specjalistycznego (psychologiczno-terapeutycznego) oraz poradnictwa pedagogicznego dla uczniów, wychowanków MOW i MOS, nauczycieli i rodziców.

Pandemia spowodowała w wielu przypadkach wykluczenie osób z niepełnosprawnościami z edukacji zdalnej. Dlatego programy kształcenia i terapii na odległość muszą uwzględniać specjalne potrzeby edukacyjne i rozwojowe tych uczniów. Niezbędne jest przy tym wykorzystanie urządzeń cyfrowych wspomagających nauczanie osób z niepełnosprawnościami. Wnioski te są zbieżne z rekomendacjami Special Needs Jungle (2020), w których podkreśla się znaczenie takiego wsparcia dla osób z niepełnosprawnościami oraz zróżnicowany dostęp do platform edukacyjnych oraz usług teleinformatycznych.

Uzyskane wyniki pokazują, iż uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi napotykają na trudności podobne do tych, których doświadczają również ich pełnosprawni rówieśnicy. Zmagają się także z trudnościami charakterystycznymi, wynikającymi ze specyfiki niepełnosprawności lub zaburzeń rozwoju, których doświadczają. Uczeń zróżnicowany rozwojowo ma szczególne potrzeby edukacyjne, które zaspokojone, umożliwią jego pełne uczestnictwo także w kształceniu zdalnym. Respektowanie tych potrzeb może przybrać różne formy, zależnie od niepełnosprawności, predyspozycji i ograniczeń ucznia.

W opublikowanych raportach poświęconych sytuacji uczniów ze SPE podkreśla się, że jednym z największych minusów kształcenia zdalnego był brak interakcji społecz-

nych. Dzieciom – zwłaszcza dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – brakowało nie tylko bezpośrednich relacji z rówieśnikami, które są potrzebne do ich prawidłowego funkcjonowania emocjonalno-społecznego, ale także kontaktu z nauczycielem, który stanowi jedno z ogniw prawidłowego wychowania dziecka.

Podczas edukacji zdalnej pogorszeniu uległ dobrostan psychiczny i fizyczny wielu uczniów ze SPE, ich rodziców i nauczycieli – istnieje więc wyraźnie sygnalizowana potrzeba korzystania z profesjonalnej pomocy świadczonej przez odpowiednie osoby i instytucje (psycholodzy, psychiatrzy, poradnie psychologiczno-pedagogiczne i inne specjalistyczne, Policja, ośrodki rehabilitacyjne i readaptacyjne).

Należy też zwrócić uwagę na zagrożenie, jakim są negatywne skutki braku dostępu do bezpośrednio świadczonej terapii, która z powodu pandemii koronawirusa w wielu sytuacjach została wymuszona całkowitą izolacją uczniów z niepełnosprawnością i zaburzeniami rozwoju. Przed pandemią zdecydowana większość uczniów z niepełnosprawnościami korzystała w czasie zajęć szkolnych z pomocy nauczyciela wspomagającego. Edukacja na odległość nie zapewnia tej formy wsparcia, której brak może znacznie obniżyć jakość edukacji zdalnej osób z zaburzeniami rozwoju.

Doświadczenia związane ze zdalną edukacją pokazały również, że dla jej skutecznego działania konieczne jest adekwatne wsparcie placówek edukacyjnych w zakresie odstępności technologii cyfrowej. Uwypukla się tu nie tylko problem niskich kompetencji cyfrowych nauczycieli, ale też brak zawodowego przygotowania nauczycieli przedmiotowych do pracy z różnymi grupami uczniów z niepełnosprawnością w tej nowej formie edukacji (problem ten jest szczególnie widoczny w warunkach edukacji włączającej).

Potrzeba także dalszych inicjatyw badawczych w odniesieniu do podstawowych i specyficznych (związanych z niepełnosprawnością) przyczyn gorszego doświadczania edukacji zdalnej, uwzględniających nie tylko uwarunkowania dydaktyczne, lecz także eksplorację zasobów pozadydaktycznych (środowisko rodzinne, kulturalne czy strukturalne).

Analiza literatury przedmiotu dotycząca przeżyć nauczycieli i rodziców z okresu nauczania zdalnego wskazuje, że tylko przy dobrej wzajemnej współpracy obu tych grup możliwe jest wypracowanie efektywnej formy wsparcia ucznia ze SPE w edukacji na odległość. To jest najistotniejszy czynnik, który pozwolił im poradzić sobie z nowymi wyzwaniami. Obopólna pomoc i współpraca okazały się kluczowym elementem indywidualnego sukcesu ucznia doświadczającego utrudnień rozwojowych.

Powyżej zarysowany stan edukacji zdalnej w warunkach pandemii COVID-19 w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, ich rodziców i nauczycieli dla wszystkich zainteresowanych stanowił wyzwanie i wymaga opracowania zaleceń służących poprawie i doskonaleniu tego typu kształcenia,

zarówno o charakterze systemowym, jak i dedykowanym indywidualnie uczestnikom tego procesu.

Rekomendacje psychologiczno-pedagogiczne

- W pierwszej kolejności, podczas edukacji zdalnej konieczne jest zdiagnozowanie potrzeb i możliwości rodziny z dzieckiem ze SPE, a dopiero na jej podstawie ustalenie formy, zakresu i częstotliwości wsparcia ze strony pedagoga wspomagającego (z którego pomocy dziecko korzystało w szkole, a której go pozbawiono podczas edukacji wyłącznie zdalnej). Wydaje się, że taką rolę mogą pełnić powstające obecnie Specjalistyczne Centra Wspierające Edukację Włączającą (SCWEW), chroniąc uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi przed wykluczeniem, a nauczycielom udzielając wsparcia w pracy z tymi uczniami (MEiN, *Specjalistyczne Centra Wspierania Edukacji Włączającej*).
- Konieczne jest jeszcze bardziej precyzyjne ustalenie wskazań dla nauczycieli przedmiotowych do pracy z poszczególnymi grupami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (uwarunkowanych specyfiką danego typu i stopnia niepełnosprawności), a ponadto zrównoważenia proporcji pracy w trybie synchronicznym i asynchronicznym, gdyż przewaga jednego z nich nad drugim skutkuje negatywnymi konsekwencjami, np. przeciążeniem informacyjnym, spadkiem motywacji do uczenia się, zaburzeniem adaptacji rówieśniczej. Opracowane standardy ukierunkują nauczycieli i rodziców w działaniach, umożliwią pełne włączenie ucznia ze SPE w proces kształcenia zdalnego, pozwolą na przeciwdziałanie zdiagnozowanym w badaniach obszarom wykluczenia cyfrowego tej grupy uczniów. Wyposażenie nauczycieli w informacje o wpływie niepełnosprawności czy zaburzenia rozwoju na doświadczenia edukacji zdalnej pomoże im lepiej zrozumieć trudności, z jakimi uczeń się zmaga i zidentyfikować jego specyficzne potrzeby, by następnie opracować właściwe rozwiązania.
- Badania ukazują potrzebę wypracowania oficjalnych wytycznych dla szkół i nauczycieli dotyczących jakości edukacji zdalnej – przygotowanie nauczycieli i pedagogów do prowadzenia zajęć zdalnych z uczniem ze SPE powinno obejmować szkolenia i kursy w zakresie dydaktyki pracy zdalnej, umiejętności wykorzystywania kompetencji cyfrowych, medialnych czy informacyjnych, twórczego wykorzystywania otwartych zasobów edukacyjnych i kreatywnego opracowywania i stosowania własnych materiałów i środków przydatnych w dydaktyce zdalnej.
- Potrzeba udzielenia placówkom edukacyjnym, z oferty których korzystają uczniowie ze SPE wsparcia w zakresie dostępności cyfrowej do urządzeń zaadaptowanych do potrzeb użytkownika z określoną niepełnosprawnością.

Priorytetem w kształceniu zdalnym ucznia z utrudnieniami rozwojowymi powinno być zaopatrzenie technologiczne, wsparcie emocjonalne i wspomaganie terapeutyczne, a dopiero po spełnieniu tego wymogu – także wsparcie dydaktyczne i egzekwowanie wiedzy w tym zakresie.

– Opracowanie modeli pracy edukacyjno-rehabilitacyjnej z podopiecznym doświadczającym niepełnosprawności lub zaburzeń rozwoju – adekwatnych do specyfiki jego potrzeb, możliwości i psychofizycznych oraz społecznych zasobów. Projektowanie działań edukacyjnych na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi w perspektywie edukacji zdalnej powinno uwzględniać zróżnicowane potrzeby edukacyjne i preferencje uczniów w zakresie stylu uczenia się, metod i środków kształcenia (wykorzystujących polisensoryczne poznanie, a nie tylko skupionych na aspekcie podającym i wizualnym), czasu i tempa uczenia się oraz oceny pracy ucznia ze SPE.
– Ważna jest ścisła współpraca placówki edukacyjnej czy rehabilitacyjnej, nauczycieli i specjalistów z uczniem i jego rodzicami w celu ustalenia zakresu możliwości realizacji programu i specjalistycznej terapii ucznia w warunkach stacjonarnych oraz opracowania najbardziej optymalnego rozwiązania, które sprawdziłoby się w nowej formie edukacji (z uwzględnieniem ograniczeń zdalnego kształcenia).
– Konieczne jest opracowanie systemowych rozwiązań w zakresie higieny cyfrowej uczniów z niepełnosprawnością i z innymi zaburzeniami rozwoju na każdym etapie nauczania, ale także ich nauczycieli i rodziców (wytyczne dotyczące czasu korzystania z urządzeń cyfrowych, zindywidualizowanych w odniesieniu do wieku i doświadczeń odbiorców; rodzaju i zakresu pomocy oraz wsparcia ze strony rodziców/opiekunów, dziennych i tygodniowych planów pracy szkolnej).
– Wypracowanie rozwiązań służących poprawie dobrostanu psychofizycznego uczniów, rodziców i nauczycieli (promocja kultury offline, z akcentem na planowanie aktywności w mniejszym stopniu wymagających korzystania z technologii cyfrowych: wspieranie relacji społecznych, promowanie wolontariatu, dbałość o własne zdrowie psychiczne, udzielanie instytucjonalnego wsparcia itp.).

Ku refleksji...

1. Jak przygotować nauczycieli i pedagogów do prowadzenia zajęć z uczniem zróżnicowanym rozwojowo z wykorzystaniem zasobów zdalnych zaadaptowanych do ich potrzeb?

2. Jak zaprojektować działania edukacyjne na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi w perspektywie edukacji zdalnej, by uwzględniały one zróżnicowane potrzeby edukacyjne i preferencje tych uczniów w zakresie stylu uczenia się, metod i środków kształcenia, czasu i tempa uczenia się oraz oceny pracy ucznia ze SPE?
3. Jakie rozwiązania zaproponować, by służyły higienie cyfrowej uczniów z niepełnosprawnością i z innymi zaburzeniami rozwoju?

Bibliografia

ALLFIE (2020). *The Alliance for Inclusive Education's submission to the Education Select Committee's „The impact of COVID-19 on education and children's services".* London. https://committees.parliament.uk/writtenevidence/8754/pdf/ [dostęp: 08.04.2022].

Amilkiewicz-Marek A. (2020). Rola rodziców w edukacji zdalnej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasach trzecich. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19.* Lublin: Wydawnictwo Episteme.

Battistin T., Mercuriali E., Zanardo V., Gregori D., Lorenzoni G., Nasato L., Reffo M.E. (2021). Distance support and online intervention to blind and visually impaired children during the pandemic COVID-19. Research in Developmental Disabilities, 108. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103816, https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422220302481?casa_token=eyjs7znXMQwAAAAA:LXR7PHf1QjV8rr0iNQ9a02d4a--yePgmJ4qvpFyrSVdU5oqQsyJf2BtK-Mb0YF3Wsll080MX [dostęp: 07.04.2022].

Błeszyński J.J. (2021). Self – Regard of Individuals with Autism – How People from the Autism Spectrum Perceive Autism. *A Netnographic Research Integrative Psychological and Behavioral Science, 55,* 665–681. DOI. 10.1007/s12124-021-09601-3. https://link.springer.com/article/10.1007/s12124-021-09601-3 [dostęp: 18.04.2022].

Błeszyński J., Hamerlińska A. (2021). Jakość życia osób ze spektrum autyzmu przed pandemią i w trakcie jej trwania. Raport z badań własnych. W: M. Dycht, E. Śmiechowska-Petrovskij (red.). *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Buchner A., Majchrzak M., Wierzbicka M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań.* Centrum Cyfrowe. https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna [dostęp: 02.03.2022].

Daniels H., Thompson I., Porter J., Tawell A., Emery H. (2020). School exclusion risks after COVID-19. Daniels-et-al.-2020_School-Exclusion-Risks-after-COVID-19.pdf [dostęp: 18.04.2022].

Domagała-Zyśk E. (2018). Racjonalne dostosowania i modyfikacje w edukacji uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne. W: S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości.* Warszawa: Wydawnictwo FRSE.

Fong V., Birmingham E., Pugh D., Iarocci G. (2021). *Families of Children with Autism Spectrum Disorder: Preliminary Findings.* https://kidsbrainhealth.ca/wp-content/uploads/2021/01/COVID_FINAL-report.pdf [dostęp: 24.03.2022].

Korach P. (2020). Znaczenie wsparcia społecznego dla osób z niepełnosprawnością ruchową w czasie pandemii. W: E. Domagała-Zyśk (red.). *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19.* Lublin: Wydawnictwo Episteme.

Kuługa A. (2020). Zdalne nauczanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym. W: E. Domagała-Zyśk (red.). *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19.* Lublin: Wydawnictwo Episteme.

Lewandowska P. (2020). Dostępność edukacji zdalnej dla uczniów z niepełnosprawnością słuchową w klasach IV–VIII. W: E. Domagała-Zyśk (red.). *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.

Lugo-Marín J., Gisbert-Gustemps L., Setien-Ramos I., Español-Martín G., Ibañez-Jimenez P., Forner-Puntonet M., Arteaga-Henríquez G., Soriano-Día A., Duque-Yemail JD, Ramos-Quiroga JA (2021). COVID-19 pandemic effects in people with Autism Spectrum Disorder and their caregivers: Evaluation of social distancing and lockdown impact on mental health and general status. *Research in Autism Spectrum Disorders, 83*. DOI: 10.1016/j.rasd.2021.101757.

MEiN, *Dobrze widzieć – działania profilaktyczne wad wzroku – Uniwersytet Medyczny.* https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/nowy-rok-szkolny-20212022 [dostęp: 10.10.2021].

MEiN, Specjalistyczne Centra Wspierania Edukacji Włączającej. https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/specjalistyczne-centra-wspierania-edukacji-wlaczajacej [dostęp: 06.04.2022].

Najwyższa Izba Kontroli (2022). *Szkoły w czasach pandemii*. https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/szkoly-w-czasach-pandemii.html [dostęp: 30.03.2022].

Navel V., Chiambaretta F., Dutheil F. (2020). Haemorrhagic conjunctivitis with pseudomembranous related to SARS-CoV-2. *American Journal of Ophthalmology, Case Reports 19,* 1–3. DOI: 10.1016/j.ajoc.2020.100735pmid. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/32377594 [dostęp: 17.10.2021].

Okruszek Ł., Stańczuk A., Piejka A., Wiśniewska M., Żurek K. (2020). Safe but Lonely? Loneliness, Anxiety, and Depression Symptoms and COVID-19, *Frontiers in Psycholy, 11*. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.579181/full [dostęp: 18.03.2022].

Pellegrini M., Bernabei F., Scorcia V., Giannaccare G. (2020). May home confinement during the COVID-19 outbreak worsen the global burden of myopia? *Clinical and Experimental Ophthalmology, 258,* 2069–2070. https://doi.org/10.1007/s00417-020-04728-2 [dostęp: 22.09.2021].

Program wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uczniów i nauczycieli, https://pwpp.uksw.edu.pl/o-programie/ [dostęp: 06.04.2022].

Ptaszek G., Bigaj M., Dębski M., Pyżalski J., Stunża G. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: GWP.

Pyżalski J. (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja. https://zdalnie.edu-akcja.pl.

Pyżalski J. (2021). Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 20 (2)*, s. 92–115.

Rosenblum L.P. (2021). Access and Engagement: The Effects of the Pandemic on the Education of Blind, Low-Vision, and Deafblind Students. *American Action Fund for Blind Children and Adults,* https://nfb.org/images/nfb/publications/fr/fr40/3/fr400309.htm [dostęp: 06.04.2022].

Rosenblum L.P., Chanes-Mora P., Fast D. (2021). *Access And Engagement II: An Examination of How the COVID-19 Pandemic Continued to Impact Students with Visual Impairments, Their Families, and Professionals Nine Months Later*. Research report. https://static.afb.org/legacy/media/AFB_AccessEngagement_II_Accessible_F2.pdf?_ga=2.84683097.1725916922.1649242562-1435866223.1649242562 [dostęp: 07.04.2022].

Siedliska A. (2020). Zdalna terapia logopedyczna osób z zaburzeniami neurologicznymi. W: E. Domagała-Zyśk (red.). *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19.* Lublin: Wydawnictwo Episteme.

Special Needs Jungle (2020). *Evidence submitted by Special Needs Jungle to the 2020 House of Commons Education Committee Inquiry into the Impact of COVID-19 on Education and Children's Services),* https://committees.parliament.uk/writtenevidence/9019/pdf/ [dostęp: 14.03.2022].

Smith S. (2021). Parents' perspectives: what can we learn from COVID crisis education for students labelled with SEND. *Journal of Research in Special Education Needs, 21 (2),* 175–179.

Walker A. (bez daty). Learning in the Time of Covid-19: The Impact on Blind Students of Current Guidance Issued by the US Department of Education Regarding Students with Disabilities, *American Action Fund for Blind Children and Adults*. https://nfb.org/images/nfb/publications/fr/fr39/2/fr390213.htm [dostęp: 07.04.2022].

Wang G., Zhang Y., Zhao J., Zhang J., Jiang F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet, 395,* 945–947. https://doi.org/10. 1016/S0140-6736(20)30547-X [dostęp: 12.10.2021].

Wang J., Li Y., Musch DC, Wei N., Qi X., Ding G., Li X, Li J., Song L., Zhang Y., Ning Y., Zeng X., Hua N., Li S., Qian X. (2021). Progression of Myopia in School-Aged Children After COVID-19 Home Confinement JAMA. *Ophthalmol, 139 (3),* 293–300. DOI: 10.1001/jamaophthalmol.2020.6239, https://jamanetwork.com/journals/jamaophthalmology/ article-abstract/2774808) [dostęp: 12.10.2021].

Yazcayir G., Gurgur H. (2021). Students with Special Needs in Digital Classrooms during the COVID-19 Pandemic in Turkey. *Pedagogical Research, 6 (1),* em0088, e-ISSN: 2468–4929 (1–10). https://www.pedagogicalresearch.com [dostęp: 24.03.2022].

Zamkowska A. (2021). Współpraca nauczyciel – rodzic ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w czasie pandemii COVID-19. W: M. Dycht, E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Anna Fidelus[1]
ORCID ID: 0000-0001-8110-4706

Pomyślmy o szkole. Czego nauczyła nas pandemia?

Let's think about school. What the pandemic has taught us?

Streszczenie

W niniejszym rozdziale podjęto rozważania w zakresie wybranych aspektów funkcjonowania współczesnej szkoły. Szkoła, która od lat zmaga się z różnorodnymi wyzwaniami transformacyjnymi, cywilizacyjnymi, społecznymi staje w obliczu kolejnych zadań. W opracowaniu przywołano wnioski z badań prowadzonych wśród uczniów i nauczycieli w okresie pandemii. Zaprezentowane zostały założenia i główne działania projektu realizowanego przez pedagogów Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, które zostały podjęte w następstwie zdiagnozowanych potrzeb nauczycieli, uczniów i rodziców. Szczegółowo scharakteryzowano zakres działań superwizora edukacyjnego, którego prawne usankcjonowanie okazuje się niezbędne.

Słowa klucze: wsparcie, superwizor edukacyjny, nauczyciel, *Program wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli*

Summary

This chapter discusses selected aspects of the functioning of modern schools. The school, which has been struggling with transformational, civilization and social challenges for years, now is facing new challenges. The study quotes the conclusions of the research conducted among students and teachers during the pandemic. The assumptions and main activities of the project implemented by educators of the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw were presented. Above mentioned actions were undertaken as a result of the diagnosed needs of teachers, students and parents. The scope of activities of the educational supervisor has been characterized in detail. One of the concusions is that the legal sanctioning of educational supervisor turns out to be necessary.

Keywords: support, educational supervisor, teacher, pandemic, *Psychological and pedagogical support program for students and teachers*

[1] **Anna Fidelus –** dr hab. nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, profesor ucz. na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

Wprowadzenie

Pandemia zmusiła szkołę do przejścia na formę nauczania zdalnego praktycznie bez czasu na przygotowanie. Wiązało się to z dużymi wyzwaniami, a w wielu przypadkach nawet ze znacznymi ograniczeniami dla uczniów, rodziców i nauczycieli. Praca w domu, zamknięte szkoły, próba cyfryzacji nauki szkolnej w trudnych warunkach przy dziecięcych biurkach czy przy rodzinnych stołach, ciastkach i herbacie były bezprecedensowym wyzwaniem dla rodzin. Z dnia na dzień nie istniały już znane, sprawdzone i utrwalone rozwiązania w obszarze edukacji szkolnej. Należało znaleźć nowe sposoby, aby sprostać wymaganiom szkoły oraz potrzebom dzieci. Rodzice nagle musieli podjąć się dodatkowych zadań i wielokrotnie popadali w konflikty ról. Również nowa była rola nauczyciela. W życiu wielu osób priorytetem stało się cyfrowe nauczanie na odległość zgodnie z tygodniowym rozkładem zajęć. Uczniom i rodzicom brakowało nauczycieli, którzy wprowadziliby dzieci i młodzież w nowy temat, wyraźnie pozwolili na przyswojenie tematu i przekazali uczniom indywidualną informację zwrotną. Rodzice, oprócz sprawowanych funkcji opiekuńczych, związanych z życzliwym wspieraniem swoich dzieci, szczególnie wtedy, gdy potrzebują pocieszenia i aprobaty, niejednokrotnie musieli sprostać nowej roli – edukatorów, którzy z jednej strony upewniają się czy ich dzieci pracują nad materiałami szkolnymi, a z drugiej muszą wyjaśniać im nowe fakty przekazywane podczas zajęć zdalnych. Oczywiście, im starsze i bardziej niezależne są dzieci, tym bardziej widoczne są ich umiejętności samodzielnej pracy z materiałami do nauki. Jednakże trzeba pamiętać, że starsze dzieci i ich rodzice stają przed innymi wyzwaniami, takimi jak okres dojrzewania. W okresie izolacji, w następstwie trwającej pandemii, młodzi ludzie nie mają możliwości wymiany i porównania z innymi rówieśnikami, a naturalne dla tego okresu oderwanie od rodziców stoi na przeszkodzie konstruktywnemu uczeniu się razem w tym wyjątkowym czasie.

Kolejnym problemem są różnice w sposobie radzenia sobie szkół z sytuacją kryzysową wywołaną pandemią. Te rozbieżności były w ostatnich dwóch latach ogromne. Nawet w obrębie szkoły istniały i nadal są dostrzegalne duże różnice w tym, jak nauczyciele radzą sobie w trudnej sytuacji. Konsekwencje tej zmienności na poziomie uczenia się uczniów można z pewnością zauważyć dzisiaj. Istnieją jednak przesłanki pozwalające sądzić, że opóźnienia w nauce mogą wystąpić we wszystkich klasach, niezależnie od aktywności samych nauczycieli. Problemy te mogą być zauważalne zwłaszcza w szkole podstawowej. Może wydawać się to nie do końca zasadne, gdyż biorąc pod uwagę treści nauczania w szkole podstawowej można założyć, że są to łatwe do nauki przedmioty, z którymi uczniowie z pomocą rodziców mogą sobie poradzić lub szybko nadrobić zaległości. Jednak jest dokładnie odwrotnie. To głównie

w okresie nauczania początkowego kładzie się podwaliny nie tylko pod naukę pisania, przyswajanie języka i zagadnień matematycznych, ale także ogólnie rozwija się umiejętności uczenia się i pasję do zdobywania nowej wiedzy i doświadczeń. Jeśli dzieciom zabraknie podstaw uczenia się, trudno im będzie zrozumieć bardziej złożone zagadnienia i poznawczo je kojarzyć. Konsekwencje wynikające z kształcenia w okresie pandemii mogą obciążyć młodych ludzi i system edukacji wiele lat później. Nawet po pierwszym okresie zdalnego nauczania zauważono duże różnice w postępach w nauce w grupie dzieci i młodzieży. I znowu, można zaobserwować następstwa nierówności edukacyjnych, które są dobrze udokumentowane od dziesięcioleci i opisywane w literaturze polskiej i obcojęzycznej (por. m.in. Kwieciński 2000; Szymański 2001; Bourdieu, Passeron 1990), a mianowicie zależność sukcesu edukacyjnego dzieci od ich pochodzenia społecznego. Okres pandemii jak w soczewce ukazał różnorodne problemy współczesnej szkoły. Podstawą ich rozwiązania powinny być autentyczne, głębokie i powszechnie odczuwane zmiany w polskiej edukacji. Oczywiście, w pierwszej kolejności powinny być podejmowane działania odpowiadające na potrzeby pojawiające się w danej chwili, tu i teraz. W okresie pandemii i po jej zakończeniu najistotniejsze okazują się działania o charakterze wspierającym uczniów, rodziców i nauczycieli. Nie znaczy to jednak, że pomocy psychologiczno-pedagogicznej nie potrzebowano przed okresem pandemii. Toteż, podejmując różnorodne rozwiązania w tym obszarze, oprócz działań doraźnych, interwencyjnych, należy mieć na uwadze systemowe rozwiązania z uwzględnieniem perspektywicznych następstw. W niniejszym rozdziale podjęto rozważania w zakresie wybranych aspektów funkcjonowania współczesnej szkoły. Szkoły, która w ostatnim czasie musi sprostać różnym nagłym zdarzeniom. Wybuch epidemii, wojna w Ukrainie wymuszają w środowisku szkoły nowe rozwiązania, których bezpośrednimi odbiorcami, a jednocześnie realizatorami są nauczyciele, uczniowie i rodzice. Szkoła, która od lat zmaga się z różnorodnymi wyzwaniami transformacyjnymi, cywilizacyjnymi, społecznymi staje w obliczu kolejnych zadań. W opracowaniu przywołano wnioski z badań prowadzonych wśród uczniów i nauczycieli w okresie pandemii. Zaprezentowane zostały założenia i główne działania projektu realizowanego przez pedagogów Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, które zostały podjęte w następstwie zdiagnozowanych potrzeb nauczycieli, uczniów i rodziców. Szczegółowo scharakteryzowano zakres działań superwizora edukacyjnego, którego prawne usankcjonowanie okazuje się niezbędne.

Funkcjonowanie uczniów, nauczycieli, rodziców w okresie pandemii – wnioski z badań opisanych w wybranych raportach polskich i zagranicznych

W okresie pandemii przeprowadzono wiele badań, których celem było poznanie kondycji psychicznej młodzieży i czynników o niej decydujących oraz trudności w wypełnianiu roli wychowawczej przez rodziców i nauczycieli. Wśród polskich opracowań znalazły się m.in.:

1) *Jak wspierać uczniów po roku epidemii? Wyzwania i rekomendacje dla wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego. Raport oparty na wynikach badań, przeprowadzonych wśród uczniów, rodziców i nauczycieli w okresie 04.2020 – 01.2021*. Autorzy: dr Szymon Grzelak, Dorota Żyro, Instytut Profilaktyki Zintegrowanej – realizacja na zlecenie Ministerstwa Edukacji i Nauki. Okres gromadzenia danych zawartych w raporcie: 8 kwietnia 2020 r. do 25 stycznia 2021 r.
2) *Pandemia COVID-19 w Polsce. Perspektywa psychologiczna* – to publikacja składająca się z 24 raportów, zawierających najważniejsze wnioski, a także komentarze i zalecenia ekspertów. Każda pozycja przedstawia cel, metodę, a także krótki opis wyników. Badania przeprowadzono przez pracowników Uniwersytetu Warszawskiego we współpracy z innymi jednostkami.
3) *Rodzice, dzieci i pandemia* – autorzy: dr hab. Grażyna Kmita i in. Okres gromadzenia danych zawartych w raporcie: maj, czerwic, lipiec, grudzień 2020 r. Celem badania było przyjrzenie się emocjonalnemu funkcjonowaniu rodziców i dzieci oraz zmianom w relacjach w rodzinie w czasie trwania pandemii.
4) *Nastolatkowie wobec pandemii* – autorzy: dr Małgorzata Woźniak-Prus i in. Okres gromadzenia danych zawartych w raporcie: sierpień, wrzesień, listopad 2020 r. Celem projektu badawczego było zbadanie nasilenia objawów lęku uogólnionego i depresji oraz doświadczanych trudności u młodzieży w okresie późnej adolescencji.
5) *Nauczyciele w sytuacji powrotu do szkół w czasie pandemii SARS-CoV-2* – autorzy: Ewa Pisula, Daniel Pankowski i in. (Uniwersytet Warszawski we współpracy z innymi jednostkami). Okres gromadzenia danych zawartych w raporcie: 10 września – 10 października 2020 r. Celem badania było poznanie sytuacji polskich nauczycieli w określonym czasie trwania pandemii. Zgromadzone dane pozwoliły na poznanie warunków pracy, obaw i opinii nauczycieli. Zagadnienia poruszane w badaniu to m.in: ocena własnego przygotowania do pracy w placówce w czasie pandemii, w tym nauczania zdalnego, ocena współpracy z rodzicami, otrzymywane wsparcie oraz kondycja psychiczna nauczy-

cieli: symptomy lęku i depresji. Niewątpliwą wartością raportu jest liczba respondentów (1455 nauczycieli).

6) *Edukacja zdalna w czasie pandemii I* oraz *Edukacja zdalna w czasie pandemii II*. Autorzy: Anna Buchner, Marta Majchrzak i in. Centrum Cyfrowe. Okres gromadzenia danych zawartych w raportach: edycja I: 1–17 kwietnia 2020 r.; edycja II: 21 sierpnia–10 października 2020 r. Celem głównym badań opisanych w raportach było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: Jak nauczyciele radzą sobie w sytuacji nauczania zdalnego? Opracowania przedstawiają podsumowanie doświadczeń nauczycieli z edukacji zdalnej. Raporty przedstawiają dużą ilość opinii i własnych przemyśleń respondentów.
7) *Moje s@mopoczucie w e-szkole. Raport z badań*. Autorzy: Anna Bieganowska-Skóra, Dorota Pankowska z Uniwersytu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Okres gromadzenia danych zawartych w raporcie: czerwiec 2020 r. Celem badań było poznanie subiektywnego samopoczucia ucznia w trakcie nauki zdalnej. Raport podzielono na dwie części. Pierwsza z nich przedstawia wyniki ogólne dotyczące samopoczucia w szkole zdalnej z różnych perspektyw: warunków do nauki, stosunków interpersonalnych, możliwości samorealizacji oraz stanu zdrowia. Część druga zawiera analizę porównawczą samopoczucia uczniów w wymienionych wyżej obszarach według czterech zmiennych: płci, miejsca zamieszkania, typu szkoły i poziomu klasy w szkole.
8) *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Autorzy: Grzegorz Ptaszek, Grzegorz D. Stunża i in. z Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej wraz z jednostkami wspierającymi. Okres gromadzenia danych zawartych w raporcie: 12 maja–12 czerwca 2020 r. Raport obok kwestii związanych z przygotowaniem technicznym czy sposobem realizacji zajęć online, przedstawia także relacje, aktywności podejmowane offline i online, doświadczane emocje, problemy „higieny cyfrowej".

W grupie opracowań o charakterze międzynarodowym znalazły się m.in.:

1) *Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education*. Autorzy: Fernando M. Reimers, Anreas Schleicher i in. *Organisation for Economic Cooperation and Development.* Okres gromadzenia danych zawartych w raporcie: 18–25 marca 2020 r. oraz 25 kwietnia – 7 maja 2020 r. Cel raportu – przedstawienie pilnych potrzeb i priorytetów edukacyjnych, wyselekcjonowanie listy zdalnych zasobów edukacyjnych oraz dokumentacja i analiza innowacyjnych praktyk w celu utrzymania „ciągłości" procesu edukacji.
2) *Thinking about Pedagogy in an Unfolding Pandemic An Independent Report on Approaches to Distance Learning During COVID19 School Closures.* Autorzy:

dr Armand Doucet, dr Deborah Netolicky i in. UNESCO 29 marca 2020 r. W raporcie UNESCO podkreślono, że sprawą priorytetową w procesie edukacji w trakcie trwania pandemii jest skupienie na potrzebach psychologicznych uczniów, wychowanków, a dopiero w drugiej kolejności – na dydaktyce czy realizowaniu podstawy programowej. W opracowaniu poruszono również kwestie: długoterminowych rozwiązań dotyczących nierówności w edukacji; zasobów nauczycieli w obszarze wsparcia i warunków do nauczania, a także wielostronnym partnerstwie opartym na współpracy międzysektorowej w celu usprawnienia procesu kształcenia w czasie pandemii.

3) *The impact of COVID-19 on student equity and inclusion: supporting vulnerable students during school closures and school re-openings. Organisation for Economic Cooperation and Development* 19 listopada 2020 r. Raport prezentuje następstwa zamknięcia szkół w okresie pandemii na przynależność uczniów do środowiska szkolnego czy poczucie ich własnej wartości. Szczególną uwagę zwrócono na uczniów z grupy „wrażliwej".

Analiza przywołanych raportów, szerzej opisana w poszczególnych rozdziałach niniejszej monografii pozwoliła na wyodrębnienie podstawowych wniosków dotyczących poszczególnych uczestników systemu edukacji w trakcie trwania okresu pandemii:

1. Nastąpiło sukcesywne pogarszanie się kondycji psychicznej uczniów w kolejnych fazach epidemii.
2. Obniżenie kondycji psychicznej dzieci i młodzieży w czasie epidemii i izolacji jest czynnikiem sprzyjającym wzrostowi zachowań ryzykownych i problemowych zarówno w czasie jej trwania, jak i po zakończeniu.
3. Najważniejszym czynnikiem chroniącym zdrowie psychiczne uczniów w czasie epidemii jest wielkość, jakość i dostępność sieci wsparcia (rodzina, rówieśnicy, nauczyciele i wychowawcy, specjaliści w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej itp.).
4. Wypełnianie roli wychowawczej przez rodziców i nauczycieli jest w czasie epidemii znacznie utrudnione. Wynika to z dodatkowych obciążeń i stresów związanych z zagrożeniami epidemicznymi, ale także z izolacją, zdalnym nauczaniem i pracą zdalną.
5. W systemie edukacji jednym z ważnych narzędzi oddziaływania wychowawczego jest lekcja wychowawcza. W świetle badań większość uczniów widzi potrzebę takich lekcji oraz wyraża konkretne potrzeby dotyczące jej treści i formy.
6. Wyniki badań ewaluacyjnych wybranych programów profilaktycznych online potwierdzają skuteczność tych programów w umacnianiu kondycji psychicznej

uczniów oraz to, że także działania zdalne mogą być efektywne, przy spełnieniu określonych warunków.

7. Władze oświatowe różnych szczebli i podmioty zainteresowane doskonaleniem edukacji (ośrodki doskonalące nauczycieli, uczelnie wyższe itp.) powinny wypracowywać metody pracy zdalnej sprzyjające efektywnej nauce – udostępniać materiały metodyczne nauczycielom, przeprowadzać szkolenia, wspierać i upowszechniać innowacje pedagogiczne nauczycieli itp. W rekomendacjach analizowanych raportów wskazano, że działania na rzecz wsparcia psychicznego dzieci i młodzieży powinny stać się priorytetem systemu edukacji w obecnej fazie pandemii i w okresie bezpośrednio po jej wygaśnięciu. Zaznaczono, że konieczne jest objęcie troską i wsparciem psychologiczno-pedagogicznym wszystkich uczniów, nie tylko tych, którzy aktualnie są w bardzo złej kondycji psychicznej. Zarekomendowano, że konieczne jest wprowadzenie rozwiązań systemowych ułatwiających jak najpełniejsze wykorzystanie potencjału leżącego w naturalnych zasobach wsparcia dostępnych w najbliższym otoczeniu dzieci i młodzieży (rodzice i rodzina, nauczyciele i wychowawcy, pedagog i psycholog szkolny, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, sprawdzone programy profilaktyczne i realizujące je podmioty). Konieczne jest także wsparcie nauczycieli. Od ich dobrostanu i samopoczucia zależy bowiem to, jak bardzo będą potrafili wesprzeć uczniów i ich rodziny, realizując edukację zdalną. Wsparcie takie musi z jednej strony być powiązane z działaniami makro – czyli tym, jak nauczycieli wspiera Ministerstwo Edukacji oraz organy prowadzące. Z drugiej strony bardzo istotne jest to, jak zarządzane są poszczególne placówki i czy nauczyciele wspierani są przez dyrektora i współpracowników. Analiza raportów i własne doświadczenie dały podstawę do przygotowania założeń programu psychologiczno-pedagogicznego skierowanego do uczniów rodziców i nauczycieli.

Program wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli

Biorąc pod uwagę wyniki przywołanych badań i własnych obserwacji ustalono, że podstawowym założeniem przygotowywanego programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli w okresie trwającej pandemii, jak i po okresie jej trwania jest budowanie relacji. Dotychczasowe wyniki badań wskazują na konieczność wzmacniania zasobów rozwojowych dzieci i młodzieży, w tym umiejętności budowania i wzmacniania relacji, co szczególnie uzasadnione jest w sytuacji długotrwałego ograniczenia kontaktów międzyludzkich, jak i intensywnej komunikacji

zdalnej. *Program wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli* (zwany dalej *Programem*) finansowany jest ze środków Ministerstwa Edukacji i Nauki na podstawie umowy nr MEiN/2021/DPI/76 z dnia 01.06.2021 r. Wartość programu wynosi 15 mln złotych. Okres realizacji: 01.06.2021 r. – 31.11.2022 r. Głównym celem *Programu* jest pomoc w zwalczaniu skutków pandemii COVID-19, poprzez przeprowadzenie badań naukowych, mających na celu pogłębioną diagnozę i wzmocnienie dobrostanu psychicznego uczestników procesu kształcenia na poziomie szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego. *Program* skierowany jest do: dzieci i młodzieży ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych, wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych i Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapii, nauczycieli, dyrektorów szkół, rodziców oraz specjalistów, m.in. pedagogów, psychologów, terapeutów. W trakcie realizacji rozszerzono grupę odbiorców o uczniów z Ukrainy i ich rodziców. W ramach *Programu* prowadzone są badania naukowe w celu uzyskania aktualnej wiedzy na temat dobrostanu psychicznego uczniów, nauczycieli oraz rodziców. Ich wyniki posłużą do uszczegółowienia programów szkoleniowych i profilaktycznych. *Program* obejmuje organizowanie naukowych konferencji tematycznych wraz z wydaniem naukowych publikacji, będących wynikiem przeprowadzanych badań naukowych, związanych z diagnostyką, terapią i profilaktyką. Ważnym elementem programu jest organizacja szkoleń, a także doradztwa psychologicznego i pedagogicznego na platformie edukacyjno-doradczej. Szkolenia prowadzone są dla nauczycieli, rodziców, specjalistów, w tym specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznych. W ramach prowadzonego doradztwa prowadzona jest badawczo-naukowa diagnoza, która ma na celu uzyskanie praktycznych informacji, m.in. na temat najpilniejszych potrzeb uczniów, rodziców i nauczyli związanych z procesem kształcenia. Powstała w ramach *Programu* Internetowa Platforma Specjalistyczno-Doradcza stanowi zaś źródło wiedzy teoretycznej i przykładów praktycznych, przydatnych przy redukcji negatywnych skutków sytuacji kryzysowych w oświacie. Gwarantuje ona nieograniczony w czasie i miejscu, dostęp do konsultacji i materiałów dydaktycznych oraz badawczych.

W ramach realizowanego programu powołany został Komitet Sterujący, w skład którego wchodzą eksperci z dziedzin pedagogiki i psychologii, którzy są odpowiedzialni za przebieg wdrażania i realizacji założeń *Programu* oraz jego dalszego rozwoju – również po okresie pilotażowym.

Ważnym ogniwem *Programu* są koordynatorzy wsparcia działający na terenie całego kraju. Organizują oni przepływ informacji do lokalnych szkół oraz monitorują właściwy przebieg diagnoz i szkoleń na terenie danego obszaru. Wsparcie polegać ma na udostępnieniu polskiej szkole i rodzinie zwiększonego dostępu do koordynatorów wsparcia, świadczących w pierwszej kolejności konsultacje psychopedago-

giczne, w trybie indywidualnym i telefonicznym, a w razie konieczności kierujących do specjalistów. Projekt zakłada wielokierunkowe obszary wsparcia dzieci i młodzieży, nauczycieli i rodziców.

Szkolenia i poradnictwo prowadzone na Platformie Specjalistyczno-Doradczej https://pwpp.uksw.edu.pl/_koncentrują się między innymi na aspekcie budowania prawidłowych relacji uczeń – nauczyciel, nauczyciel – rodzic, na rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych, radzeniu sobie z trudnymi emocjami ucznia, rozpoznaniu przyczyn trudnych zachowań i odpowiednim reagowaniu, budowaniu kontaktu w oparciu o empatię i porozumienie bez przemocy. Zdecydowana większość szkoleń prowadzona jest metodą warsztatową w niewielkich grupach, maksymalnie 18-osobowych, aby uczestnicy mogli nie tylko poszerzyć swoją wiedzę, ale przede wszystkim ćwiczyć potrzebne umiejętności (komunikacja, rozpoznawanie emocji i potrzeb uczniów, radzenie sobie w sytuacjach trudnych, radzenie sobie ze stresem, modelowanie właściwych zachowań, negocjowanie, mediowanie, samoregulacja, rezyliencja). Realizatorzy *Programu* pozostają cały czas do dyspozycji uczniów, nauczycieli i pedagogów. Dzięki takiej formule, członkowie zespołu realizujący *Program* mogą dostosowywać ofertę szkoleń do aktualnych potrzeb uczniów, nauczycieli i rodziców.

Potrzeba nowych rozwiązań – superwizor edukacyjny

Nauczyciele odgrywają kluczową rolę we wspieraniu dzieci i młodzieży w trudnych sytuacjach, co uwidoczniło się szczególnie w czasach pandemii. Dotyczy to zwłaszcza nauczycieli, którzy spędzają z daną klasą więcej czasu (wychowawcy i/lub nauczyciele zajęć edukacyjnych, realizowanych w większym wymiarze godzin). Wpływają oni na zachowania uczniów, rozpoczynając od strategii przestrzegania procedur i reguł obowiązujących w szkole aż po radzenie sobie z własną emocjonalnością, poglądami i skutecznymi działaniami zmniejszającymi ryzyko różnych trudnych zachowań u uczniów.

Nauczyciele, którzy spotykają się z uczniami codziennie mogą pierwsi zauważyć, że w życiu ucznia pojawiają się jakiekolwiek problemy. Nauczyciele, którzy podchodzą ze zrozumieniem i akceptacją, empatią – mogą stać się kołem ratunkowym dla dziecka, które bardzo potrzebuje pomocy. Jednocześnie mogą budować „koalicję dobrych dorosłych" wokół dziecka. W porozumieniu z rodzicami, pedagogiem i psychologiem szkolnym mogą podjąć działania wspierające, pracować nad odbudowaniem relacji w grupie poprzez poruszanie tematów, które nurtują dzieci i młodzież, mogą reagować na niepokoje i obawy uczniów. To nauczyciele mogą być dla potrzebujących pomocy uczniów słuchaczami, poprzez stwarzanie bezpiecznej przestrzeni do wyrażania opinii, dzielenia się obserwacjami bez obawy przed krytyką czy oceną.

Uzyskane wyniki badań realizowanych w *Programie* potwierdzają, że nauczyciele rzeczywiście chcą angażować się w życie swoich uczniów. Widzą ich problemy, dostrzegają oznaki przemocy, próby samookaleczeń. Nauczyciele starają się wspierać ich, rozmawiać, nawiązują kontakt ze specjalistami lub wskazują miejsca, w których można uzyskać pomoc. Niestety, czasami nauczyciele stają w obliczu śmierci w następstwie samobójstw uczniów – co dla nich jest niezwykle bolesnym przeżyciem.

Pomimo tak znaczącej roli we wspieraniu uczniów, jaką nauczyciele mogliby odgrywać, wielka chęć i otwartość w udzielaniu pomocy – nie jest wystarczającym wsparciem dla uczniów. Wynika to z kilku powodów:

- w szkole panuje przeświadczenie, że to pedagog i psycholog szkolny z racji obowiązków powinni pomagać uczniom w rozwiązywaniu problemów wychowawczych, a nie nauczyciel przedmiotu. Takie przekonanie jest błędne, zwłaszcza w okresie pandemii. To nauczyciele przedmiotów spędzają najwięcej czasu z uczniami i to oni mogliby skutecznie – choćby własnym przykładem – wesprzeć ich w zmaganiach z różnymi trudnościami;
- nauczycielom niekiedy brakuje wiedzy jak skutecznie wspierać uczniów – można temu przeciwdziałać poprzez adekwatne szkolenia, a także modyfikację programu kształcenia akademickiego;
- komunikacja w relacjach nauczyciel – uczeń pozostawia wiele do życzenia, dlatego w procesie awansu zawodowego należy zwracać szczególną uwagę na doskonalenie umiejętności w zakresie komunikacji;
- sytuacje, z którymi spotykają się nauczyciele w swojej pracy bardzo często odbiegają od ustandaryzowanych przykładów omawianych w procesie kształcenia zawodowego, dlatego tak ważne są dodatkowe szkolenia uzupełniające wiedzę i umiejętności niezbędne w codziennej pracy z uczniem;
- brak czasu na pracę wychowawczą i budowanie relacji z uczniami – relacje same w sobie są już dużym źródłem wsparcia, zaspokajają wiele potrzeb, między innymi: bezpieczeństwa, kontaktu, bliskości, przynależności, szacunku, bycia słyszanym i widzianym itp. Zaspokojone potrzeby niwelują trudne zachowania uczniów, zwiększają efektywność uczenia się i ułatwiają nauczycielom pracę edukacyjną;
- również nauczyciele potrzebują wsparcia, ponieważ sami przeżywają wiele niepokojów, frustracji i doświadczają braku wydajnej współpracy z innymi ludźmi. Aby efektywnie mogli wesprzeć swoich uczniów, sami potrzebują wsparcia. Nakładanie na nich tylko kolejnych obowiązków, zwłaszcza gdy nie zawsze są pewni swoich działań, może wzmacniać ich frustrację, ponieważ nie będą potrafili poradzić sobie z oczekiwaniami rodziców i trudnymi zachowaniami uczniów. Nauczyciel pełen niepokoju i frustracji nie jest w stanie prawidłowo

spełniać swojej roli nie tylko edukacyjnej, ale przede wszystkim wychowawczej i profilaktycznej, ani w żaden sposób być źródłem wsparcia[2].

Pandemia COVID-19 wywołała potrzebę intensywnych i wieloaspektowych przeobrażeń w polskim systemie oświaty. Polskie szkoły i placówki oświatowe potrzebują modyfikacji w zakresie organizacji i funkcjonowania, uwzględniając „nowe potrzeby" uczestników procesu kształcenia. Stąd potrzeba wsparcia i pomocy w organizacji szkoły, realizacji procesu edukacyjnego, zaangażowania nauczycieli (pedagogów/wychowawców) w proces dydaktyczno-wychowawczy oraz inne działania. Niezbędne są twórcze zmiany i nowe rozwiązania w organizacji szkół, które wymagają, obok kształtowania i rozwoju odpowiednich postaw, także wzmacniania pozytywnego nastawienia do dokonywanych zmian i poszukiwania okazji do ich wprowadzania, budowania kapitału społecznego oraz kultury współdziałania.

Do realizacji tych zadań w systemie oświaty potrzebna jest właśnie kwalifikacja superwizora edukacyjnego, która byłaby rozwiązaniem związanym nie tylko z działaniem diagnostycznym i naprawczym, ale także profilaktycznym i terapeutycznym. Osoba posiadająca kwalifikację *„superwizora edukacyjnego"* jest gotowa do samodzielnej diagnozy, planowania i organizowania (prowadzenia) działań wspomagających szkoły/placówki oświatowe oraz jednostki uczestniczące w procesie kształcenia (tj. grupa uczniów, nauczycieli, dyrektorzy placówek, rodzice).

Superwizor edukacyjny w swojej pracy wykorzystywałby specjalistyczną wiedzę dotyczącą zasad organizacji działalności szkół oraz procesu dydaktyczno-wychowawczego. Osoba ta gromadziłaby informacje na temat problemów/problematycznych obszarów (tj. dostępne dokumenty, własne obserwacje, prowadzenie rozmów z dyrektorami, nauczycielami, uczniami, rodzicami), potrzebne do stworzenia kompleksowej diagnozy i planu działania. Na podstawie zebranych informacji mogłaby dokonywać konceptualizacji problemu/obszaru problemowego szkoły bądź jednostek uczestniczących w procesie kształcenia (tj. grupa uczniów, nauczycieli, dyrektorzy placówek) i planować stosowne wsparcie bądź pomoc, uwzględniając przy tym dostępne zasoby, np. specjalistów czy instytucje z najbliższego środowiska lokalnego. Umożliwiłoby to poznanie środowiska szkolnego z nowej perspektywy i dało szansę na inicjowanie odważnych – skutecznych działań.

Osoba posiadająca kwalifikacje superwizora edukacyjnego mogłaby współdziałać w ramach interdyscyplinarnego zespołu (w skład którego mogą wchodzić dyrektorzy placówek, psycholodzy, pedagodzy czy nauczyciele), który wspólnie planuje i wdraża programy wsparcia bądź pomocy dla szkół/ placówek oświatowych. W ra-

[2] Wnioski uzyskano w następstwie badań prowadzonych wśród koordynatorów wsparcia biorących udział w *Programie*.

mach pracy takiego zespołu mógłby również pełnić funkcję koordynatora całego procesu związanego ze wsparciem i pomocą konkretnej placówce.

Osoba posiadająca kwalifikację „*superwizor edukacyjny*" jest przygotowana do wspomagania i wytyczania krótko- i długoterminowych celów rozwojowych placówek edukacyjnych, w sposób zgodny z koncepcją polityki oświatowej państwa oraz kierunkami lokalnej polityki oświatowej. Rola superwizora edukacyjnego to szansa na wprowadzenie zmian, które przyczynią się do trwałej poprawy jakości edukacji w różnych jej aspektach, np. wzrost motywacji nauczycieli, zwiększenie satysfakcji uczniów i rodziców z edukacji, większa integracja rady pedagogicznej, optymalizacja wydatków na doskonalenie zawodowe.

Istotą działań superwizora edukacyjnego byłoby wyzwolenie zmiany, rozwój szkół i placówek oświatowych, a także wykorzystanie ich możliwości w przezwyciężeniu występujących problemów i trudności, a także unikania w przyszłości działań, które mogłyby prowadzić do pogorszenia sytuacji instytucji oraz osób funkcjonujących w systemie oświatowym.

Inicjowanie nowego spojrzenia na sytuację, przeprowadzenie diagnozy potrzeb szkoły, zastosowanie nowych środków do rozwiązania problemów występujących w polskich szkołach będzie celem pracy superwizora edukacyjnego. Osoba posiadająca kwalifikacje „*superwizor edukacyjny*" będzie mogła znaleźć zatrudnienie w instytucjach systemu oświaty. O dodatkowe kwalifikacje mogliby ubiegać się aktualni psycholodzy, pedagodzy pracujący w systemie oświaty, nauczyciele, pracownicy socjalni, pracownicy publicznych i niepublicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, trenerzy (osoby świadczące usługi szkoleniowe i doradcze w obszarze oświaty). W kontekście mocno brzmiących postulatów nauczycieli o konieczności wprowadzenia do szkół superwizora edukacyjnego zaprezentowane powyżej propozycje wydają się być konieczne do wprowadzenia do polskiej rzeczywistości szkolnej.

Rekomendacje psychologiczno-pedagogiczne

Sam powrót do szkoły, wyczekiwany ze względów sentymentalnych, nie rozwiąże nabytych wcześniej, jak i pogłębionych podczas pandemii deficytów relacyjnych. Stanowić jednak może szczególną okazję do zmiany kultury organizacyjnej polskiej szkoły. Wymaga to jednak wypracowania nowych rozwiązań, które uwzględniłby współczesne potrzeby i możliwości rozwojowe dzieci i młodzieży, zabezpieczając system szkolny przed wystąpieniem ponownych zagrożeń wywołanych epidemiami lub innymi nagłymi zdarzeniami. U większości osób związanych ze środowiskiem szkoły pandemia wywołała pogłębioną refleksję na tematy życia codziennego (rodzinnego) i zawodowego, mogąca wpłynąć na dotychczasowe praktyki postępowania

międzyludzkiego i podejścia do edukacji. Innymi słowy, zmiany wywołane stanem nieprzewidywanej i nagłej transformacji społecznej, idącej w stronę dalszej digitalizacji przy zwiększonej potrzebie nawiązywania i utrzymania relacji międzyludzkich, stanowią podstawę do zmiany zwyczajów szkolnych i przypisanych im ról społecznych. Zmianom tym musi towarzyszyć centralne i samorządowe wsparcie w klimacie zaufania i integracji społecznej.

Ku refleksji...

1. Jak programować wieloaspektowe działania wspierające dla poszczególnych podmiotów systemu edukacji?
2. Jakich kompetencji można oczekiwać od superwizora pedagogicznego?

Bibliografia

Bourdieu P., Passeron J.C. (1990). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: PWN.

Kwieciński Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań–Olsztyn: Edytor.

Szymański M.J. (2001). *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Emilia Śmiechowska-Petrovskij[1]
ORCID ID: 0000-0002-6522-3817
Kamil Kuracki[2]
ORCID ID: 0000-0002-5377-3918
Michał Paluch[3]
ORCID: 0000-0002-4861-113X
Żaneta Tempczyk-Nagórka[4]
ORCID ID: 0000-0002-0440-0218

Szkoła w sytuacji postpandemii – perspektywy badawcze

School in the post-pandemic situation – the research perspectives

Streszczenie

W rozdziale podjęto rozważania dotyczące perspektyw badawczych dla szkoły postpandemicznej. W związku z tym zdefiniowano pojęcie szkoły postapandemicznej oraz dokonano przeglądu badań prowadzonych w Polsce i zagranicą w okresie trwania epidemii COVID-19. Na tej podstawie wyprowadzono wnioski i określono kierunek dalszych badań, analizujących zróżnicowane aspekty funkcjonowania szkoły postapandemicznej, jak i wszystkich jej

[1] **Emilia Śmiechowska-Petrovskij** – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, pedagog specjalny (tyflopedagog) i filolog polski, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW, ekspert Ośrodka Rozwoju Edukacji ds. weryfikacji podręczników i książek pomocniczych w brajlu i powiększonym druku, rzeczoznawca MEN ds. podręczników dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ekspert Urzędu Komunikacji Elektronicznej i Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych.

[2] **Kamil Kuracki –** doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, psycholog, pedagog specjalny, filolog polonista i kulturoznawca. Adiunkt w Katedrze Psychologicznych Podstaw Wychowania na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW w Warszawie.

[3] **Michał Paluch** – adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych w Katedrze Filozofii i Socjologii Wychowania, Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

[4] **Żaneta Tempczyk-Nagórka** – pedagog, psycholog, socjoterapeuta, doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW w Katedrze Resocjalizacji i Profilaktyki Społecznej. Ma ponad 10-letnie doświadczenie w pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą oraz wspierania rodzin w pełnieniu funkcji wychowawczej.

podmiotów. Zaprezentowano założenia badań osadzonych w metodologii jakościowej, które są prowadzone w ramach *Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli* (PWPP), realizowanego przez Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. W ostatniej części rozdziału przedstawiono rekomendacje pedagogiczno-metodologiczne.

Słowa kluczowe: szkoła postpandemiczna, pandemia COVID-19, perspektywy badawcze, *Program wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli* (PWPP)

Summary

The chapter discusses the research perspectives for the post-pandemic school. Therefore, the concept of post-pandemic school was defined, and research conducted in Poland and abroad during the COVID-19 epidemic was reviewed. On this basis, there were drawn conclusions and the direction of further research, which should still focus on various aspects of the functioning of the post-pandemic school and all its entities but including more qualitative procedures. In the next part of the chapter there are presented the assumptions of research embedded in the qualitative methodology, which are carried out as part of the *Psychological and Pedagogical Support Program for Students and Teachers* (PWPP), implemented by the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw. Finally the pedagogical recommendations are presented in the last part of the chapter.

Keywords: post-pandemic school, COVID-19 pandemic, research perspectives, *Psychological and pedagogical support program for students and teachers* (PWPP)

Wprowadzenie – szkoła postpandemiczna

Eksploracja perspektyw badawczych istotnych dla szkoły postpandemicznej wymaga w pierwszej kolejności określenia sposobu rozumienia sytuacji postpandemii w obszarze edukacji formalnej. W publikacji *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy* (Dycht, Śmiechowska-Petrovskij 2021) umownie przyjęto takie rozumienie edukacji (post)pandemicznej, które oznacza edukację po doświadczeniu lockdownu (s. 5). Zdanie to zostało sformułowane z koniecznym jeszcze wtedy nawiasem, wskazującym na niepewność co do faktu, czy o zakończeniu pandemii można mówić. Jakkolwiek niepełne wydaje się to ujęcie, ponieważ lokuje się wyłącznie w formach prowadzenia działań edukacyjnych i funkcjonowania szkoły, nie eksponując znaczenia doświadczenia choroby i lęku o zdrowie swoje lub najbliższych, czy ogólnego stanu niepewności przyszłości, np. w przypadku dorosłych, troszczących się o ciągłość zatrudnienia, trzeba pamiętać, że wymuszenie zamknięcia szkół i przestawienia się na edukację zdalną było bezprecedensowym, zbiorowym doświadczeniem wszystkich osób – podmiotów powiązanych z systemem oświatowym (uczniów, rodziców, nauczycieli, dyrektorów, specjalistów i innych pracowników placówek szkolnych), z perspektywy temporalnej ujmowanym w kategoriach sytuacji kryzysowej i traumatyzującej (Długosz 2021) – i z tego powodu uzasadniało takie

właśnie regulujące zdefiniowanie. Natomiast koniecznym rozszerzeniem sposobu rozumienia szkoły postpandemicznej, analizowanym w momencie zniesienia stanu epidemii w Polsce jest włączenie w pole uwagi konsekwencji psychospołecznych i fizycznych narzuconej wcześniej izolacji społecznej, zdalnej i hybrydowej edukacji formalnej dla funkcjonowania uczniów, nauczycieli, rodziców, dyrektorów szkół, specjalistów. Można więc stwierdzić, że sytuacja postpandemii w szkole to sytuacja, w której nastąpił powrót do edukacji stacjonarnej, został zniesiony obowiązek przestrzegania reżimu sanitarnego, jednak odczuwalne są skutki wcześniejszej sytuacji pandemicznej, lockdownu, edukacji zdalnej/hybrydowej, zarówno w funkcjonowaniu psychospołecznym uczniów (spadek kondycji psychicznej, rozpad więzi/relacji, apatia, alienacja, uzależniania behawioralne itp.), jak i w ich funkcjonowaniu poznawczym (zaległości edukacyjne, spadek koncentracji uwagi itp.), a także w funkcjonowaniu nauczycieli (przeciążenie, skutki przewlekłego stresu, wypalenie zawodowego) i całego systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach oświatowych (niewydolność z powodu zbyt małej liczby specjalistów względem potrzeb lub zbyt złożonych trudności uczniów) oraz na poziomie relacji wszystkich wymienionych podmiotów, w tym rodziców i uczniów, uczniów i nauczycieli, rodziców i nauczycieli.

Szkolna sytuacja postpandemiczna to zatem zmaganie się z wielowymiarowymi konsekwencjami pandemii już po jej zakończeniu. Ale szkoła w sytuacji postpandemii to także szkoła, która przetestowała nowe strategie organizacyjne, dydaktyczno-wychowawcze, cyfrowe, profilaktyczne, wymuszone okresem zdalnej edukacji i izolacji społecznej (w zakresie włączenia technologii i zasobów cyfrowych do procesu nauczania – uczenia się i komunikowania się, profilaktyki zdrowotnej, postępowania w sytuacjach kryzysowych), a zatem bogatsza o nowe umiejętności. Szkoła w sytuacji postpandemii to pewien stan, rzeczywistość następująca po dwuletnim, doniosłym i nieodwracalnym okresie kryzysowym. Jednocześnie nie można zapominać, że jest to też stan, na który rzutuje kolejne bezprecedensowe doświadczenie – sytuacja wojny w Ukrainie i kryzys migracyjny, którego skutki są odczuwalne również w systemie edukacji.

Oczekiwania względem szkoły w sytuacji postpandemii były przede wszystkim, jak pisze Dorota Podgórska-Jachnik (2021), oczekiwaniami „powrotu do normalności" – rozumianego jako „normalnego" nauczania stacjonarnego, „normalnych" lekcji i „normalnych" kontaktów międzyludzkich. Jednak taki powrót nie mógł się ziścić. „[D]oświadczenie pandemii, a przede wszystkim związanego z nią zamknięcia – lockdownu, zmienia na tyle wszystkich uczestników życia społecznego (czyli po prostu wszystkich), że powrót do „normalności", jaką znamy sprzed już prawie dwóch lat nie będzie możliwy. Tamtej rzeczywistości po prostu już nie ma, nie ma już tam-

tego społeczeństwa, ani tamtej szkoły" (Podgórska-Jachnik 2021, s. 25). Raport zespołu Jędrzeja Witkowskiego (2021) nie bez powodu nosi tytuł *Szkoła ponownie, czy szkoła od nowa? Jak wygląda powrót do stacjonarnej edukacji*, wskazując niemożność powrotu do szkoły sprzed pandemii tak pod względem braku możliwości odcięcia się od doświadczeń pandemicznych, jak i niemożności zlekceważenia tego momentu przełomowego z punktu widzenia przyszłości polskiej szkoły. Zatem można powiedzieć, że poza wymiarem temporalnym – owym *post factum* – możemy kategorię „post" potraktować również jako *definiendum* zupełnie nowego zjawiska, akcentującego kontrreakcję wobec tego, co było w czasie pandemii, a może nawet jeszcze wcześniej.

Interesujące jest przyjrzenie się źródłom tych kontrreakcji, które lokować trzeba w wynikach badań prowadzonych w zasadzie od momentu wprowadzenia zdalnej edukacji, ukierunkowanych na diagnozowanie sytuacji uczniów, nauczycieli, rodziców, dyrektorów, specjalistów i funkcjonowania systemu oświaty. Ale istotne jest także analizowanie kierunków tych kontrreakcji, co między innymi wymaga nakreślenia potrzeb w zakresie dalszych badań. Egzemplifikacją tak rozumianej kontrreakcji może być zwrot uczniów i nauczycieli ku idei szkoły wychowującej, a nie tylko stawiającej na nauczanie. Jest to widoczne w postawach nauczycieli, którzy po pandemii opowiadają się zdecydowanie za redukcją podstawy programowej i presji na wyniki szkolne czy miejsce swojej placówki w rankingach.

Szkoła w pandemii – doświadczenia krajowe

Przegląd problematyki badawczej, podyktowanej początkiem pandemii, jej przebiegiem, jak i okresem schyłkowym, ukazuje cztery kluczowe problemy, z którymi w okresie od marca 2020 r. do kwietnia 2022 r. mierzyła się polska szkoła:

1) adaptacja uczniów, nauczycieli i rodziców do technologii i narzędzi umożliwiających kontakt online;
2) zmienność (obniżenie) dobrostanu psychicznego[5] i dobrostanu cyfrowego[6] w warunkach izolacji społecznej i wzmożonego korzystania z narzędzi online;

[5] W literaturze spotkać można definicję dobrostan osobowościowego (psychicznego), na który – według Dyduch i Baran (2021) „(...) składają się dwa wymiary: emocjonalny (bilans doświadczeń emocjonalnych – bieżących lub z dłuższego okresu czasu, albo odrębnie: afekt pozytywny i afekt negatywny) oraz poznawczy (oceny wartościujące dotyczące własnego życia – obecnego, przeszłego i przyszłego)" (s. 183), opisywane dalej w kategoriach: samoakceptacji, osobistego rozwoju, określonego celu w życiu, panowania nad otoczeniem, autonomią, pozytywnymi relacjami z innymi.

[6] J. Pyżalski przytacza następujące rozumienie dobrostanu cyfrowego: „(...) subiektywne, indywidualne doświadczenie optymalnej równowagi między korzyściami i wadami wynikającymi z korzystania z mobilnych mediów ekranowych. Na ten stan empiryczny składają się afektywne i poznawcze oceny integracji cyfrowej łączności ze zwykłym życiem. Ludzie osiągają dobrostan cyfrowy, gdy doświadczają

3) zmienność relacji międzyludzkich zapośredniczonych przez technologię i rzutujących na relacje społeczne w czasie bieżącym i w przyszłości;
4) realizacja podstawy programowej, krytycznie ocenianej jako „przeładowana", zarówno w trybie tradycyjnym, jak i online;
5) oczekiwanie zmian systemowych w obszarze zarządzania rozwojem oświaty i organizowania form niezbędnego wsparcia.

W większości badań przeprowadzanych w pierwszej połowie okresu pandemii daje się zauważyć dominację metod ilościowych w obranych procedurach oraz prymat obszernych raportów badawczych jako formy prezentacji wyników badań, które zwieńczone są serią licznych rekomendacji, głównie praktycznych, odnoszących się do szkoły przyszłości. W tym kontekście przywołać można kolejno wybrane dokumenty:

– Raporty: *Edukacja zdalna w czasie pandemii*. Dwie edycje, badania ilościowo-jakościowe prowadzone w gronie nauczycieli, w maju i listopadzie 2020 r., Centrum Cyfrowe, Centrum Edukacji Obywatelskiej (Buchner 2020a, 2020b);
– *Jak wspierać uczniów po roku epidemii? Wyzwania i rekomendacje dla wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego*. Raport Instytutu Profilaktyki Zintegrowanej, oparty na wynikach badań, przeprowadzonych wśród uczniów, rodziców i nauczycieli w okresie 04.2020 – 01.2021 r. Warszawa (Grzelak & Żyro 2021);
– *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń*. Przegląd i omówienie wyników najważniejszych badań związanych z kryzysową edukacją zdalną w Polsce, Poznań, maj – czerwiec 2021 r. (Pyżalski & Walter 2021);
– Raport z badań prowadzonych wśród uczniów kl. 1–3, uczniów klas 4–8, wśród młodzieży szkół ponadpodstawowych, wśród rodziców, wśród nauczycieli i specjalistów (pedagogów i psychologów szkolnych) w czasie pandemii – pięć raportów opracowanych przez Fundację Polskiej Akademii Nauk pod kierunkiem Iwony Niewiadomskiej, w ramach *Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli* (PWPP) na zlecnie MEiN, Lublin, wrzesień 2021(Niewiadomska i in. 2021);
– *Raport Edukacja. Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości*, Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej, Kraków (Czapliński 2020);
– *Szkoła ponownie czy szkoła od nowa? Jak wygląda powrót do stacjonarnej edukacji?* Raport Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa (Witkowski i in. 2021).

maksymalnej kontrolowanej przyjemności i wsparcia funkcjonalnego, przy minimalnej utracie kontroli i upośledzeniu funkcjonalnym" (Pyżalski, Walter 2021, s. 21).

Wymienione raporty prezentują liczne dane, głównie ilościowe, ale również egzemplifikacje werbalne z danych pozyskanych metodami jakościowymi i obfitują w tak dużą liczbę uszczegółowionych rekomendacji[7] i propozycji, że samo ich streszczenie wymagałoby osobnego opracowania. Można jednak wyłonić pewne profile zaleceń odnoszące się każdorazowo do innych, ale równie ważnych obszarów rzeczywistości szkolnej i funkcji szkoły. Jedne z pierwszych przeprowadzonych badań szkoły w czasie pandemii, prowadzone przez zespół socjolożki i antropolożki Anny Buchner (2020a), wskazywały na „czasochłonność nowej formy pracy", „braki sprzętowe", „sprzeczne oczekiwania rodziców", „chaos informacyjny", co skutkowało przede wszystkim problemami z realizacją podstawy programowej i związane z tym frustracje nauczycieli. Z racji faktu, że badanie diagnostyczne przeprowadzano zaraz po ogłoszeniu pandemii, jego wyniki dotyczyły przede wszystkim tych problemów, które wynikały z nieprzewidywalności i zaskoczenia pandemią oraz lockdownem. Z czasem, powtórzone badanie (we wrześniu 2020 r.), wskazało dodatkowo na pozytywne aspekty doświadczenia komunikacji online. Wśród nich autorki wymieniły „znaczący skok technologiczny" polskich szkół, „wzrost kompetencji cyfrowych nauczycieli", współpracę w grupach i podgrupach celem wzajemnego wspierania się kadr pedagogicznych, zwracając przy tym uwagę, że niektóre narzędzia komunikacji zdalnej i hybrydowej zostaną z nami na dłużej. W komentarzach eksperckich dodanych do opracowanych raportów, znajdują się zalecenia mogące budzić wątpliwości u pedagogów zorientowanych humanistycznie. W kilku miejscach bowiem autorki przywołują dobre praktyki zarządzania jakością, które mogłyby wzmocnić skuteczność dydaktyczną szkół po pandemii. Jak czytamy: „Wprowadzenie do codziennej pracy szkoły metod znanych ze świata biznesowego – *design thinking*, *agile*, *scrum*, może pomóc uczniom odnaleźć się w przyszłym świecie zawodowym. Metody te sprawdzają się zarówno w czasach edukacji zdalnej jak i stacjonarnej" (Łuczyńska 2020, s. 9). Autorzy raportów – opracowanych z dużą starannością i wielowymiarowością – nie odnoszą się jednak do aktualnych nurtów pedagogicznych, dystansujących się wobec neoliberalnej polityki oświatowej, nastawionej na funkcjonalność szkoły jako miejsca przygotowującego efektywnych pracowników i profesjonalistów.

Nieco odwrotne tendencje zauważyć można w raporcie Szymona Grzelaka i Doroty Żyro, w którym autorzy podkreślają aspekt etosu wychowawcy oraz profilaktyki zdrowia psychicznego, jako kluczowych czynników chroniących uczniów przed doznawaniem negatywnych skutków pandemii i nie tylko. Odwołano się do istoty znaczenia „kryzysu", jako wykładni możliwych pozytywnych zmian dotychczasowych praktyk szkolnych, z nadzieją na wykorzystanie kryzysu pandemii jako szansy po-

[7] Poza pierwszym wyróżnionym raportem, wymienić można kolejno następującą ilość rekomendacji: 18, 31, 24, 18 i 25.

wrotu do wychowawczego aspektu edukacji. Autorzy wymieniają przy tym „czynniki powodujące wzrost kompetencji wychowawczych nauczycieli", argumentując za systemowym zrównaniem wychowania z nauczaniem (Grzelak, Żyro 2021, s. 96). Choć raport w wielu miejscach akcentuje kompetencje wychowawcze nauczycieli, jego autorzy nie zdecydowali się na podanie współczesnych definicji wychowania lub nurtów z tym związanych, stawiając je jedynie w opozycji do procesu nauczania i oceniania.

Jacek Pyżalski i Natalia Walter (2021) rozpoczynają swoje rekomendacje od podkreślenia roli technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w edukacji i rozwój kompetencji cyfrowych u wszystkich uczestników procesu kształcenia. Z tym zagadnieniem powiązali wiele innych kluczowych wymiarów edukacji, wymienianych wcześniej – w pierwszym polskim poradniku dla nauczycieli *Edukacja w czasach pandemii COVID-19. Z dystansem o tym, co obecnie robimy jako nauczyciele* (por. Pyżalski 2020). Wówczas z kompetencjami cyfrowymi wiązali następujące obszary: „mądrą dydaktykę", „dobrostan nauczyciela", „współpracę nauczycieli", „nierówności cyfrowe", „relacje rówieśnicze", „współpracę z rodzicami/ opiekunami uczniów", „zaangażowanie uczniów. Warto docenić, że rok po tej publikacji, w wymienionym wyżej raporcie, analizując złożony problem relacji międzyludzkich zapośredniczonych przez system komunikatorów online, autorzy podważają ogólnie panujące przekonania. Jak czytamy: „(...) chociaż odsetek młodych ludzi wskazujący na pogorszenie relacji rówieśniczych jest znaczący [50%] to daleko mu do takiego, który by uzasadniał generalizacje wskazujące na masowe pogorszenie relacji w grupie rówieśniczej" (Pyżalski, Walter 2021, s. 23). Autorzy wskazują przy tym, że wśród uczniów, którzy odczuwają spadek relacji z rówieśnikami w czasie pandemii dominują osoby o niższych wskaźnikach dobrostanu i zdrowia psychicznego. Co więcej, wskazali również na brak istotnych zmian w ocenie przez uczniów jakości relacji ze swoim nauczycielem – wychowawcą. Wspomniany raport można uznać za jeden z najbardziej wyczerpujących i wielowymiarowych. Ukierunkowuje on na dookreślenie granic udziału rozwijającej się kultury cyfrowej w wychowawczej funkcji szkoły.

Zespół Iwony Niewiadomskiej w badaniach poświęconych diagnozie jakości otrzymywanego u udzielanego wsparcia nauczycieli przedmiotowych oraz specjalistów (pedagodzy i psycholodzy), a także odczuwanej jakości życia dzieci i młodzieży oraz psychospołecznych czynników, które wpływają na poziom odczuwanej przez nich satysfakcji w różnych wymiarach funkcjonowania, skupił się między innymi na wykazaniu zależności między dobrostanem psychicznym profesjonalistów[8], a dobrostanem psychicznym i jakością życia ich uczniów. Jeden z kluczowych wniosków

[8] Tu autorzy opierają pojęcie dobrostanu psychicznego na takich konstruktach, jak: poczucie własnej skuteczności, dystrybucja zasobów, prężność psychiczna, strategia radzenia sobie ze stresem.

badawczych brzmi następująco: „Niezbędnym jest stymulowanie wsparcia dostarczonego nauczycielom i specjalistom, ponieważ może ono modyfikować związki między kapitałem podmiotowym nauczycieli i specjalistów a wsparciem, jakiego udzielają uczniom – wzmacniając zasoby bądź zmniejszając deficyty w zakresie ich kapitału psychologicznego. Dzięki temu mogą oni skuteczniej wspierać uczniów w czasie pandemii COVID-19 oraz po jej zakończeniu" (Niewiadomska 2021). W diagnostycznym badaniu opartym między innymi na modelowaniu wieloczynnikowym, wykazano wysoki poziom poczucia wsparcia udzielanego uczniowi indywidualnie przy znacznie niższym wskaźniku wsparcia oferowanego ze strony systemu. Innymi słowy, nauczyciele utrzymują wysoką świadomość w zakresie własnych kompetencji i osobistego potencjału pomocowego, jednocześnie nie odczuwając wystarczającego wsparcia ze strony systemu oświaty i innych podmiotów zewnętrznych. Stąd jedna z pierwszych wymienionych w raporcie rekomendacji brzmi: „Zaleca się zwiększenie nauczycielom i specjalistom dostępu do wsparcia emocjonalnego, instrumentalnego, materialnego, informacyjnego i wartościującego, ponieważ otrzymywane przez nich wsparcie jest powiązane z tym, którego dostarczają uczniom". Raport nie udziela metodycznych odpowiedzi na stawiane rekomednacje, co stwarza okazję dla pedagogów, trenerów i terapeutów oraz osób związanych z zarządzaniem oświatą do zaproponowania praktycznych rozwiązań.

Zespół Przemysława Czaplińskiego, składający się z przedstawicieli różnych grup zawodowych badaczy[9], zaakcentował z kolei konieczność gruntownego przemyślenia i zmiany całego systemu edukacji. Jak czytamy w raporcie: „Edukacja powinna być jednym z priorytetów o charakterze strategicznym, realizowanym w najszerszej współpracy państwa ze wszystkimi zainteresowanymi podmiotami: instytucjami edukacyjnymi, nauczycielami, rodzicami, uczniami, studentami, biznesem oraz organizacjami pozarządowymi. W związku z tym powinna zostać wyłączona z bieżących sporów politycznych i stać się wspólnym projektem modernizacyjnym w skali makrospołecznej" (Czapliński 2020, s. 34). Raport wyróżnia się analizą zjawisk, które – jak określają autorzy – pandemia obnażyła w sposób jednoznaczny. Nie wdając się w szczegóły poczynionych analiz polskiego szkolnictwa, zacytuje jeden, wymowny fragment: „W uczelniach wciąż dominuje transmisyjny sposób przekazywania wiedzy. Nauczyciele akademiccy często nie są przygotowani do uczenia – po prostu zaczynają uczyć bez żadnego treningu, bez szkoleń. Dziedziczą nawyki tych, którzy ich uczyli – to jedyne znane im wzory, powtarzają więc archaiczne metody nauczania"

[9] Warto podkreślić, że oprócz instytutów badawczych badaniami szkoły w czasie pandemii zajęli się również przedstawiciele organizacji pozarządowych. W składzie autorów cytowanych raportów NGO znaleźli się filolodzy, socjolodzy, politolodzy, pedagodzy, eksperci od zarządzania i strategii, specjaliści IT, antropolodzy.

(s. 46). Wydawać by się mogło, że powyższy fragment pochodzi z jednej z wielu krytycznych wobec systemu publikacji – niezależnych od pandemii. Tak jednak nie jest. Autorzy raportu chcą w ten sposób podkreślić, że nauczanie zdalne nadal może przebiegać i w wielu przypadkach przebiega(ło) w sposób transmisyjny (potwierdzają to również inne badania, por. Śmiechowska-Petrovskij 2021).

W podobnym tonie wybrzmiewa raport interdyscyplinarnego zespołu Jędrzeja Witkowskiego akcentujący krytyczny moment powrotu uczniów i nauczycieli do szkół, który „(...) zdeterminuje kształt polskiej szkoły na kolejne lata. Od nas zależy, czy w krytycznym momencie postawimy na odtworzenie szkolnych rutyn i tradycji, czy tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się" (Witkowski 2021). To, co wydaje się jeszcze bardziej przejmujące, pozostawiając – póki co – faktem prawdopodobnie nie dość jeszcze zbadanym, wyraża następująca obserwacja analityków raportu: „(...) istnieje znaczący rozdźwięk pomiędzy deklarowanym stanem emocjonalnym uczniów a tym, jak emocje młodych ludzi odczytują nauczyciele" (s. 20). Wynika z tego, że krytyczny moment powrotu do szkoły jest inaczej przeżywany przez pedagogów, a inaczej przez ich podopiecznych, co skutkować może różnicami w nastawieniu, postawach i ostatecznie wizjach szkoły postpandemicznej.

Zaproponowany przegląd nie obejmuje wszystkich naukowych monografii i artykułów, które są coraz liczniej publikowane[10]. Daje jednak wgląd w intencje i intuicje tych badaczy, którzy – najczęściej w gronie interdyscyplinarnym – jako pierwsi podjęli się badań i analiz rzeczywistości szkolnej w czasach pandemicznych – w pewne transformatywne nastawienia tych osób. Trzeba jednak zwrócić uwagę na to, że wiele rekomendowanych zaleceń, pojawiającej się w początkowej fazie diagnoz, nie zostało wdrożonych. Przykładowo, oczekiwane pilne wsparcie psychologiczno-pedagogiczne w „dawkach uderzeniowych"[11] – jak opisali autorzy jednego z raportu – nie dotarło (i raczej nie dotrze) w oczekiwanym stopniu do osób potrzebujących. Okazało się także, że wiele niekorzystnych wychowawczo i dydaktycznie praktyk było z powodzeniem kontynuowanych w warunkach pandemicznych, co pozwala sądzić,

[10] Przegląd samych artykułów naukowych poświęconych pandemii w Polsce oraz monografii czy czasopism tematycznie temu poświęconych przekracza rozmiary niniejszej publikacji. Dla przykładu podajemy *Studia z Teorii Wychowania (2021), t. XII, 3 (36)*, oraz monografie: M. Dycht, E. Śmiechowska-Petrovskij (red.) (2021). *Edukacja w sytuacji postpandemii – wyzwania i perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek; A. Klimska, M. Klimski (2021). *Przyszłość polskiej szkoły. Alert pedagogiczny*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek; A. Regulska, M. Czarnecka, A. Najda (red.). *Rodzina i szkoła wobec pandemii COVID-19*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

[11] To, co w początkowej fazie pandemii wydało się najistotniejsze, wyrazili autorzy jednego z cytowanych raportów w postaci pilnego zastosowania tzw. „dawki uderzeniowej" działań profilaktycznych i wychowawczych, opartych na krótkich (15-godzinnych) projektach profilaktycznych. Dawka uderzeniowa to: „[...] stosowanie ogólnej zasady używania wszystkich dostępnych w danym momencie środków i podejmowania wszystkich działań, które da się w istniejących ramach realizować" (Grzelak, Żyro 2021, s. 103–106).

że – jako „sprawdzone" – powrócą bezrefleksyjnie do stanu sprzed kryzysu. Część nauczycieli prowadząca lekcję w sposób transmisyjny, kontynuowała taką praktykę pomimo możliwości skorzystania z wielu narzędzi online zwiększających klasowe intereakcje i aktywność uczniów. Nie dbano przy tym o zapewnienie kryterium wzajemnej widzialności, prowadząc zajęcia przy wyłączonych kamerach. Pogłębiło się również zjawisko oszukiwania nauczyciela poprzez ściąganie i udawanie obecności na zajęciach (w istocie wagarowanie).

Uwagę skierować można również do autorów raportów, którzy z jednej strony deklarowali konieczność „gruntownego przemyślenia edukacji", a z drugiej strony nie sięgali do jej źródeł i podstaw ontologicznych, co skutkowało – w wielu miejscach – narracją życzeniową, nieadekwatną do rodzimych norm kulturowych[12] i co szczególnie widoczne, niewnoszącą nowych argumentów do toczącego się starań we współczesnej praktyce i teorii pedagogicznej o wydostanie się z krępującego gorsetu „kultury oczywistości"[13].

Szkoła pandemiczna – doświadczenia zagraniczne

Znaczenie pandemii spowodowanej rozprzestrzenianiem się wirusa Sars-Cov-2 dla funkcjonowania systemów edukacyjnych od ponad dwóch lat stanowi przedmiot dociekań badaczy reprezentujących wiele ośrodków naukowych w Europie, Ameryce Północnej i Południowej, Australii oraz Azji. Do badań niemieckich i czeskich autorów odniósł się szerzej Bogusław Śliwerski w rozdziale „Edukacja w dobie pandemii w świetle międzynarodowych badań" niniejszej monografii. Przegląd piśmiennictwa zagranicznego pozwala zauważyć, iż badania empiryczne, projektowane najczęściej w orientacji ilościowej, rzadziej jakościowej bądź pluralistycznej prowadzone były zarówno w grupach uczniów i ich rodziców, jak również wychowawców oraz nauczycieli na wszystkich etapach kształcenia.

Realizowane w latach 2020–2022 projekty badawcze obejmujące duże populacje uczniów pozwoliły nie tylko na naświetlenie skali zmian w dostępie do edukacji reprezentantów różnych grup etnicznych i narodowościowych (Oster i in. 2021) oraz rozpoznanie codziennych aktywności dzieci w trakcie izolacji domowej (Thierry i in. 2021; Thompson, Spencer, Curtis 2021), lecz także na uchwycenie wybranych problemów doświadczanych przez uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

[12] Jest to problem znacznie wyrastający poza rozmiary niniejszego przeglądu. Warto jednak zaznaczyć, że wielu autorów licznych raportów, wywodzących się ze środowisk organizacji pozarządowych i biznesowych korzysta z bogatego dorobku anglosaskiej myśli edukacyjnej oraz teorii komunikacji i zarządzania jakością. Metodyka ta – rozwijana i popularyzowana w ostatnich trzech dekadach – nie wpłynęła znacząco na jakość edukacji i autorytet nauczyciela.

[13] Termin opracowany i analizowany przez R. Kwaśnicę (Kwaśnica 2014).

w związku ze zmianą formy edukacji i ograniczonymi możliwościami korzystania z usług rehabilitacji oraz wspomagania rozwoju (Al-Mamari i in. 2021; Jeste i in. 2020). Co więcej, niektóre z projektów, realizowane w grupach młodzieży akademickiej, umożliwiły także wstępne rozpoznanie zależności między formą kształcenia a osiągnięciami edukacyjnymi (Harel-Gadassi 2022). Należy jednak zaznaczyć, iż opisywane projekty w większości koncentrowały się jedynie na pewnych aspektach badanego obszaru, pozostawiając tym samym szerokie pole do dalszych, pogłębionych analiz.

Danych świadczących o tym, w jak wielkim stopniu sytuacja pandemii wpłynęła na funkcjonowanie psychospołeczne dzieci i młodzieży, skutkując m.in. wzrostem objawów depresyjnych i lękowych, a także spadkiem zaangażowania w relacje społeczne i ogólnego zadowolenia z życia, dostarczają natomiast przekrojowe interdyscyplinarne badania populacyjne skoncentrowane na rozpoznawaniu odporności psychicznej uczniów oraz czynników wpływających na ich dobrostan w czasie lockdownu (Agung i in. 2022; Tso i in. 2020; Verlenden i in. 2020), jak również wyniki badań podłużnych realizowanych przed i po największych falach pandemii, ukierunkowanych na identyfikowanie predyktorów zdrowia psychicznego młodzieży (Magson i in. 2021). Uzupełnieniem wskazanych analiz wydają się także badania empiryczne, w których rozpoznawano kompetencje społeczno-emocjonalne młodzieży w trakcie nauczania zdalnego (Peras, Prudente 2021), rolę otrzymywanego wsparcia społecznego oraz dojrzałości emocjonalnej w redukowaniu lęku doświadczanego podczas nauczania online (Matulessy i in. 2021), jak również znaczenie realizowanych online programów interwencyjnych rozwijających kompetencje społeczno-emocjonalne oraz samoregulację młodzieży (Kamei, Harriott 2021).

Problematyka badań zagranicznych realizowanych wśród nauczycieli szkół podstawowych, średnich, a także nauczycieli akademickich w ostatnich latach koncentrowała się przede wszystkim wokół zagadnień, takich jak:

1) praktyki nauczycielskie w zakresie rodzaju wykorzystywanych narzędzi technologicznych wspomagających kształcenie na odległość (Azar, Tan 2020);
2) doświadczenia pedagogów w procesie wdrażania edukacji online (Addimando, Leder, Zudini 2021; Giles, Britton 2020; Henriques, Correia, Dias-Trindade 2021; Nordin, Nordin 2020; Uysal 2021);
3) postawy i opinie nauczycieli na temat realizacji zajęć zdalnych (Andarwulan, Al Fajri, Damayanti 2021; Demir, Kaleli Yilmaz, Sert Celik 2021; Rameli i in. 2020; Seabra i in. 2021);
4) gotowość pedagogów do wykorzystania podczas zajęć lekcyjnych nowoczesnych technologii, w tym smartfonów (Dweikat, Hasan 2021);
5) kompetencje nauczycieli w zakresie posługiwania się oprogramowaniem online (Andarwulan, Al Fajri, Damayanti 2021);

6) sposoby planowania i wdrażania zmodyfikowanych w związku z ograniczeniami pandemicznymi programów nauczania oraz napotykanych w pracy dydaktycznej trudności (Kalogeropoulos i in. 2021) czy też – zjawisko technostresu (Boyer-Davis 2020).

Warte podkreślenia wydaje się, że w nielicznych badaniach jakościowych realizowanych m.in. w formie studiów przypadków lub z wykorzystaniem ustrukturowanych wywiadów podejmowano również problemy badawcze skoncentrowane na stosunkowo wąskich obszarach dydaktyki, takich jak chociażby nauczanie „w chmurze", kształtowanie umiejętności czytania i pisania czy organizacja zajęć wychowania fizycznego w zdigitalizowanej rzeczywistości szkolnej (Almonacid-Fierro i in. 2021; Chamberlain i in. 2020; Dong, Su 2020; Sarikaya 2021). Choć prace te nie pozwalają na odniesienie się do wskaźników ilościowych, podobnie jak część publikowanych w trakcie trwania pandemii opracowań metodyczno-teoretycznych (Flores-Velazquez, Jaimez-González, García-Mendoza 2021) – dostarczają wielu przykładów dobrych praktyk oraz niezwykle pożądanych z pedagogicznego punktu widzenia – rekomendacji dla nauczycieli.

Realizowane w ostatnich latach projekty badawcze obejmujące duże próby rodziców koncentrowały się m.in. na rozpoznaniu ich doświadczeń w zakresie organizacji nauczania w domu i wpływu edukacji zdalnej na dobrostan i osiągnięcia edukacyjne dzieci w percepcji ich opiekunów (Pastori i in. 2021; Scarpellini i in. 2021). W piśmiennictwie pojawiały się jednak także nieliczne sprawozdania z badań jakościowych dotyczących doświadczeń rodziców w zakresie równoważenia obowiązków zawodowych z rodzicielskimi i organizowania działań wpierających edukację dziecka (Budhrani i in. 2021), opinii rodziców na temat efektywności edukacji zdalnej i odczuwanej satysfakcji z komunikacji na linii dom rodzinny – szkoła w okresie pandemii (Kostelecká, Komárková, Novotná 2021), a także opracowania o charakterze teoretyczno-przeglądowym, ukierunkowane na wskazanie rekomendacji w zakresie współpracy między rodzicami, nauczycielami oraz szkołą w celu wdrażania dzieci i młodzieży do samokształcenia (Wai-Cook 2020).

Przegląd piśmiennictwa zagranicznego z ostatnich trzech lat pozwala zauważyć nie tylko wyraźne trudności w zakresie możliwości realizacji i/lub przebiegu edukacji zdalnej, głównie w grupach uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz tych, pochodzących z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym i rodzin niepełnych (Al-Mamari i in. 2021; Oster i in. 2021), lecz także psychologiczne skutki izolacji, przedłużającej się edukacji zdalnej i ograniczonego dostępu do pomocy specjalistycznej w trakcie pandemii, manifestujące się przede wszystkim wzrostem objawów lękowych i depresyjnych oraz spadkiem odporności psychicznej dzieci i młodzieży (Agung i in. 2022; Tso i in. 2020; Verlenden i in. 2020). Choć w pracach empirycznych

wskazuje się, iż w ich redukowaniu istotną rolę odgrywa m.in. wsparcie emocjonalne otrzymywane głównie od najbliższej rodziny (Matulessy i in. 2021), wciąż brakuje jednoznacznych danych dotyczących tego, jakie trudności dostrzegają rodzice w zapewnianiu swoim dzieciom efektywnej pomocy psychologicznej, co wydaje się szczególnie ważne przy projektowaniu pedagogicznych działań wspomagających wychowawcze funkcje rodziny.

Analiza literatury dostarcza informacji na temat wzrostu zaangażowania rodziców w proces uczenia się dzieci w trakcie pandemii, szczególnie w aspekcie zapewniania warunków do uczenia się, wyjaśniania treści, monitorowania osiągnięć oraz motywowania do nauki (Budhrani i in. 2021). Nie do końca rozpoznane jest jednak to, jakie czynniki psychologiczne mogą determinować to zaangażowanie, jak również, w jakim stopniu przełożyło się ono na osiągnięcia dzieci. Problemem, który nie został poddany eksploracjom jest także świadomość rodziców na temat sposobów komunikowania się ich dzieci w wirtualnej rzeczywistości i związanych z tym zagrożeń. Jednocześnie należy dodać, iż w projektach badawczych podkreśla się, iż rodzice, mimo silnej motywacji do pomocy swoim dzieciom, niejednokrotnie – w swojej ocenie – nie potrafili zapewnić jej w wystarczający sposób, co stanowiło w ich przekonaniu jeden z istotnych problemów edukacji online (Scarpellini i in. 2021).

Mimo iż z badań wyłania się wniosek, iż w percepcji rodziców relacje rodzinne w trakcie lockdownu znacząco nie zmieniły się, a w relacjach niektórych ewentualnie nieco poprawiły, na co mogła wpłynąć ich obecność w domu i – w przypadku niektórych zawodów – możliwość elastycznej pracy w systemie *home office* (m.in. Thierry i in. 2021), wciąż brakuje danych obrazujących organizację życia rodzinnego i funkcjonowanie całych systemów rodzinnych w trakcie okresu pandemii.

Wprawdzie sama forma edukacji online w porównaniu do tradycyjnych form nauczania, zdaje się nie różnicować osiągnięć edukacyjnych uczniów, wpływając jednak negatywnie na relacje społeczne dzieci i młodzieży (Harel-Gadassi 2022), niewiadomym pozostaje to w jakim stopniu e-learning, realizowany w sytuacji ograniczonej interakcji z rówieśnikami i nauczycielem, stanowiącej istotny kontekst dla procesów uczenia się, umożliwia rzeczywiste rozumienie przez uczniów omawianych na zajęciach treści. Co więcej, mimo iż niektóre z ekspertyz dostarczają danych dotyczących niepokojąco wzrastających wskaźników ilości czasu spędzanego przez dzieci i młodzież przed komputerem w trakcie pandemii (Thierry i in. 2021; Thompson, Spencer, Curtis 2021), w realizowanych projektach dostrzegalny jest brak pytań badawczych o próby i sposoby kompensowania przez uczniów ograniczonych w trakcie lockdownu relacji rówieśniczych, a także o sytuacje trudne pojawiające się w związku ze wzrastającą wówczas aktywnością uczniów na portalach społecznościowych (np. cyberbulling).

Choć w badaniach zagranicznych realizowanych w grupie nauczycieli rozpoznawano ich gotowość do nauczania zdalnego, rozpatrywano ją m.in. w kontekście opinii na temat e-learningu, samooceny własnych umiejętności cyfrowych czy też posiadanych zasobów cyfrowych i oprogramowania niezbędnego do pracy dydaktycznej (m.in. Andarwulan, Al Fajri, Damayanti 2021). Należy nadmienić, iż z analiz wyłania się wniosek dotyczący umiarkowanie pozytywnych postaw nauczycieli wobec nowych technologii i dostrzegania przez nich szans płynących z nauczania online. Nierozpoznane zostały jednak rzeczywiste umiejętności pedagogów w zakresie adaptacji materiałów edukacyjnych do zróżnicowanych możliwości poznawczych uczniów, zwłaszcza tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi a także zakres oczekiwanego przez nauczycieli wsparcia szkoleniowego w tym zakresie. W końcu – brakuje również danych dotyczących tego jak nauczyciele, a także rodzice i uczniowie wyobrażają sobie funkcjonowanie szkoły po zakończeniu pandemii.

Podsumowując należy podkreślić, iż chociaż w każdej z badanej grup eksplorowane były nieco inne aspekty omawianej problematyki, niemalże ze wszystkich wypływa jeden zasadniczy wniosek dotyczący faktu, iż szkoła w sytuacji postpandemii w dłuższej perspektywie czasowej będzie mierzyć się z wieloma wyzwaniami dotyczącymi zarówno organizacji kształcenia, sposobów nauczania oraz wyznaczania kierunków szeroko rozumianego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla wszystkich podmiotów systemu edukacji. Stąd też, mając na uwadze potrzebę programowania adekwatnych działań wspierających każdą ze stron, zasadne wydaje się podejmowanie dalszych, pogłębionych badań, szczególnie ilościowo-jakościowych i narracyjnych, pozwalających na rozpoznanie aktualnie doświadczanych trudności, potrzeb i oczekiwań w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Pespektywy badawcze dla szkoły postpandemicznej

Przyglądając się dostępnym wynikom badań, wnioskom z nich wypływającym, dostrzegalny jest rodzaj sprawozdawczości skierowany centralnie – do władz oświatowych. Większość raportów dotyczy stanu edukacji w okresie pandemii i funkcjonowania psychospołecznego uczniów, nauczycieli i rodziców. Badania podjęte zostały niemal natychmiast po zamknięciu szkół. W większość przypadków były to badania sondażowe prowadzone na dużych próbach i w dużej części – bezpośrednio ukierunkowane na diagnozowanie różnych aspektów edukacji zdalnej, co zawiera się w samych tytułach tych raportów. Przykładowo w raporcie *Edukacja zdalna w czasie pandemii* (Anna Buchner, Maria Wierzbicka. Warszawa: Fundacja Centrum Cyfrowe 2020) analizowano edukację zdalną w polskich szkołach, obejmując badaniem 700 nauczycieli szkół podstawowych, ponadpodstawowych oraz szkół branżowych,

w raporcie *Nauczanie zdalne. Jak wygląda w naszych domach* (Librus, Katowice 2020) zaprezentowano wyniki badań przeprowadzonych na portalu LIBRUS wśród prawie 21 tys. rodziców w kwietniu 2020 r. przy użyciu ankiety internetowej na temat nauczania zdalnego, w publikacji *Edukacja zdalna: co się stało z uczniami, z ich rodzicami i nauczycielami* (Ptaszek, Stunża, Pyżalski, Dębski, Bigaj. 2020) ukazano wyniki badania „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych podczas epidemii koronawirusa", przeprowadzonego online w 34 szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w Polsce w okresie od 12 maja 2020 r. do 12 czerwca 2020 r. metodą sondażu diagnostycznego, w raporcie *Edukacja zdalna w czasach Covid-19* (Plebańska, Szyller, Sieńczewska 2020) ukazano wyniki badań wykonanych na próbie prawie 5 tys. respondentów, prezentując opinie uczniów oraz nauczycieli na temat edukacji w czasach COVID-19, kluczowe wnioski oraz rekomendacje dotyczące działań na przyszłość w zakresie edukacji online, w *raporcie Edukacja zdalna w czasie pandemii* (Buchner, Majchrzak, Wierzbicka 2020) na próbie prawie tysiąca nauczycieli i nauczycielek ze szkół podstawowych z całej Polski, ukazując problemy edukacji zdalnej i formułując rekomendacje na przyszłość, w opracowaniu *Jak wspierać uczniów po roku epidemii? Wyzwania i rekomendacje z obszaru wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego* (Grzelak, Żyro 2021) zaprezentowano zbiór rekomendacji w zakresie usprawniania systemu wychowania na podstawie wyników badań prowadzonych w okresie kwiecień 2020–styczeń 2021 r. wśród uczniów, nauczycieli i rodziców (11 326 respondentów), opracowanie *Szkoła ponownie czy szkoła od nowa? Jak wygląda powrót do stacjonarnej edukacji* (Witkowski i in. 2021) obrazuje sytuację nauczycieli i uczniów po zakończeniu edukacji zdalnej i powrocie do stacjonarnej nauki (badania przeprowadzone wśród 1600 nauczycieli i 4000 uczniów w pierwszych dniach po powrocie do szkoły), w raporcie *Co zmieniło się w edukacji zdalnej podczas trwania pandemii* (Plebańska, Szydller, Sieńczewska 2021) zaprezentowano wyniki badania na temat poziomu edukacji cyfrowej w polskich szkołach w okresie od czerwca 2020 do marca 2021 r. W badaniu wzięło udział 4254 respondentów, w tym 2398 nauczycieli i dyrektorów szkół oraz 1856 uczniów.

Można powiedzieć, że raporty te dostarczają wystarczająco dużo danych, by wiedzieć jaki jest makrokontekst szkoły pandemicznej i oczekiwania względem szkoły postpandemicznej. W dostępnych wynikach badań zauważalny jest jednak niedostatek danych rysujących mikrokonteksty. Dlaczego są one ważne? Jak już wspomniano wcześniej, mimo szeroko zakrojonych badań oraz szczegółowych rekomendacji, centralistycznie ukierunkowane opracowania finalnie nie przełożyły się na zakres wsparcia, jaki był potrzebny uczestnikom procesów oświatowych. Wydaje się konieczne ukierunkowanie na takie formy działań badawczych, które w większym stopniu będą lokować się po stronie nauki publicznej, celującej w dialog ze światem

pozaresortowym i pozauniwersyteckim. W przeprowadzanych dotychczas analizach w nikłym stopniu widoczne jest nastawienie na sprawozdawaczość wobec społeczności będących przedmiotami, podmiotami i kontekstami badań.

Ponadto, jak zauważa Dorota Podgórska-Jachnik (2021), „w obecnej chwili jeszcze ważniejsze jest to, jakie znaczenia będą nadawane zebranym doświadczeniom nie tylko przez całe społeczeństwa i pokolenia (np. w postaci wypracowania nowych form pracy, nauki, nowych strategii w zakresie polityki edukacyjnej, społecznej, zdrowotnej, gospodarczej), ale także przez każdego uczestnika wydarzeń związanych z pandemią, lockdownem, izolacją społeczną (...) Jedynie bowiem na poziomie jednostki następuje integracja tych doświadczeń (...) oraz ich zrozumienie, poprzez nadawanie im osobistego sensu i znaczenia, budowanie osobistych przekonań, czyniących świat bardziej spójnym, pozostającym pod kontrolą oraz przewidywalnym (mimo swej nieprzewidywalności). W świetle współczesnej wiedzy, to przekonania o świecie oraz o sobie samym w tym świecie wywierają istotny wpływ na funkcjonowanie człowieka – szczególnie w dorosłym życiu. Ale ich budowanie jest częścią procesu dojrzewania (szeroko, całożyciowo rozumianego), osobistego wzrostu i rozwoju, dlatego nie można ich pominąć w przypadku dzieci i młodzieży szkolnej – także w obliczu konieczności zmierzenia się z doświadczeniami wyniesionymi z okresu pandemicznego zamknięcia" (s. 26). Z tego też powodu rekonstrukcja sposobów postrzegania doświadczeń z okresu pandemii ma szczególne znaczenie, ponieważ umożliwia wydobycie zasobów – pozytywnych aspektów przeżyć oraz przypisanie tym trudniejszym określonej wartości istotnej z punktu widzenia rozwoju osobistego, co stanowi konkretną strategię wspierającą opartą na psychologii pozytywnej i salutogenezie.

W związku z powyższym można powiedzieć, że perspektywy badawcze dla szkoły postpandemicznej to wyraźne zwrócenie się ku wykorzystaniu metodologii jakościowej, umożliwiającej odsłonięcie punktów widzenia podmiotów i zebranie danych umożliwiających pogłębione i spersnonalizowane ujmowanie badanych stanów. Istotne jest bowiem nie tylko czy nie tyle wytwarzanie modeli teoretycznych, czy sublimowanie metodologicznych narzędzi, ale przede wszystkim wprowadzanie realnych i pożądanych zmian z punktu widzenia badanych społeczności w bliższej i dalszej rzeczywistości. Nie tylko opisywanie świata, ale także jego transformacja – przekształcenie badania w praktykę społeczną (Brzozowska-Brywczyńska 2019).

Szczególnego znaczenia nabiera więc paradygmat partycypacyjny, który dowartościowuje marginalizowane w publicznym dyskursie głosy czy perspektywy. Ma znaczenie transformatywne, ponieważ sama procedura prowadzenia badań, na przykład podczas wywiadów indywidualnych czy fokusowych, stwarza okazję do zyskiwania lepszego wglądu w swoje własne przeżycia, doświadczenia i sądy poznawcze

wśród osób badanych. Pozwala to na wykreowanie bardziej bezpośredniego powiązania między wiedzą intelektualną a osobistym i społecznym działaniem, dzięki czemu badania mogą przyczynić się do pomyślności osób, społeczności i ekosystemów, których są częścią (Reason, Tornert 2010). Jak pisze Brzozowska-Brywczyńska (2019): „Na najbardziej generalnym poziomie zakładają ponadto *wzmocnienie ludzkiego potencjału,* co z perspektywy procesu badawczego oznacza tyle, że wartość wygenerowanej w nim wiedzy zależy od tego, na ile zaprojektowane na jej podstawie działania faktycznie przyczyniają się zarówno do rozwiązania zdefiniowanych w toku badań problemów, jak i podniesienia samoświadomości badanej społeczności" (s. 95).

Warto również zwrócić uwagę na rolę badań opartych na sztuce (*art based research* – ABR). Praktyki ABR, jak opisuje Patricia Leavy: „to zestaw metodologicznych narzędzi wykorzystywanych przez naukowców z różnych dyscyplin we wszystkich fazach badań społecznych, m.in. podczas generowania danych, ich analizy, interpretacji i reprezentacji. Te nowe narzędzia przejmują założenia twórczości artystycznej do rozwiązywania kwestii z zakresu badań społecznych w holistyczny i zaangażowany sposób, w którym teoria przeplata się z praktyką. Praktyki oparte na sztuce czerpią z literatury pięknej, muzyki, tańca, performansu, sztuk wizualnych, filmu i innych mediów. Formy reprezentacyjne to między innymi opowiadania, powieści, eksperymentalne formy pisarskie, powieści graficzne, komiksy, wiersze, przypowieści, kolaże, obrazy malarskie, rysunki, rzeźby, sztuka 3D, pikowane narzutki i robótki ręczne, scenariusze performansów, przedstawień teatralnych, tańców, filmów, a także utworów muzycznych i nut" (Leavy 2018, s. 46). Pod względem epistemologicznym praktyki *art based research* zakładają, że sztuka może tworzyć i przekazywać znaczenie. Zgodnie z filozofią ABR uznaje się, że sztuka zawsze była w stanie przekazać prawdę/y lub budzić świadomość (zarówno wiedzę na temat siebie, jak i wiedzę o innych), zatem wykorzystanie sztuki może być kluczowe we wglądzie w siebie samego czy w uzyskiwaniu informacji o innych. Sztuka ponadto docenia przedwerbalne sposoby poznania i obejmuje wiele ich sposobów, np. zmysłowe, kinestetyczne i imaginacyjne. W ten sposób umożliwia przeżycie i nadanie osobistego sensu opartym na walorach estetycznych przekazowi, przyczyniając się do dostępności wiedzy i istotności dla społeczeństwa.

Powyższe rozważania bezpośrednio prowadzą do drugiej istotnej kwestii, jaką jest kwestia reprezentacji – sposobu komunikowania wyników badań. Komunikatywność raportów badawczych oraz sposoby ich dystrybucji, udostępniania są wyzwaniami dla rzeczywistości postpandemicznej. Dominującym dotychczas rodzajem sprawozdawczości w postaci raportów zwieńczonych rekomendacjami, był w głównej mierze resortowo lub akademicko ukierunkowany dyskurs. Oczekiwanie systemowych zmian i odgórnych zarządzeń dotyczyło wielu aspektów funkcjonowa-

nia systemu oświaty – nakreślanie makrokontestu oświatowych doświadczeń pandemicznych i prognozowanie szkoły w sytuacji postpandemii stawiało wyzwania mocodawcom systemu oświaty oraz kadrze zarządzającej. Jednocześnie fakt, że zmiany tego typu są czasochłonne i nie przekładają się na znaczącą oczekiwaną rekonstrukcję w krótkiej perspektywie czasowej, w szczególności istotne jest przesunięcie akcentu na środowiska lokalne i oddolne działania, i na taki sposób komunikacji wyników badań i analiz, który będzie bezpośrednio skierowany do środowiska nauczycieli, rodziców, uczniów. Przykładem realizacji inaczej zorientowanej procedury eksploracyjnej były badania jakościowe prowadzone w ramach *Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli* (PWPP, dalej: *Program wsparcia*), które szerzej zostaną opisane poniżej.

Opis przypadku – badania jakościowe w ramach *Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli* (PWPP)

Program wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli (MEiN/2021/DPI/76) to program ukierunkowany na pomoc w zwalczaniu skutków pandemii COVID-19 doświadczanych przez podmioty systemu oświatowego, realizowany przez Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego i ze współudziałem Fundacji Polskiej Akademii Nauk, w okresie od 01.06.2021 r. – 30.11.2022 r. Jego komponentami są: przeprowadzenie badań naukowych[14], mających na celu pogłębioną diagnozę potrzeb uczestników procesu kształcenia na poziomie szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego oraz zróżnicowane formy wzmocnienia dobrostanu psychicznego, a także budowania zasobów osobistych dzieci i młodzieży ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych, wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych i młodzieżowych ośrodków socjoterapii, nauczycieli, dyrektorów szkół, rodziców oraz specjalistów (m.in. pedagogów, psychologów, terapeutów), m.in. poprzez ofertę szkoleń, poradnictwa indywidualnego, materiałów naukowych i edukacyjnych oraz działania koordynatorów wsparcia w regionach.

W ramach *Programu wsparcia* realizowane są badania jakościowe, które ulokowane są w zadaniu, które obejmuje także udzielanie doradztwa psychologicznego online poprzez Internetową Platformę Specjalistyczno-Doradczą (www.pwpp.uksw.edu.pl), zwaną dalej Platformą PWPP. Ich celem jest poznanie trudno obserwowalnych zjawisk, takich jak przeżycia osobiste osób badanych, ich potrzeby, obawy, tematy

[14] W ramach projektu zrealizowane zostały ilościowe badania diagnostyczne – por. Niewiadomska i in. (2021a, 2021b, 2021c, 2021d, 2021e) oraz realizowane są badania jakościowe.

tabu, mniej uświadomione, ale istotne fakty z życia, nieujawniane oczekiwania i opinie, które bezpośrednio są związane z doświadczeniami pierwszych dni i tygodni izolacji społecznej oraz edukacji zdalnej, a także dotyczą relacji interpersonalnych okresu pandemicznego (z jednej strony ich intensyfikacji w związku z przebywaniem w izolacji domowej, z drugiej strony ich zapośredniczenia przez technologię online) i sposobu doświadczania oraz oceniania aktualnych – postpandemicznych – problemów szkoły, jak też projektowania jej wizji przyszłości. W dalszej perspektywie wyniki tych badań, wraz z rezultatami badań ilościowych, przyczynić się mają do kreacji programów wsparcia interwencyjnego, adekwatnego do potrzeb. Symulacja powstawiania elementów modelu wsparcia została wstępnie przeprowadzona i opisana w osobnej publikacji (Żmijewska, Paluch 2022).

Ze względów etycznych, aby nie ingerować w proces prowadzonego poradnictwa psychologicznego, materiał do badań jakościowych był zbierany jak najmniej inwazyjnymi drogami, wykorzystującymi różne aktywności użytkowników Platformy PWPP. Łącznie zdefiniowano pięć głównych ścieżek pozyskiwania materiału empirycznego, z których trzy pierwsze były ściśle związane z udzielaniem poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego i rodzinnego:

- formularze zgłoszeniowe do poradnictwa wypełniane przez uczestników na Platformie PWPP, dzięki którym możliwe było wstępne zidentyfikowanie najważniejszych trudności, z którymi zmagają się osoby poszukujące wsparcia;
- krótki kwestionariusz ankiety z pytaniami otwartymi, którą wypełniały osoby przed spotkaniem ze specjalistą (dobrowolnie) – ankiety dawały lepszy wgląd w trudności, potrzeby i oczekiwania beneficjentów poradnictwa;
- raporty dostarczane przez specjalistów pracujących w poradnictwie – w dostarczanych co dwa tygodnie raportach specjaliści przekazywali informacje o zidentyfikowanych potrzebach, trudnościach i oczekiwaniach swoich pacjentów/klientów[15].

Przedstawione wyżej ścieżki dawały dostęp jedynie do tych podmiotów, które znajdowały się w sytuacji trudnej, kryzysowej i potrzebowały wsparcia specjalisty. Osoby w takich okolicznościach skupiają się na swojej niekorzystnej sytuacji i drogach do jej rozwiązania, ale mają zazwyczaj ograniczone perspektywy rozwiązywania innych problemów (jak np. nowa wizja szkoły, czy ogólne konsekwencje pandemii), ponieważ ich energia ulokowana jest gdzie indziej. Ograniczenie się zatem jedynie do tych ścieżek pozyskiwania informacji nie pozwoliłoby na uchwycenie pełnego obrazu rzeczywistości pandemii, a tym samym na dokonanie ich generalizacji oraz tym bardziej ekstrapolacji na czas postpandemii i założenia modelu wsparcia. Z tego

[15] Raporty dostarczane przez specjalistów nie zawierały danych osobowych ani żadnych danych demograficznych osób zgłaszających się, a jedynie obserwacje i wnioski z konsultacji indywidulanych.

względu zostały zaproponowane dwa kolejne źródła pozyskiwania materiału badawczego:

- wywiady fokusowe i indywidulane – pozwalały na bezpośredni kontakt z przedstawicielami poszczególnych grup, przyjrzenie się szkole pandemicznej i postpandemicznej oczami: uczniów, rodziców, nauczycieli i dyrektorów, również uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ich rodziców, nauczycieli współorganizujących proces kształcenia oraz dyrektorów szkół specjalnych – pozwoliło to na wyłonienie piętnastu różnych grup badanych (uwzględniając zarówno szkoły ogólnodostępne, jak i specjalne) w każdym z pięciu województw reprezentujących poszczególne części Polski (dolnośląskie, lubuskie, lubelskie, warmińsko-mazurskie i mazowieckie);
- prace konkursowe zbierane w ramach konkursu „Tworzymy nową wizję polskiej szkoły" – koncentrowały się przede wszystkim na tym, jak jej uczestnicy postrzegają szkołę – to, jaka jest oraz jaka mogłaby być, co pozwalało poznać potrzeby i oczekiwania podmiotów zaangażowanych w proces edukacyjny.

Wszystkie z przedstawionych pięciu ścieżek pozyskiwania materiału do badań jakościowych wymagały przygotowania odpowiednich narzędzi. Najprostszym i najkrótszym z nich był formularz zgłoszeniowy do poradnictwa, który zostały umieszczony na Internetowej Platformie Specjalistyczno-Doradczej w każdej kategorii użytkowników (uczeń, rodzic, nauczyciel, specjalista/dyrektor). Poza danymi demograficznymi zawierał pytanie o problem, z jakim dana osoba zgłasza się do poradnictwa.

Drugie narzędzie wykorzystywane w badaniach prowadzonych w obszarze poradnictwa stanowiły kwestionariusze ankiet (odpowiednio: dla ucznia, dla rodzica, dla nauczyciela/wychowawcy, dla dyrektora/specjalisty). Kwestionariusze poza pytaniami metryczkowymi zawierały dziesięć pytań otwartych, dających możliwość swobodnej wypowiedzi uczestnikom. Tematyka pytań wynikała bezpośrednio z problemów badawczych założonych w programie i dotyczyła następujących obszarów: przyczyn i czasu trwania doświadczanych trudności, rozpoznawanych potrzeb i emocji, obaw związanych z powrotem do szkoły, realnego oraz oczekiwanego wsparcia, relacji z pozostałymi podmiotami procesu edukacyjnego oraz pomysłów na zmiany w funkcjonowaniu szkoły tak, aby pełniej zaspokajała potrzeby i oczekiwania osób zgłaszających się do poradnictwa.

Ostatnim narzędziem wykorzystywanym w obszarze poradnictwa był arkusz raportu z poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego dla specjalistów, sformatowany w postaci prostej tabeli/matrycy, w której specjaliści (psychologowie, pedagodzy i socjoterapeuci) prowadzący indywidualne konsultacje mogli zapisywać oczekiwania, problemy i potrzeby poszczególnych grup osób korzystających z doradztwa.

Wszystkie trzy narzędzia badawcze wykorzystywane w poradnictwie są ze sobą połączone i stanowią koncentryczne uzupełnienie i pogłębienie, a w całości pozwalają na dokładną analizę trudności, oczekiwań i potrzeb osób zgłaszających konieczność wsparcia w wyniku doświadczeń związanych z pandemią COVID-19 oraz sytuacji postpandemicznej. Kolejne dwa narzędzia wykorzystywane były poza poradnictwem i kierowane do osób dobrowolnie zgłaszających się.

Do jednego z najbardziej obszernych źródeł danych jakościowych należały swobodne wywiady fokusowe. Badania jakościowe metodą fokusowych wywiadów swobodnych przeprowadzono w pięciu województwach (małopolskie, lubelskie, lubuskie, warmińsko-mazurskie, mazowieckie)[16], w następujących grupach rozmówców:

I. **Uczniowie.** Do badań kwalifikowano sześcioosobowe reprezentacje VII i VIII klasy szkół podstawowych, młodzież z I i II klas szkół średnich (licea, technika, szkoły branżowe), w tym młodzież z młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii oraz dzieci i młodzież z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego.

Badania tej grupy służyły uzyskaniu pogłębionych odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jaki jest aktualny stan psychofizyczny uczniów w kontekście ich potrzeb i doświadczanych trudności w obszarze edukacji i relacji z rówieśnikami oraz osobami dorosłymi?
2. Jaki obraz współczesnej szkoły mają uczniowie (za czym tęsknią, co jest przyczyną trudności i niechęci, co najbardziej cenią oraz dlaczego)?
3. Jakie są relacje pomiędzy uczniami oraz pomiędzy uczniami nauczycielami i rodzicami/ opiekunami (co jest mocną stroną tych relacji, a co warto byłoby usprawnić, zmienić)?
4. Jaki mają obraz przyszłej szkoły (do jakiej szkoły chcieliby wrócić, co chcieliby zmienić, jakie są ich oczekiwania wobec szkoły jako placówki edukacyjnej, wobec nauczycieli, dyrekcji, rówieśników, rodziców, czego się obawiają oraz w czym potrzebują wsparcia)?
5. Jakie metody współdziałania między sobą sprzyjają niwelowaniu skutków ubocznych długotrwałej izolacji społecznej?

II. **Kadry pedagogiczne i zarządcze.** Do badań kwalifikowano sześcioosobowe reprezentacje nauczycieli przedmiotowych, pedagogów szkolnych, z nastawieniem nie tylko na uchwycenie ich codziennych problemów i przeżyć, ale również innowacyjnego potencjału kompetencyjnego, jaki mógł zrodzić się w warunkach kryzysowych. Ponadto szczególną grupą pracowników szkoły byli również dyrektorzy, zma-

[16] W doborze województw kierowano się zasadą: północ – południe, wschód – zachód, aby przebadać środowiska możliwie oddalone od siebie terytorialnie i kulturowo.

gający się ze stroną organizacyjną funkcjonowania szkoły w okresie pandemii, jak i przygotowaniem nauczycieli i uczniów do powrotu do szkół.

Badania diagnostyczne tych grup służyły znalezieniu odpowiedzi na następujące pytania:

1) Jaki obraz współczesnej szkoły mają nauczyciele (co jest przyczyną ich trudności, co najbardziej cenią w swojej pracy oraz dlaczego, jakie doświadczenia wynieśli również z okresu pandemii)?
2) Jakie obszary kompetencyjne nauczycieli wymagają wsparcia (ich aktualne potrzeby i obawy, zakres oczekiwanego wsparcia, poziom i zakres zainteresowania ofertami szkoleniowymi, warsztatowymi lub działaniami wpierającymi bieżącą pracę dydaktyczno-wychowawczą, jak również już posiadany potencjał kompetencyjny i sposoby jego wykorzystywania)?
3) Jakie są relacje pomiędzy nauczycielami a uczniami, innymi współpracownikami, rodzicami (jak wygląda współpraca i wzajemny kontakt, co jest mocną stroną tych relacji, a co warto byłoby usprawnić, zmienić)?
4) Jaki mają obraz przyszłej szkoły (do jakiej szkoły chcieliby wrócić, jakie są ich oczekiwania wobec szkoły jako placówki edukacyjnej, wobec współpracowników, dyrekcji, uczniów, rodziców, jakie są ich plany i pomysły na dalszą pracę edukacyjną)?
5) Jakie są aktualne potrzeby i obawy dyrektorów szkół, związane z organizacją kształcenia (jakich trudności doświadczają oni sami, jakie widzą trudności oraz potencjał w swoich szkołach, z jakimi problemami, ale i pomysłami zgłaszają się do nich inni nauczyciele, rodzice i uczniowie, jakie wdrożyli do tej pory rozwiązania, jakie widzą możliwości w jak najbardziej optymalnym rozłożeniu akcentów w szkole na edukację wychowanie i profilaktykę)?

III. **Rodzice/ opiekunowie**. Do badań kwalifikowano sześcioosobowe reprezentacje rodziców wybranych szkół, z nastawieniem, aby osoby te pochodziły z różnych środowisk szkolnych.

Badania diagnostyczne służyły **znalezieniu odpowiedzi na następujące pytania**:

1) Jaki jest aktualny stan psychofizyczny rodziców/opiekunów w kontekście ich potrzeb i doświadczanych trudności w obszarze edukacji swoich dzieci i życia rodzinnego oraz jakie według nich są najpilniejsze potrzeby ich dzieci?
2) Jaki obraz współczesnej szkoły mają rodzice (co jest przyczyną trudności i niechęci, co najbardziej w szkole cenią oraz dlaczego)?
3) Jakie są relacje oraz dotychczasowa współpraca pomiędzy rodzicami a nauczycielami, dyrekcją i innymi specjalistami (co jest mocną stroną tych relacji oraz współpracy, a co warto byłoby usprawnić, zmienić)?
4) Jaki mają obraz przyszłej szkoły (do jakiej szkoły chcieliby, aby wróciły ich dzieci, co chcieliby zmienić, jakie są ich oczekiwania wobec szkoły jako placówki

edukacyjnej, wobec nauczycieli, dyrekcji, swoich dzieci, jak oceniają swoje dalsze możliwości angażowania się we wspieranie swoich dzieci w ich ścieżce edukacyjnej i wychowawczej, czego się obawiają oraz w czym potrzebują wsparcia)?

Do przeprowadzenia wywiadów posłużyły dyspozycje, składające się z ogólnego wprowadzenia oraz czterech pytań głównych, które były nieznacznie modyfikowane w zależności od grupy, z którą prowadzono rozmowy:

a) Wróćmy do początków pandemii i Waszych pierwszych związanych z tym doświadczeń.
b) Jak wyglądały Wasze relacje z innymi uczestnikami procesu kształcenia? (konfiguracje: 1: nauczyciel – rodzic – uczeń – dyrektor, 2: uczeń – nauczyciel – rodzic – dyrektor, 3: rodzic – nauczyciel – uczeń – dyrektor; dyrektor – nauczyciel – rodzic – uczeń).
c) Jakie są teraz/dzisiaj wasze doświadczenia związane ze szkołą?
d) Do jakiej szkoły chcielibyście chodzić? / W jakiej szkole chcielibyście uczyć? / Jaką szkołą chcielibyście kierować? / Do jakiej szkoły chcielibyście, aby chodziły Wasze dzieci?

Ostatnie źródło pozyskiwania danych empirycznych, czyli prace konkursowe na temat nowej wizji polskiej szkoły, było wygenerowane dzięki spersonalizowanym dla każdej kategorii grup badanych ogłoszeniom konkursowym wraz z formularzami zgłoszeniowymi do konkursu „Tworzymy nową wizję polskiej szkoły". Ogłoszenia zawierały motywujące zaproszenie do wzięcia udziału w konkursie, propozycję zestawu pytań pomocniczych, wynikających z problemów badawczych, na które uczestnik konkursu mógł odpowiedzieć w swojej pracy, podstawowe informacje o konkursie oraz odnośniki do regulaminu i formularzy zgłoszeniowych. Te ostatnie z kolei zawierały metryczki oraz zestawy zgód i oświadczeń. Uczestnik swoją wizję polskiej szkoły mógł przedstawić w formie pisemnej (esej, felieton, reportaż, wiersz lub tekst piosenki, opowiadanie) lub plastycznej (plakat, komiks, rysunek, kolaż lub inna forma plastyczna). Założona różnorodność form przesyłania prac wynikała nie tylko z faktu różnorodności grup adresatów konkursu (rodzic, nauczyciele, dyrektorzy i uczniowie), ale również z różnego wieku uczestników. Formy plastyczne były dedykowane przede wszystkim dla najmłodszych uczestników, którzy nie opanowali jeszcze w pełni umiejętności komponowania prac pisemnych.

Dzięki temu konkurs miał charakter w pełni inkluzyjny, co było spójne z ideą jego organizacji, którą było oddanie głosu w sprawie edukacji wszystkim osobom w nią zaangażowanym, czyli uczniom i ich rodzicom, nauczycielom, wychowawcom, specjalistom pracujących w placówkach edukacyjnych oraz dyrektorom, odpowiedzialnym z kierowanie nimi. Dzięki temu grupy te uzyskały szansę na wypowiedzenie się

w stale toczącej się dyskusji (do tej pory najczęściej bez ich udziału) na temat wizji szkoły postpandemicznej.

Zgodnie z opracowanym regulaminem konkursu: „Uzasadnieniem przedmiotu konkursu, jak i idei jego przeprowadzenia wśród podmiotów zaangażowanych w proces edukacyjny są coraz liczniejsze głosy w dyskusji nad szkołą na miarę ich oczekiwań. Nie bez znaczenia jest fakt współdoświadczenia pracy w warunkach pandemicznych i popandemicznych, w których na nowo stawiane są pytania o istotę i kształt polskiej szkoły. Oparcie konkursu na idei partycypacji – włączenia wszystkich podmiotów kształcenia w tryb dyskusji – może przy tym wpływać na ich dobrostan psychiczny: zwiększać poczucie sprawstwa, uczestnictwa, współodpowiedzialności i kreatywności oraz realnego wpływania na rzeczywistość" (*Regulamin konkursu „Tworzymy nową wizję polskiej szkoły"*, § 1, pkt 4). Organizacja konkursu miała zatem nie tylko cel badawczo-poznawczy, ale również motywacyjny i wspierający. Do każdego z nich zostały opracowane szczegółowe podkreślające znaczenie konkursu nie tylko w kategorii pozyskiwania bardzo unikalnego materiału badawczego, ale również w kategorii udzielenia realnego wsparcia poprzez wysłuchanie, budowanie poczucia sprawczości, angażowanie do dialogu i współpracy. Zgodnie z tym szczegółowe cele społeczne konkursu obejmowały:

a) zwiększenie poczucia sprawczości, poczucia własnej wartości i budowanie rezyliencji uczniów, nauczycieli, rodziców, dyrektorów i specjalistów w walce z negatywnymi psychicznymi skutkami pandemii;
b) włączenie uczniów, nauczycieli, rodziców, dyrektorów i specjalistów w ogólnopolską dyskusję na temat przyszłości polskiej szkoły;
c) zachęcenie osób zaangażowanych w edukację do refleksji nad mocnymi i słabymi stronami współczesnego systemu oświaty oraz nad metodyką kształcenia;
d) zmotywowanie uczniów, nauczycieli, rodziców, dyrektorów i specjalistów do zabrania głosu i podzielnia się swoimi najważniejszymi potrzebami i oczekiwaniami związanymi ze szkołą oraz sposobem jej funkcjonowania;
e) wykreowanie innowacyjnych rozwiązań dla systemu edukacji i sposobów funkcjonowania środowiska szkolnego;
f) wyłonienie najwartościowszych, najwięcej wnoszących pomysłów i rozwiązań oraz rozpowszechnienie ich w środowisku naukowym, wśród praktyków zaangażowanych w proces edukacyjny, jak również wszystkich zainteresowanych tym tematem" (*Regulamin konkursu „Tworzymy nową wizję polskiej szkoły"*, § 3, pkt 1).

Natomiast szczegółowymi celami badawczymi konkursu było zebranie materiału empirycznego pozwalającego na:

a) rozpoznanie potrzeb uczestników procesu kształcenia oraz przyczyn trudności występujących we współczesnej szkole;
b) określenie relacji zachodzących pomiędzy uczestnikami procesu kształcenia;
c) zarysowanie obrazu przyszłej szkoły, zwłaszcza szkoły postpandemicznej, do której chcieliby wrócić uczniowie, ich rodzice/opiekunowie, nauczyciele, dyrektorzy oraz specjaliści" (*Regulamin konkursu „Tworzymy nową wizję polskiej szkoły"*, § 3, pkt 2).

Dodatkowo, dane pozyskiwane z wcześniej wymienionych źródeł są weryfikowane i uzupełniane na podstawie regularnych spotkań z koordynatorami wsparcia PWPP oraz rozmów z trenerami i specjalistami, prowadzącymi warsztaty oraz szkolenia na Platformie PWPP. Umożliwia to przenikanie się cały czas perspektywy naukowej z praktyką i rzeczywistością edukacyjną oraz poznawanie problemów szkoły „od środka" – patrzenia na nie z jednej strony oczami osób bezpośrednio zaangażowanych w system szkolny, a z drugiej oczami badacza, mogącego nabierać dystansu, analizować poznawane zjawiska, porównywać je między sobą i wyciągać wnioski do dalszych działań.

Szczegółowe wyniki badań jakościowych zostaną opracowane i omówione w odrębnej publikacji. W tym miejscu warto jednak zwrócić uwagę na kilka ich aspektów.

Po pierwsze można powiedzieć, że okazały się triangulujące względem wyników pozyskanych w procedurach ilościowych, choć nie były prowadzone w celu sprawdzalności danych kwantytatywnych. Potwierdziły pogarszającą się kondycję psychiczną podmiotów systemu oświatowego. Do poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego zgłaszali się przede wszystkim rodzice. Szukali oni albo pomocy w radzeniu sobie z nasilającymi w okresie pandemii COVID-19 problemami wychowawczymi oraz edukacyjnymi swoich dzieci lub innymi ich niepożądanymi zachowaniami, albo prosili o wsparcie właśnie dla swoich dzieci, u których dostrzegali spadek motywacji, odporności psychicznej czy pojawienie nasilających objawów depresyjnych lub lękowych (ta podwójna problematyka stanowiła ponad 80% wszystkich wypełnianych po raz pierwszy formularzy zgłoszeniowych). Jednocześnie prawie połowa zgłoszeń dotyczyła poszukiwania wsparcia ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne swoich podopiecznych.

Mimo że do poradnictwa nauczyciele zgłaszali się niezwykle sporadycznie (niecałe 10% wszystkich zgłoszeń), to na podstawie wywiadów fokusowych, analizy prac konkursowych oraz rozmów z koordynatorami wsparcia i trenerami prowadzącymi szkolenia[17] można stwierdzić, że nauczyciele znajdują się aktualnie w bardzo trudnej sytuacji i obok uczniów są kolejną grupą pilnie potrzebującą wsparcia i wzmocnie-

[17] Najbardziej zainteresowani szkoleniami okazali się właśnie nauczyciele.

nia. Nie powinno mieć ono jedynie charakteru doraźnego, wynikającego z okresu pandemii, ale stałego oraz systemowego, zakotwiczającego i stabilizującego zawód nauczyciela również w perspektywie możliwości korzystania przez nich z regularnej pomocy w radzeniu sobie z nowymi wyzwaniami, np. w postaci dostępu do superwizji (Nowicka, Wzorek 2016).

Poza tym tematyka prac konkursowych, jak i wywiadów fokusowych często uwzględniała następujące wątki: a) reorganizacja programu kształcenia i zbliżenie szkoły do życia, tak aby nie tylko przekazywała wiedzę, ale kształciła przydatne życiowo umiejętności (samodzielność, kreatywność, umiejętność uczenia się i poszerzania wiedzy, myślenia przyczynowo-skutkowego i wyciągania wniosków, umiejętności społeczne), uczyła przez doświadczenie i metodami problemowymi; b) budowanie koalicji: dialogu i współpracy pomiędzy wszystkimi podmiotami procesu edukacyjnego, włączając w to również rodziców i uczniów; c) reorganizacja kształcenia nauczycieli; d) przeniesienie akcentu z motywacji zewnętrznej i kontroli na motywację wewnętrzną i samokontrolę; e) zacieśnianie więzi i współpracy szkoły ze społecznością lokalną również od strony przemysłu oraz gospodarki usług i biznesu; f) zmiany przestrzeni i infrastruktury szkolnej; g) wykorzystanie pozytywnych efektów pandemii i edukacji zdalnej w codzienności szkolnej; h) przekazywanie przez szkołę, obok wiedzy i umiejętności, również wartości, na których uczniowie będą mogli budować swoje przyszłe życie.

Po drugie uczestnictwo badaczy w prowadzeniu badań jakościowych, ich nastawienie oraz poszerzające perspektywę konsultacje z koordynatorami wsparcia i trenerami oraz specjalistami, przełożyły się na interwencyjne inicjatywy, podejmowane natychmiastowo, w postaci szkoleń, spotkań roboczych, sesji problemowych, organizowanych online oraz stacjonarnie, na zaproszenie szkół, kuratoriów oświaty czy jednostek samorządu terytorialnego – w odpowiedzi na konkretne sytuacje problemowe. Przykładem szybkich adaptacji ofert platformy do oczekiwań zgłaszanych przez pedagogów i koordynatorów projektu były m.in. propozycje spotkań z psychologami z Ukrainy. Przygotowano w tym celu warsztaty pt. Lekcje pokoju w warunkach wojennych, wspierające pracę polskich nauczycieli z dziećmi i młodzieżą z Ukrainy. Szerszą relację z tych spotkać można prześledzić w artykule prasowych (Wilczyński 2022). Można więc powiedzieć, że były to zaangażowane społecznie formy analizy rzeczywistości szkolnej i jej podmiotów, wynikające z przyjętego założenia, że badacz jest uczestnikiem życia społecznego zobowiązanym do pracy z innymi nad budowaniem wspólnej egzystencji, a nie „orbitującym nad badanym obiektem instrumentem gromadzenia danych" (Urbaniak-Zając 2013, s. 79).

Trzecia istotna kwestia, to demokratyzujący i emancypacyjny charakter zastosowanej procedury badawczej. Uwzględniono wszystkich uczestników procesów edu-

kacyjnych: uczniów, rodziców, nauczycieli, specjalistów, dyrektorów szkół, a ich wkład w rozwój wiedzy traktowany był równoważnie. Była więc to też okazja do dowartościowania głosów do tej pory niedocenianych, marginalizowanych, jak głos uczniów czy rodziców, ale również grup uznawanych za szczególnie narażone na ekskluzję: uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ich rodziców, nauczycieli ze szkół specjalnych, dyrektorów. Podmiotami badań byli także wychowankowie MOW-ów i MOS-ów. Sugestywnym przykładem pokazującym, jak ważne było z perspektywy uczestników badań stworzenie im płaszczyzny do swobodnych wypowiedzi, z empatyzującą i doceniającą postawą proodbiorczą osoby badacza, były literalne podziękowania uczniów (spontaniczne, nieinicjowane zewnętrznie) za możliwość udziału w wywiadach. Rodzice czy nauczyciele uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wprost mówili o braku podobnych okazji do wypowiedzi, współdzielenia doświadczeń i snucia wizji przyszłości, przy czym w znaczącej mierze ukierunkowani byli na rozwiązywanie problemów praktycznych, lokalnych.

Po czwarte, wprowadzenie metod opartych na sztuce (ABR) do generowania danych – w formie prac konkursowych na nową wizję polskiej szkoły, stworzyło możliwość swoistych interwencji estetycznych. Sztuka rozumiana również jako praktyka poznawcza, wyzyskując kształt przekazu, jak i jego treść, była istotna z punktu widzenia analitycznego (jako materiał badawczy), ale także impresywnego – jako komunikat odbierany przez środowisko uczniów, nauczycieli, rodziców, dyrektorów, specjalistów na poziomie poznawczym, ale i afektywnym. W obszarze ABR mieszczą się również strategie wspomagające analizę, interpretację i reprezentację danych. Podczas prezentowania wyników badań na konferencjach zastosowano synchroniczny zapis wizualny (*graphic recording* – graficzny, rysunkowy zapis esencji prezentowanego materiału). Przełamywał on centralistyczny język uogólnionych wniosków i w większym stopniu ukierunkowywał na sprawozdawczość względem podmiotów badań i konkretnych społeczności.

Podsumowanie

Przeprowadzone w rozdziale analizy ukierunkowane były na ukazanie perspektyw badawczych istotnych dla szkoły postpandemicznej. Dokonany przegląd procedur badawczych, ich wyników i form sprawozdawczości, obejmujący czas pandemii COVID-19 (okres 2020–2022), zarówno w wymiarze krajowym, jak i międzynarodowym, pozwolił na uwypuklenie podejmowanych tematów, swoistą inwentaryzację problemów badawczych i podmiotów badań, ale także ukazał jednowektorowość reprezentacji wyników badań.

Wnioski wyłaniające się z analizy danych empirycznych i konstrukcji dyskursu komunikacji naukowej, omawiane we wcześniejszej części opracowania, ukierunkowują do nakreślenia następujących rekomendacji pedagogicznych.

Rekomendacje pedagogiczno-metodologiczne

- Zasadne jest dalsze badanie makrokontekstu sytuacji oświaty oraz podmiotów z nią związanych, jednak perspektywy badawcze dla szkoły postpandemicznej powinny dotyczyć wyraźnego zwrotu w kierunku metodologii jakościowej i analiz mikrokontekstów, aby uczynić możliwą rekonstrukcję doświadczeń na poziomie jednostek i małych społeczności, np. poprzez prowadzenie wywiadów indywidualnych, grupowych, narracyjnych, co może już w toku procedury badawczej ułatwić wyłanianie ich i nadawanie im osobistego sensu oraz znaczenia, a przez to budowanie zasobów osobistych uczestników badań.
- Konieczne jest zwiększenie udziału procedur badawczych o charakterze partycypacyjnym, ukierunkowanych na udział w nich wszystkich uczestników analizowanych procesów, zakładających równoważność ich wkładów w rozwój lokalnej, praktycznej wiedzy i ukierunkowanych na dowartościowanie głosów podmiotów i grup narażonych na procesy ekskluzji czy umniejszania znaczenia, aby wzmacniać potencjał ludzi, którzy w nich uczestniczą i transformować zastaną rzeczywistość konkretnymi wdrożeniami, istotnymi z ich perspektywy i z ich zaangażowaniem.
- Istotna jest dbałość o formę reprezentacji wyników badań i analiz, która powinna być komunikatywna dla podmiotów i społeczności, których badania dotyczą – lokowanie się po stronie nauki publicznej, otwartej i dostępnej recepcyjnie, np. z wykorzystaniem form komunikacji wizualnej i celowego upowszechniania wyników badań w środowiskach pozaakademickich i pozaresortowych.
- Umotywowane jest korzystanie z metod opartych na sztuce (ABR) w celu gromadzenia, analizowania, intepretowania i prezentowania danych, w tym stosowanie praktyk performatywnych, aby wykraczać poza werbalizacje na rzecz doświadczeń wielozmysłowych i afektywnych, a przez to znaczących, o podmiotowym sensie dla odbiorców.
- Niezbędne jest ukazywanie założeń teoretycznych procedur badawczych oraz formułowanych rekomendacji, odwołujących się do aktualnych nurtów pedagogicznych oraz operujących pedagogiczną aparaturą pojęciową.

Ku refleksji...

1. W jaki sposób przygotowywać opracowania wyników badań i analiz, aby były czytelne i znaczące dla społeczności będących przedmiotami, podmiotami i kontekstami badań?
2. W jaki sposób projektować i implementować strategie badań partycypacyjnych, aby rzeczywiście angażować członków społeczności do rozwiązywania problemów istotnych z punktu widzenia ich placówek oświatowych, ale również wdrażać wypracowane rozwiązania?

Bibliografia

Addimando L., Leder D., Zudini V. (2021). Teaching and Learning in the Covid-19 Era: The Experience of an Italian Primary School Class. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *20 (1)*, 60–67.

Agung I., Calvin M.C., Zuhdi W., Siswantari Sofyatiningrum, E., Hidayati S., Ahmad I., Iskandar L. Md. (2022). Impact of learning from home on mental emotional conditions, psychological well-being, and student learning outcomes: A case study. *Journal of Management Information and Decision Sciences*, *25 (S2)*, 1–15.

Al-Mamari K.H., Al-Zoubi S., Bakkar B.S., Al-Shorman M. (2021). The Impact of e-Learning during COVID-19 on teaching daily living skills for children with disabilities. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, *17 (3)*, 135–145. https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135482.

Almonacid-Fierro A., Vargas-Vitoria R., Souza De Carvalho R., Fierro M. A. (2021). Impact on teaching in times of COVID-19 pandemic: A qualitative study. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *10 (2)*, 432–440. DOI: 10.11591/ijere.v10i2.21129.

Andarwulan T., Al Fajri T. A., Damayanti G. (2021). Elementary teachers, readiness toward the online learning policy in the new normal era during covid-19. *International Journal of Instruction*, *14 (3)*, 771–786. https://doi.org/10.29333/iji.2021.14345a

Azar A.S., Tan N.H.I. (2020). The Application of ICT Techs (Mobile-assisted Language Learning, Gamification, and Virtual Reality) in Teaching English for Secondary School Students in Malaysia during COVID-19 Pandemic. *Universal Journal of Educational Research*, *8 (11C)*, 55–63. DOI: 10.13189/ujer.2020.082307.

Boyer-Davis S. (2020). Technostress In Higher Education: An Examination Of Faculty Perceptions Before And During The Covid-19 Pandemic. *Journal of Business and Accounting*, *13 (1)*, 42–58.

Brzozowska-Brywczyńska M. (2019). Badania partycypacyjne w działaniu (PAR): między produkcją wiedzy a społecznym zaangażowaniem. *Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna*, 46, 91–101. https://doi.org/10.14746/rrpr.2019.46.06.

Buchner A. (2020a). *Edukacja zdalna w czasie pandemii*. Edycja 1. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej. https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/ [dostęp: 29.05.2022].

Buchner A. (2020b). *Edukacja zdalna w czasie pandemii*. Edycja 2. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej. Online: https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/ [dostęp: 29.05.2022].

Budhrani K., Martin F., Malabanan O., Espiritu J.L. (2021). How did parents balance it all? Work-from-home parents' engagement in academic and support roles during remote learning. *Journal of Online Learning Research*, *7 (2)*, 153–184.

Chamberlain L., Lacina J., Bintz W.P., Jimerson J.B., Payne K., Zingale R.(2020). Literacy in Lockdown: Learning and Teaching During COVID-19 School Closures. *Read Teach*, *74(3)*, 243–253. DOI: 10.1002/trtr.1961. Epub 2020 Nov. 22.

Czapliński P. (2020). *Raport Edukacja. Między pandemią COVID-19 a edukacją przyszłości*. Kraków: Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej. https://www.cen.gda.pl/download/2020-09/3993.pdf [dostęp: 29.05.2022].

Demir B., Kaleli Yilmaz G., Sert Celik H. (2021). Teachers' Attitudes And Opinions On Mathematics Lessons Conducted With Distance Education Due To Covid-19 Pandemic. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *22 (4)*, 147–163.

Długosz P. (2021). *Trauma pandemii COVID-19 w polskim społeczeństwie.* Warszawa: CeDeWu.

Dong S. (2020). Practical Exploration of Using, Cloud Classroom' to Organize Online Learning: A Case Study of Jianye District, Nanjing during the COVID-19 Pneumonia. *Sci Insigt Edu Front*, *5 (2)*, 553–556. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3565629.

Dweikat K. A., Hasan H. A. (2021). Attitudes of EFL Teachers towards Using Smartphones in the Classroom during COVID-19 Pandemic. *Universal Journal of Educational Research*, *9 (1)*, 116–128. DOI: 10.13189/ujer.2021.090113.

Dycht M., Śmiechowska-Petrovskij E. (red.) (2021). Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Dyduch E., Baran J. (2021). Subiektywne poczucie dobrostanu psychicznego pedagogów specjalnych i terapeutów. *Pedagogiczne konteksty*, 1 (16), 181–196.

Flores-Velazquez S., Jaimez-González C.R., García-Mendoza B. (2021). Mobile Application to Practice Fractions through Games for Primary School Children. *Universal Journal of Educational Research*, *9 (1)*, 76–84. DOI: 10.13189/ujer.2021.090109.

Giles B., Britton S. (2020). Moving Online: Creating A Relevant Learning Experience For Preservice Teachers In The Time Of Covid-19. *Electronic Journal For Research in Science & Mathematics Education*, *24 (3)*, 19–28.

Grzelak S., Żyro D. (2021). *Jak wspierać uczniów po roku pandemii? Wyzwania i rekomendacje z obszaru wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego*. Warszawa: Instytut Profilaktyki Zintegrowanej.

Harel-Gadassi A. (2022). For Whom is Distance Learning Suitable? The Relationship between Distance Learning, Executive Functions, and Academic Achievements. *Universal Journal of Educational Research*, *10 (2)*, 129–136. DOI: 10.13189/ujer.2022.100202.

Henriques S., Correia J.D., Dias-Trindade S. (2021). Portuguese Primary and Secondary Education in Times of COVID-19 Pandemic: An Exploratory Study on Teacher Training and Challenges. *Educ. Sci.*, *11*, 542. https://doi.org/10.3390/educsci11090542.

Jeste S., Hyde C., Distefano C., Halladay A., Ray S., Porath M., Wilson R.B., Thurm A. (2020). Changes in access to educational and healthcare services for individuals with intellectual and developmental disabilities during COVID-19 restrictions. *J Intellect Disabil Res., 17*, DOI: 10.1111/jir.12776.

Kalogeropoulos P., Roche A., Russo J., Vats S., Russo T. (2021). Learning mathematics from home during COVID-19: insights from two inquiry-focussed primary schools. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *17 (5)*. https://doi.org/10.29333/ejmste/10830.

Kamei A., Harriott W.(2021). Social Emotional Learning in Virtual Settings: Intervention Strategies. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *13 (3)*. 365––371.

Klimska A., Klimski M. (red.) (2021), Przyszłość polskiej szkoły. Alert pedagogiczny. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Kostelecká Y., Komárková T., Novotná V.(2021). Remote home-based education as a new phenomenon in the time of the covid-19 pandemic – the experience of Czech families. *Journal of Pedagogy*, *12 (1)*, 141–164.

Kwaśnica R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. Zapiski okazjonalne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.

Leavy P. (2018). *Metoda spotyka sztukę*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.

Librus (2020). *Nauczanie zdalne. Jak zmieniło się na przestrzeni czasu. Raport z drugiego badania ankietowego. Maj 2012*. https://portal.librus.pl/artykuly/raport--2-jak-zmienilo-sie-nauczanie-zdalne [dostęp: 17.10.2021].

Łuczyńska A. (2020). Komentarz ekspercki Szkoły z Klasą. W: *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Komentarze eksperckie*. Centrum Cyfrowe, Spółdzielnia Otwartej Edukacji. https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Komentarze-eksperckie-do-Raportu-Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf [dostęp: 29.05.2022].

Magson N.R., Freeman J.Y.A., Rapee R.M., Richardson C.E., Oar E.L., Fardouly J. (2021). Risk and Protective Factors for Prospective Changes in Adolescent Mental Health during the COVID-19 Pandemic. *J Youth Adolesc*, *50 (1)*, 44–57. DOI: 10.1007/s10964-020-01332-9. Epub 2020.

Matulessy A., Saragih S., Nawafil M., Pradana H. H., Pandin M. G. R. (2021). Social Supportand Emotional Maturity to Reduce Students' Online Learning Anxiety During Covid-19 Pandemic. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, *11 (8)*, 1752–1760. DOI: 10.48047/rigeo.11.08.150.

Niewiadomska I., Siudem A., Chwaszcz J., Łysiak M., Mamcarz S., Jurek K., Lelonek-Kuleta B., Trubiłowicz E. (2021a). *Raport z badań uczniów z klas 1–3 szkoły podstawowej*. Lublin: Fundacja Polskiej Akademii Nauk.

Niewiadomska I., Chwaszcz J., Łysiak M., Mamcarz S., Siudem A., Jurek K., Lelonek-Kuleta B., Trubiłowicz E. (2021b). *Raport z badań uczniów z klas 4–6 szkoły podstawowej*. Lublin: Fundacja Polskiej Akademii Nauk.

Niewiadomska I., Łysiak M., Chwaszcz J., Mamcarz S., Siudem A., Jurek K., Lelonek-Kuleta B., Trubiłowicz E. (2021c). *Raport z badań przeprowadzonych wśród młodzieży szkół ponadpodstawowych*. Lublin: Fundacja Polskiej Akademii Nauk.

Niewiadomska I., Lelonek-Kuleta B., Jurek K., Trubiłowicz E., Chwaszcz J., Łysiak M., Mamcarz S., Siudem A. (2021d). *Raport z badań przeprowadzonych wśród rodziców.* Lublin: Fundacja Polskiej Akademii Nauk.

Niewiadomska I., Trubiłowicz E., Jurek K., Lelonek-Kuleta B., Chwaszcz J., Łysiak M., Mamcarz S., Siudem A. (2021e). *Raport z badań przeprowadzonych wśród nauczycieli i specjalistów.* Lublin: Fundacja Polskiej Akademii Nauk.

Nordin N.B., Nordin N.B. (2020). Impact of Pandemic COVID-19 to the Online Learning: Case of Higher Education Institution in Malaysia. *Universal Journal of Educational Research*, *8 (12A)*, 7607–7615. DOI: 10.13189/ujer.2020.082546.

Nowicka M., Wzorek A. (2016). *Superwizja w szkole. Model i koncepcja wdrożenia*. Warszawa: MEN.

Oster E., Jack R., Halloran C., Schoof J., McLeod D., Yang H., Roche J., Roche D. (2021). Disparities in Learning Mode Access Among K-12 Students During the COVID-19 Pandemic, by Race/Ethnicity, Geography, and Grade Level – United States, September 2020-April 2021. *MMWR Morb Mortal Wkly Rep*, *70 (26)*, 953–958. DOI: 10.15585/mmwr.mm7026e2.

Pastori G., Pagani V., Mangiatordi A., Pepe A. (2021). Parents' view on distance learning during lockdown. A national survey. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, *18(1)*, 61–96. https://doi.org/10.36253/rief-10256.

Peras A.J.F., Prudente M.S. (2021). Students' Perception to Online Distance Learning (ODL) and Socio-Emotional Skills During Covid-19 Pandemic. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, *21 (15)*, 147–155.

Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M. (2020). *Edukacja zdalna w czasach COVID-19: Raport z badania*. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Online: https://kometa.edu.pl/biblioteka-cyfrowa/publikacja,941,edukacja-zdalna-w-czasach-covid-19-raport-z-badania [dostęp: 15.11.2021].

Podgórska-Jachnik D. (2021). Powrót uczniów do szkoły. Potrzeby i mechanizmy wsparcia w okresie (po?)pandemicznym. W: M. Dycht, E. Śmiechowska-Petrovskij E. (2021). *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Ptaszek G., Stunża G. D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Pyżalski J. (red.). (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Warszawa: EduAkcja.

Pyżalski J., Walter N. (2021). *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń. Przegląd i omówienie wyników najważniejszych badan związanych z kryzysową edukacją zdalną w Polsce*. Poznań: UAM. https://operon.pl/Edukacja_zdalna_w_czasie_pandemii_COVID-19.pdf [dostęp: 29.05.2022].

Rameli M.R.M., Alhassora N.S.A., Bunyamin A.B.H., Hanri C. (2020). Student Teachers' Attitude and Self-esteem towards Online Learning: Application of Rasch Measurement Model. *Universal Journal of Educational Research*, *8 (11C)*, 37–44. DOI: 10.13189/ujer.2020.082305.

Reason P., Torbert W.R. (2010). Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej. W: H. **Č**ervinkowa, B. D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wyd. Nauk. DSW.

Regulamin konkursu „Tworzymy nową wizję polskiej szkoły. https://pwpp.uksw.edu.pl/wp-content/uploads/2021/12/REGULAMIN-KONKURSU-tworzymy-nowa-wizje-polskiej-szkoly-edycja-1.pdf [dostęp: 29.05.2022].

Regulska A., Czarnecka M., Najda A. (red.) (2021), Rodzina i szkoła wobec pandemii Covid-19. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Sarikaya I. (2021). Teaching writing in emergency distance education: The case of primary school teachers. *International Journal of Curriculum and Instruction*, *13 (2)*, 1923–1945.

Scarpellini F., Segre G., Cartabia M., Zanetti M., Campi R., Clavenna A., Bonati M. (2021) Distance learning in Italian primary and middle school children during the COVID-19 pandemic: a national survey. *BMC Public Health*, *21*, 1035. https://doi.org/10.1186/s12889-021-11026-x.

Seabra F., Teixeira A., Abelha M., Aires L. (2021). Emergency Remote Teaching and Learning in Portugal: Preschool to Secondary School Teachers' Perceptions. *Educ. Sci*., *11*, *349*. https://doi.org/ 10.3390/educsci11070349.

Śmiechowska-Petrovskij E. (2021). *Dydaktyka cyfrowa w edukacji (post)pandemicznej*. W: M. Dycht, E. Śmiechowska-Petrovskij E. (2021). *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Thierry X., Geay B., Pailhé A., Berthomier N., Camus J., Cauchi-Duval N. & SAPRIS, (2021). Les enfants à l'épreuve du premier confinement. *Population & Sociétés*, *585*, 1–4. https://doi.org/10.3917/popsoc.585.0001.

Thompson J., Spencer G., Curtis P. (2021). Children's perspectives and experiences of the COVID-19 pandemic and UK public health measures. *Health Expect, 24(6)*, 2057-2064. doi: 10.1111/hex.13350. Epub 2021 Sep 8.

Tso W.W.Y., Wong R.S., Tung K.T.S., Rao N., Fu K.W., Yam J.C.S., Chua G.T., Chen E.Y.H., Lee T.M.C., Chan S.K.W., Wong W.H.S., Xiong X., Chui C.S., Li X., Wong K., Leung C., Tsang S.K.M., Chan G.C.F., Tam P.K.H., Chan K.L., Kwan M.Y.W., Ho M.H.K, Chow C.B., Wong I.C.K., Lp P. (2020).Vulnerability and resilience in children during the COVID-19 pandemic. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, *31 (1)*. 161–176. DOI: 10.1007/s00787-020-01680-8. Epub 2020 Nov. 17.

Urbaniak-Zając D. (2013). *Jakościowa orientacja w badaniach pedagogicznych.* W: D. Urbaniak-Zając, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice*. Warszawa: PWN.

Uysal D. (2021). Emergency Distance Education Experience Of Primary School Teachers Teaching First-Grade Students. *International Journal of Progressive Education*, *17 (3)*, 229–249.

Verlenden J.V., Pampati S., Rasberry C.N., Liddon N., Hertz M., Kilmer G., Viox M.H., Lee S., Cramer N.K., Barrios L.C., Ethier K.A.(2020). Association of Children's Mode

of School Instruction with Child and Parent Experiences and Well-Being During the COVID-19 Pandemic – COVID Experiences Survey, United States, *MMWR Morb Mortal Wkly Rep*., *70 (11),* 369–376. DOI: 10.15585/mmwr.mm7011a1.

Wai-Cook M.S.S. (2020). The Reality of Home-Based Learning During COVID-19: Roles of Parents, Teachers, and School Administration in Promoting Self-Directed Learning. *Journal of School Administration Research and Development*, *5 (S2)*, 86–92.

Witkowski J., Fac-Skhirtladze M., Tragarz M., Krawczyk E., Żmijewska-Kwireg S. (2021). *Szkoła ponownie czy szkoła od nowa? Jak wygląda powrót do stacjonarnej edukacji?* Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej. https://ceo.org.pl/sites/default/files/szkola_ponownie_czy_szkola_od_nowa_publikacja_centrum_edukacji_obywatelskiej_czerwiec2021.pdf [dostęp: 29.05.2022].

Wilczyński P. (2022). Lekcje pokoju w czasie wojny. *Tygodnik Powszechny*, *21*, s. 24–26.

Żmijewska A., Paluch M. (2022). *Pomoc rodzinie – redefinicja znaczenia pomagania w warunkach post-pandemicznych*. W: B. Kołdon, B. Krajewska, J. Niewęgłowski (red.). *Wsparcie i ochrona rodziny w ujęciu interdyscyplinarnym*, Sandomierz: WDiDS.

Żaneta Tempczyk-Nagórka[1]
ORCID ID: 0000-0002-0440-0218
Martyna Czarnecka[2]
ORCID ID: 0000-0003-4804-1728
Justyna Jastrzębska[3]
ORCID ID: 0000-0001-6889-4141
Michał Paluch[4]
ORCID ID: 0000-0002-4861-113X

Znaczenie poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego w przeciwdziałaniu konsekwencjom pandemii COVID-19

The meaning of psychological and pedagogical advising in preventing the consequences of COVID-19 pandemics

Streszczenie

Celem artykułu jest ukazanie znaczenia poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego w przezwyciężaniu skutków pandemii COVID-19 doświadczanych w polskich szkołach przez wszystkie podmioty związane z procesem edukacyjnym w szczególności uczniów, ich rodziców

[1] **Żaneta Tempczyk-Nagórka** – pedagog, psycholog, socjoterapeuta, doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW w Katedrze Resocjalizacji i Profilaktyki Społecznej. Ma ponad 10-letnie doświadczenie w pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą oraz wspierania rodzin w pełnieniu funkcji wychowawczej.

[2] **Martyna Czarnecka –** doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki; pracownik naukowo-dydaktyczny, adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW w Warszawie, psycholog, psychoterapeuta. Od kilku lat prowadzi warsztaty psychoprofilaktyczne z dziećmi i młodzieżą dotyczące rozwijania umiejętności komunikacji, rozpoznawania emocji, radzenia sobie ze stresem i agresją.

[3] **Justyna Jastrzębska** – psycholog, doktorantka na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, młodszy specjalista badań poligraficznych. Obecnie w trakcie studiów podyplomowych z zakresu suicydologii.

[4] **Michał Paluch** – adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych w Katedrze Filozofii i Socjologii Wychowania Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

i nauczycieli. Zaprezentowano zatem poradnictwo psychologiczno-pedagogicznego jako formę wsparcia osób doświadczających sytuacji problemowych, trudności uczniów, rodziców i nauczycieli wynikające z sytuacji pandemii i postpandemii oraz rozwiązania wdrożone przez zespół merytoryczny *Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uczniów i nauczycieli* polegające m.in. na organizacji kompleksowej pomocy osobom jej poszukującym, którą zrealizowano w formie poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego online.

Słowa kluczowe: pandemia COVID-19, poradnictwo psychologiczne, poradnictwo pedagogiczne, edukacja, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, trudności wychowawcze, uzależnienia, *Program wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uczniów i nauczycieli*

Summary

The purpose of the article is to show the meaning of psychological and pedagogical advising in fighting the effects of the COVID-19 pandemics appearing in the Polish schools and affected by all the entities connected with the educational process, in particular students, their parents and teachers. Therefore the psychological and pedagogical advising was presented as a form of support for persons experiencing problematic situations, students' problems, parents and teachers' problems resulting from the pandemics and post-pandemic situation and solutions implemented by the special team „Program of psychological and pedagogical support of students and teachers" in the organization of on-line advising as an attempt of a complex support to persons in need.

Keywords: COVID-19 pandemics, psychological advising, pedagogical advising, education, students with specific educational needs, educational difficulties, addictions, *Psychological and pedagogical support program for students and teachers*

Wprowadzenie

Funkcjonowanie człowieka z perspektywy nauki rozważane jest w odniesieniu do różnorodnych jego aspektów i obszarów działania jednostki. Z punktu widzenia medycyny, człowiek jest niezwykle złożoną strukturą komórkową, opisywaną poprzez właściwości biologiczne (por. Morris, Maisto 2008). Socjologowie traktują pojedyncze osoby jako elementy znacznie większej struktury społecznej. Psychologowie z kolei dążą do określenia i opisu funkcjonowania psychicznego. Mimo odmiennego postrzegania człowieka, zauważalne są pewne punkty wspólne, m.in. traktowanie ludzkiego życia procesualnie oraz uwzględnianie znaczenia zmian zachodzących samoistnie bądź wynikających z działania czynników je determinujących (por. Gazzaniga, 2000; Boyd, Bee, Johnson, 2015). Zmiany stanowią nieodłączny element ludzkiego życia. Heraklit z Efezu zgodnie z twierdzeniem *panta rhei*, wskazywał że zmiana jest jedyną stałością w ciągu życia (za: Narecki 1982). Zarówno zmiany naturalnie pojawiające się w życiu i wynikające z jego etapowości (np. zmiana poziomu edukacji, zmiany rozwojowe), jak i wywołane czynnikami niezależnymi od podmiotu, mogą być wy-

zwaniem dla jej możliwości adaptacyjnych i posiadanych przez nią zasobów psychicznych, co w konsekwencji może stanowić zagrożenie dla jej dalszego prawidłowego rozwoju i funkcjonowania w różnych obszarach życia. Przeżywane trudności mogą stanowić źródło negatywnych stanów emocjonalnych, dystresu, pogorszenia w pełnieniu ról społecznych, spadku aktywności i efektywności podejmowanych działań. W takiej sytuacji część osób poszukuje pomocy zewnętrznej – w kręgu osób z najbliższego otoczenia lub poprzez zwrócenie się do specjalistów z zakresu obszaru zdrowia psychicznego (Tykarski 2015) lub wsparcia pedagogicznego jeśli problemy dotyczą problemów wychowawczych bądź edukacyjnych.

Niniejszy tekst w pierwszej kolejności podejmuje próbę wyjaśnienia znaczenia poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego w udzielaniu wsparcia osobom doświadczającym sytuacji trudnych lub kryzysowych, zwłaszcza tych spowodowanych pandemią COVID-19 i jej dalekosiężnymi konsekwencjami. Jest to wstępem do zaprezentowania organizacji poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego i rodzinnego adresowanego dla wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego (uczniów, rodziców, nauczycieli, wychowawców i specjalistów pracujących w szkołach) w ramach realizacji *Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli* (zwanego dalej *Programem*). W tej części zostaną przedstawione rozwiązania wdrożone przez zespół merytoryczny[5] w celu jak najbardziej optymalnego dostosowania oferty poradnictwa do rozpoznawanych potrzeb beneficjentów *Programu*, wraz z krótką prezentacją autorskiego ćwiczenia projekcyjno-wyobrażeniowego z powodzeniem wykorzystanego podczas indywidualnych konsultacji.

Poradnictwo psychologiczne jako forma wsparcia

Jedną z najczęściej świadczonych form pomocy w sytuacji doświadczania trudności życiowych jest poradnictwo psychologiczne (Czabała, Kluczyńska 2015). Konieczne jest odróżnienie go od innych form działań pomocowych w obszarze funkcjonowania psychicznego – np. psychoterapii – ze względu na odmienne założenia etiologiczne leżące u podstaw nieprawidłowego funkcjonowania jednostki w określonych obszarach życia. Poradnictwo psychologiczne obejmuje szerokie spektrum specjalizacji, np. poradnictwo rodzinne, uzależnień, zawodowe, szkolne, uniwersyteckie itp. (Kabir 2017). Adresowane jest do osób, u których nie stwierdzono występo-

[5] Zespół merytoryczny *Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli* stanowili przede wszystkim pedagodzy i psycholodzy, pracownicy Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, pod kierownictwem dr hab. Anny Fidelus, prof. UKSW. Zespół merytoryczny pozostawał cały czas w kontakcie z koordynatorami *Programu wsparcia*.

wania zaburzeń psychicznych, zaś doświadczane negatywne stany emocjonalne, odczuwane napięcie bądź nieprawidłowe funkcjonowanie w innych obszarach są spowodowane brakiem zasobów lub zdolności niezbędnych do realizacji zadań rozwojowych. Syed Muhammad Kabil (tamże) wskazuje zatem, że poradnictwo psychologiczne nie jest skierowane do osób zaburzonych, lecz „zablokowanych" (s 22). Ta forma pomocy ukierunkowana jest więc na podjęcie pracy z odmienną – niż w przypadku psychoterapii – grupą docelową. Różne są również formy oddziaływań i stosowane metody (por. Czabała, Kluczyńska 2015). Poradnictwo nie odwołuje się do teorii wyjaśniających źródła psychopatologiczne, co w psychoterapii jest podstawowym punktem wyjścia. Utożsamianie tych form pomocy jest zatem znacznym błędem, wynikającym z braku rozróżnienia podstawowych założeń, natomiast pojawia się często w postrzeganiu osób szukających pomocy.

W literaturze wskazuje się, iż określenie szczegółowej historii rozwoju poradnictwa psychologicznego jest trudne ze względu na brak dominujących postaci oraz odniesień do spójnych podstaw teoretycznych, jak w przypadku większości kierunków psychoterapeutycznych (Feltham, Horton 2013). Często wskazywany jest istotny wkład Hansa Hoxtera, który zakorzenił idee szkoleń funkcjonujących w USA na grunt europejski. Tego rodzaju działania – w formie poradnictwa zawodowego, skierowanego do osób młodych oraz metody ukierunkowane na rozwój pracowników amerykańskich firm – stały się niejako podwaliną dla tej formy pomocowej. Jako jednego z twórców poradnictwa wskazuje się Carla R. Rogersa, działającego w latach 40. ubiegłego stulecia. Natomiast pierwszy podręcznik poradnictwa psychologicznego, autorstwa Rollo Maya, ukazał się w 1992 r. (za: Feltham, Horton 2013).

W środowisku naukowym przytaczane są liczne definicje poradnictwa psychologicznego. Helena Sęk (2001) wskazuje, iż ten rodzaj działań pomocowych jest adresowany do osób zdrowych, które mogą przeżywać określone negatywne stany emocjonalne w związku z kryzysami rozwojowymi, problemami adaptacyjnymi bądź sytuacjami życiowymi. Kryzysem rozwojowym określa się „zaburzenie równowagi emocjonalnej, występujące wtedy gdy we wczesnym okresie rozwoju osoba nie nabyła charakterystycznych dla tego okresu indywidualnych właściwości i/lub gdy występują zewnętrzne przyczyny utrudniające podjęcie nowych zadań rozwojowych" (Czabała, Kluczyńska 2015, s. 20). Wskazuje się, że poradnictwo jest rodzajem społecznej interakcji, której uczestnicy poprzez bezpośrednią komunikację oddziałują na siebie, w konsekwencji modyfikując ujawniane zachowania (Kargulowa 2011). Sławomir Tykarski (2015) wskazuje, że może mieć ono zróżnicowaną formę – od doraźnego wsparcia, poprzez psychoedukację, do działań terapeutycznych.

Odmienność podstawowych założeń dotyczących grupy docelowej w przypadku poradnictwa psychologicznego przekłada się na inne cele niż w przypadku pozostałych

metod pomocowych, inne oddziaływania oraz wykorzystywane narzędzia i środki. Głównym założeniem jest niesienie pomocy osobom przeżywającym trudności w realizacji zadań życiowych, następujących naturalnie w miarę upływu ludzkiego życia. Poradnictwo jako metoda pomocy jest procesem ukierunkowanym na wzmocnienie prawidłowego funkcjonowania, nabycia umiejętności realizowania własnych potrzeb oraz rozwiązywania problemów w kontekście następującego rozwoju. Kabil (2017) wskazuje na trzy główne obszary oddziaływań poradnictwa: myśli i przekonania, emocje oraz zachowanie.

Poradnictwo psychologiczne może obejmować szerokie spektrum podejmowanych działań, m.in. udzielanie wsparcia w sytuacjach trudnych, wywołujących negatywne stany emocjonalne, towarzyszenie w procesie przechodzenia przez fazy rozwojowe, umożliwienie rozwoju osobistego poprzez identyfikację zasobów własnych jednostki oraz wsparcie w osiąganiu zmiany. Bazując na literaturze z tego obszaru można wyróżnić kilka głównych celów poradnictwa (por. Czabała, Kluczyńska 2015; Magyar-Moe, Owens, Conoley 2015; Tykarski 2015):

- zmniejszenie odczuwanego przez osobę napięcia wynikającego z doświadczanych trudności, umożliwienie emocjonalnego „odreagowania";
- zidentyfikowanie zasobów jednostki umożliwiających poradzenie sobie z problemami oraz czynników je podtrzymujących;
- weryfikację własnej sytuacji życiowej i prezentowanych zachowań;
- przeformułowanie problemu w obszarze poznawczym;
- nabycie umiejętności poradzenia sobie z trudnościami;
- modyfikację prezentowanych dotychczas, nieefektywnych zachowań;
- zmotywowanie do podjęcia konstruktywnych sposobów działania oraz rozwoju osobistego.

W zależności od etapu i stopnia zaawansowania współpracy, wykorzystywane są zróżnicowane metody działania (por. Feltham, Horton 2013). Na początku identyfikowany jest problem, który uniemożliwia efektywne funkcjonowanie oraz powoduje dyskomfort. Dla lepszego zrozumienia przez klienta własnych zachowań i odczuć, możliwe jest poszukiwanie jego podłoża. Dalszym etapem jest ustalenie konstruktywnych, realnych do wprowadzenia przez klienta sposobów poradzenia sobie z trudnościami. Umożliwia to przejście do opracowania planu działania, który osoba wprowadza w życie.

Procesualny charakter poradnictwa umożliwia klientowi nabycie odpowiednich umiejętności i rozwój kompetencji w określonym przedziale czasowym. Z kolei osobie pomagającej umożliwia stopniowe wprowadzanie skutecznych metod pracy. Na początkowym etapie współpracy główny cel stanowi stworzenie warunków, które umożliwią zrozumienie i identyfikację doświadczanych emocji oraz zmniejszenie

natężenia doświadczanych negatywnych stanów. Zależy to w znacznym stopniu od osoby pomagającej i prezentowanych przez nią zachowań, takich jak m.in. wzbudzanie zaufania, otwartość, szczerość, powstrzymanie się od oceniania, zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, akceptacja informacji prezentowanych przez poszukującego pomocy. Sam fakt zwrócenia się o pomoc może stanowić źródło negatywnych odczuć wobec siebie i prowadzić do obniżenia poczucia własnej wartości i sprawczości wobec życia. Vogel, Wester, Larson (2007) zwracają uwagę na pięć głównych czynników opisanych w literaturze przedmiotu, które są związane z unikaniem podjęcia decyzji o skorzystaniu z profesjonalnej pomocy, tj. lęk przed społeczną stygmatyzacją, koniecznością leczenia i przeżywanymi emocjami, możliwe ryzyko niepowodzenia, niechęć do ujawnienia własnych stanów i cech. Postawa specjalisty wobec potrzebującego oraz profesjonalne podejście umożliwiają podjęcie pracy nad problemem, poznawczą reinterpretację sytuacji, przyjęcie postawy opartej na współpracy i przejście do kolejnych etapów działania. Często wykorzystywaną metodą na początkowym stadium kontaktu są przeformułowania (Czabała, Kluczyńska 2015). Pozwalają one na odmienne, niż do tej pory, zinterpretowanie podejmowanych działań. Przykładowo – zwrócenie się o pomoc może zostać uznane za przejaw istnienia takich zasobów psychicznych, które umożliwią rozwiązanie problemu, posiadanie nadziei na poprawę oraz siły do działania. Tym samym dostrzeżony i doceniony zostaje wysiłek związany z nawiązaniem kontaktu ze specjalistą. Podkreślenia znaczenia własnej sprawczości osoby zgłaszającej się na konsultację jest istotnym elementem dla zaistnienia dalszej współpracy. Na późniejszym etapie przeformułowane zostaje postrzeganie aspektów problemowych przez klienta.

W poradnictwie psychologicznym zwraca się szczególną uwagę na negatywne odczucia wynikające z doświadczanych w ciągu życia zmian i kryzysów rozwojowych. W zależności od etapu rozwoju, mogą one dotyczyć relacji i ról społecznych, tożsamości, przejmowania odpowiedzialności za własne życie, podejmowania istotnych decyzji, np. w obszarze zawodowym, zaspokajania własnych potrzeb rozwojowych, radzenia sobie ze stanem zdrowia, przemianami biologicznymi, niepełnosprawnością itp. Identyfikacja i zrozumienie istoty problemu pozwala na poszukiwanie możliwych do wprowadzenia rozwiązań. W oparciu o uzyskane informacje od osoby poszukującej wsparcia, ujawnione przez nią cechy, dostrzeżone zasoby oraz dotychczasowe sposoby działania, specjalista definiuje problem oraz pomaga w dostrzeżeniu możliwych do podjęcia, konstruktywnych działań w jego życiu. Jak wskazuje Tykarski (2015), istniejący problem jest rodzajem zadania, którego możliwość rozwiązania przekracza posiadany przez osobę poziom wiedzy, zdolności i zrozumienia. Nabranie całościowej perspektywy, obejmującej zarówno podłoże, istotę, jak i możliwe rozwiązania staje się więc wspólnym celem uczestników procesu oraz zależy od

obu zaangażowanych stron (por. Czabała, Kluczyńska 2015). W literaturze wskazuje się na istnienie szerokiego spektrum czynników oraz indywidualnych właściwości jednostki, które umożliwiają wprowadzenie zmian i podjęcie pracy nad problemem. Kłodkowska (2016) zwraca uwagę na istotność przekazu nadziei, rozumianej jako intencję, gotowość i siłę do działania oraz oczekiwanie na efekty podjętych działań, jako czynnika wspomagającego uzyskanie pozytywnych rezultatów. Jędrzejczak (2009) jako istotny obszar zmian uzyskanych poprzez poradnictwo wskazuje prezentowane przez jednostkę wartości. Autor wskazuje, że przełożenie psychologii z gruntu naukowego na praktyczny ma za zadanie nieść możliwość wdrożenia działań umożliwiających „wydobycie" wartości i cech, które do tej pory mogły być przez daną osobę nierozpoznane.

Znaczenie poradnictwa pedagogicznego we wspieraniu uczniów, rodziców i nauczycieli

O ile kwestia unormowania prawnego i naukowego poradnictwa psychologicznego jest oczywista, o tyle pojawiają się pewne trudności w określeniu poradnictwa pedagogicznego (Skałbania 2010). W świetle *Ustawy o pomocy społecznej* w ramach poradnictwa specjalistycznego rozróżniane jest poradnictwo prawne, psychologiczne i rodzinne (art. 46 u.p.s.). Ten ostatni rodzaj jest szerokim spektrum pomocowym, w którym swoje miejsce znajdowałoby również poradnictwo pedagogiczne. Jak podaje Marlena Jasnoch (2011): „Poradnictwo rodzinne/pedagogiczne to działania osoby przygotowanej do pracy z rodziną podejmowane we współpracy z instytucjami i organizacjami, które zainteresowane są sprawami prawidłowego rozwoju oraz wychowania dzieci i młodzieży, m.in. poprzez wspieranie prawidłowego funkcjonowania rodziny. Zakres poradnictwa rodzinnego/pedagogicznego jest bardzo szeroki i obejmuje różne formy pomocy udzielanej dzieciom i dorosłym. W ujęciu najogólniejszym pomoc ta koncentruje się wokół złożonej problematyki wychowawczej, głównie dotyczy napotykanych przez rodziców trudności w postępowaniu z dziećmi, nieprawidłowych relacji rodzic – dziecko, problemu rozwodu rodziców, zachowań destrukcyjnych dzieci (wagary, ucieczki, używki itp.), problemów rodzinnej opieki zastępczej. Istotą poradnictwa pedagogiczno-rodzinnego jest m.in. dążenie do skorygowania postępowania wychowawczego rodziców poprzez podjęcie próby zmian w nawykach, zwyczajach, metodach wpływu na dziecko, relacjach między członkami rodziny itp." (s. 7).

Można zatem przyjąć, że poradnictwo pedagogiczne jest formą wsparcia udzielaną przez pedagogów rodzicom, nauczycielom, a niekiedy również uczniom mającym na celu przezwyciężanie bieżących sytuacji problemowych i dotyczy najczęściej

następujących obszarów: rozwiązywania problemów wychowawczych (pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, resocjalizacyjna, socjoterapia) wdrażania elementów profilaktyki społecznej, zwłaszcza w obszarze uzależnień i zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży (pedagogika resocjalizacyjna z profilaktyką społeczną), wsparcia dydaktyczno-metodycznego (dydaktyka, pedagogika szkolna), pomocy w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (pedagogika specjalna). Wiedza i doświadczenie pedagogów różnych specjalności znajduje więc swoje zastosowanie podczas konsultacji udzielanych w szkołach, poradniach psychologiczno-pedagogicznych, Ośrodkach Pomocy Społecznej, placówkach wsparcia dziennego i wielu innych organizacjach, fundacjach, stowarzyszeniach, służących pomocy rodzinie i wsparciu ucznia.

Poradnictwo pedagogiczne, obok psychologicznego, wydaje się zatem zajmować znaczące miejsce, zwłaszcza w udzielaniu potrzebnego wsparcia wszystkim podmiotom procesu edukacyjnego, czyli: uczniom, rodzicom, nauczycielem, a nawet dyrektorom i innym specjalistom pracującym w szkołach. Konsekwencje pandemii COVID-19 uderzyły bowiem nie tylko w ich kondycję psychiczną, ale spowodowały szereg innych trudności, jak nasilające się problemy wychowawcze, spadek motywacji do nauki wśród uczniów, konieczność dostosowania nowych form nauczania do sytuacji pandemicznej oraz do specyficznej sytuacji uczniów, konieczność wdrażania nowych rozwiązań w profilaktyce zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży, w tym uzależnień od tabletu, komputera, komórki (fonoholizm) itp. W szczególnie trudnej sytuacji znalazły się dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (m.in. uczniowie z niepełnosprawnością, całościowymi lub parcjalnymi zaburzeniami rozwoju, ADHD, chorobami przewlekłymi, zaburzeniami emocjonalnymi, trudnościami w nauce i inni), uczniowie będący jednocześnie wychowankami placówek wsparcia dziennego, a także wychowankowie Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapeutycznych i Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych, gdyż ze względu na izolację prewencyjną i edukację zdalną mieli utrudnienia w dostępie do specjalistów i zajęć wspierających rozwój. W znacznej liczbie przypadków spowodowało to cofnięcie rezultatów wieloletniej pracy wychowawczej i terapeutycznej.

Przedstawiona wyżej sytuacja wymaga zatem kompleksowego włączenia poradnictwa pedagogicznego do działań pomocowych świadczonych uczniom rodzicom, nauczycielom czy wychowawcom. Zaangażowanie pedagogów resocjalizacyjnych, profilaktyków, pedagogów specjalnych, dydaktyków czy socjoterapeutów ma więc duże znaczenie w skutecznym niwelowaniu szerokich skutków pandemii COVID-19 oddziałujących na funkcjonowaniu szkół i rodzin.

Prawidłowość relacji w sytuacji poradnictwa

Skuteczność udzielanej pomocy w ramach poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego jest zależna od wielu czynników, jednak jednym z kluczowych jest umiejętność zbudowania prawidłowej relacji z osobą zgłaszającą się po pomoc. Z tego względu główną właściwością podejmowanej w formie poradnictwa pracy psychologiczno-pedagogicznej jest ukierunkowanie na współpracę z klientem. Oznacza to, iż zgłaszająca się po pomoc osoba traktowana jest jako posiadająca zasoby wiedzy o sobie, zdolności i doświadczenia, które mogą umożliwić podjęcie efektywnych działań. Z kolei specjalista potrafi wykorzystać posiadaną wiedzę i umiejętności zawodowe w sposób dopasowany do potrzeb klienta, by umożliwić mu poradzenie sobie z doświadczanym dyskomfortem psychicznym i wprowadzenie zmian w funkcjonowaniu. Jak wskazuje Tykarski (2015) istotne jest współdziałanie obu stron – tworzona jest diada, której istotą funkcjonowania jest współdziałanie, i w której każda z osób jest – w określony dla siebie sposób – zaangażowana w proces pomocowy. Alicja Kargulowa (1996) podkreśla, że współdziałanie jest pewnym kontinuum uwzględniającym stopień otwarcia się osób uczestniczących – począwszy od opartego na szczerości dialogu aż po poziom uzgadniania, negocjowania.

Wyniki badań szeroko opisywane w literaturze wskazują na istotne znaczenie relacji oraz cech osoby pomagającej jako czynników wpływających na wynik podejmowanych interwencji w co najmniej takim stopniu, co zastosowane metody pracy (Norcross, Lambert 2011; Elkins 2016). Gerald Corey (2017) wskazuje na spektrum właściwości w funkcjonowaniu terapeuty, które umożliwiają efektywną pracę z klientem, tj. ugruntowaną własną tożsamość, szacunek do własnej osoby, otwartość na zmiany, dokonywanie wyborów zorientowanych na prawidłowe funkcjonowanie i rozwój. W bezpośrednim kontakcie z klientem są to cechy, takie jak autentyczność, szczerość, troska, szacunek oraz uczciwość. Istotna jest również spójność w funkcjonowaniu prywatnym i zawodowym, poczucie humoru, umiejętność dostrzeżenia własnych błędów, skupienie na teraźniejszym funkcjonowaniu, uznanie wpływu kultury i społeczeństwa, posiadanie umiejętności interpersonalnych, zaangażowanie w pracę, zdolność do wyznaczenia i utrzymania granic w relacjach z klientami. Jako istotne cechy osoby świadczącej pomoc w formie poradnictwa wskazuje się również: posiadanie specjalistycznej wiedzy, doświadczenia, umiejętności adekwatnego reagowania na zastane sytuacje i reakcje klienta oraz prognozowanie rezultatów (por. Magyar-Moe, Owens, Conoley 2015; Tykarski 2015). Czynnikami umożliwiającymi zachodzenie pożądanych zmian jest również zdolność do porządkowania i nadawania struktury doświadczeniom i napotykanym sytuacjom, samoświadomość pomagającego, życzliwość oraz umiejętność zapewnienia bezpieczeństwa w kontakcie

(Drabik-Podgórna 2009). Ważna jest także zdolność do rozpoznania oraz kontrolowania zachodzących zjawisk i procesów. Tim Bond (2015) wskazuje trzy istotne dla etyki poradniczej i psychoterapeutycznej pojęcia: „prawość", „neutralność" oraz „szacunek". Można przez nie rozumieć uznanie i uszanowanie autonomii klienta, kierowanie się jego dobrem, troskę o zaistnienie zmian prowadzących do poprawy funkcjonowania przy jednoczesnym zachowaniu wzajemnego szacunku i respektowaniu dążeń (por. Feltham, Horton 2013).

Organizacja poradnictwa w Programie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli

Pandemia COVID-19 stworzyła trudną i precedensową sytuację w polskich szkołach i rodzinach. Ze względu na nagły wybuch pandemii oraz brak wcześniejszych, podobnych doświadczeń system edukacji nie miał przygotowanych i sprawdzonych procedur postępowania, co prowadziło do podejmowania działań o charakterze intuicyjnym, ukierunkowanych głównie na ochronę zdrowia i życia. Spowodowało to szereg problemów organizacyjnych i wielowymiarowe konsekwencje dla funkcjonowania osób związanych ze środowiskiem szkolnym. Do najczęściej pojawiających się trudności doświadczanych przez różne podmioty procesu edukacyjnego należały zatem:

- konieczność izolacji prewencyjnej, pozbawiającej uczniów i nauczycieli częstych i bezpośrednich kontaktów i wymuszającej przejście na edukację zdalną;
- wzmożona liczba różnorodnych stresorów oraz ich przewlekłość – skupienie informacji medialnych na pandemii zwłaszcza w pierwszych miesiącach, codzienne podawanie rosnących liczb zachorowań i zgonów podnosiło niepokój o zdrowie i życie swoje oraz najbliższych; dodatkowo pojawiły problemy organizacyjne związane z godzeniem pracy zawodowej z koniecznością przebywania z młodszymi dziećmi w domu, obawa przed utratą pracy, bankructwem, zmniejszeniem dochodów, rosnące napięcia wewnątrzrodzinne wynikające z przebywania w zamkniętym pomieszczeniu niejednokrotnie z kilkorgiem dzieci, bez możliwości wyjść rodzinnych czy nawet spacerów; doświadczenie przewlekłego stresu skutkuje szeregiem konsekwencji, jak: lęk, niepewność, stany depresyjne czy bezsenność (Wojtczuk 2020);
- utrudnienia w dowolnym poruszaniu się i spędzaniu czasu na powietrzu;
- niemożność swobodnego korzystania z wielu dotychczas powszechnie dostępnych atrakcji: sale zabaw, kina, teatry, ośrodki sportu i rekreacji (w tym baseny), place zabaw, parki rozrywki itp. – do tej pory były to miejsca sprzyjające odreagowaniu emocjonalnemu, rozładowaniu stresów szkolnych i pozaszkolnych

oraz umożliwiające aktywne spędzanie czasu wolnego zarówno z przyjaciółmi, jak i z rodziną; były to zatem ogólnodostępne miejsca przyczyniające się do poprawy nastroju i dostarczające pozytywnych doświadczeń;
- niepewność co do przyszłości – dynamiczna sytuacja pandemiczna nie pozwalała na przewidywalność życia, zarówno rodzinnego, jak i szkolnego[6], dodatkowo odbierając ludziom poczucie bezpieczeństwa (por. Arafat i in. 2020);
- poczucie utraty kontroli nad swoim życiem – spowodowane izolacją i obostrzeniami, przyczyniało się również do utraty poczucie sprawczości;
- konieczność nadmiernego korzystania z komputerów, telefonów, Internetu – przymusowe przejście na edukację zdalną spowodowało nieoczekiwany i nagły wzrost korzystania z mediów elektronicznych wśród dzieci i młodzieży, niezależnie od ich wieku i dotychczas posiadanych umiejętności cyfrowych oraz możliwości rodziny wyposażenia ich w potrzebne narzędzia (zwłaszcza w przypadku rodzin wielodzietnych); jednocześnie do sieci przeniosło się życie społeczne uczniów, którzy dla zachowania kontaktu z rówieśnikami ze wzmożoną częstotliwością zaczęli korzystać z różnych komunikatorów i portali społecznościowych – nie pozostało to bez wpływu na ich dobrostan psychiczny, bowiem jak twierdzi Paweł Holas (za: Kaferska-Łysek 2018) media społecznościowe są często dla młodych ludzi źródłem napięć i problemów psychicznych uruchomionych mechanizmem porównań społecznych; co więcej, regularne korzystanie z nich już dwie godziny dziennie może prawie czterokrotnie zwiększyć ryzyko depresji;
- utrudniony dostęp do specjalistów, w szczególności ukierunkowanych na pracę z dziećmi i młodzieżą: psychologów i pedagogów, terapeutów pedagogicznych, pedagogów specjalnych, a także do placówek wsparcia dziennego, w których dzieci i młodzież (zwłaszcza wywodząca się z rodzin nieprawidłowo spełniających jedne lub wiele swoich funkcji) uzyskiwały dotychczas bieżącą pomoc i wsparcie – po wybuchu pandemii wiele z tych dzieci pozostało bez możliwości dalszego korzystania z niezbędnej im i różnorodnej pomocy specjalistycznej, psychologicznej, terapeutycznej czy edukacyjnej;
- doświadczenie choroby lub śmierci na COVID-19 w rodzinie – niektóre z dzieci przeżywały ciężkie stany chorobowe najbliższych, a nawet traciły bliskie im osoby: babcie, dziadków, jednego lub oboje rodziców, rodzeństwo.

Sytuacja pandemii zatem nie tylko niosła ze sobą wiele dodatkowych stresorów i doświadczeń kryzysowych lub traumatycznych, ale odbierała również naturalne

[6] Decyzje dotyczące przedłużenia zamknięcia szkół i obostrzeń związanych ze spowolnieniem emisji koronawirusa były podejmowane często na krótki okresy, co odbierało możliwość długoplanowego myślenia i zmuszały do poszukiwania rozwiązań tymczasowych lub częstych zmian podejmowanych decyzji i planów.

i powszechnie stosowane sposoby radzenia sobie (por. Wojtczuk 2020). Spowodowało to znaczy spadek kondycji psychicznej wśród dzieci i młodzieży, ich rodziców i nauczycieli, wzrost uzależnień, zwłaszcza behawioralnych, zaburzenia zachowania w obszarze „ja – ja", „ja – rówieśnicy", „ja – zadanie" i „ja – dorośli", stany depresyjne, zachorowania ma depresje, nerwice, fobie, zaburzenia odżywiania a nawet wzmożone próby samobójcze i samobójstwa dokonane. W efekcie na niespotykaną dotąd skalę nasiliły się problemy wychowawcze w środowisku domowym, szkolnym, w placówkach edukacyjnych i placówkach wsparcia dziennego. Nauczycielom, wychowawcom i rodzicom zaczęło brakować nie tylko narzędzi do skutecznej pracy wychowawczej, profilaktycznej i edukacyjnej, ale i własnych zasobów energetycznych do zmagania się z nowymi wyzwaniami.

Jednocześnie analiza badań jakościowych prowadzonych w ramach *Programu wsparcia* oraz formularzy zgłoszeniowych do poradnictwa wskazują, że nie tylko uczniowie i rodzice, ale również nauczyciele są w złej kondycji psychicznej: są wypaleni, przemęczeni, zestresowani, pełni obaw, towarzyszy im poczucie bezradności i bezsilności wobec narastających problemów wychowawczych uczniów oraz wobec wspierania ich w przezwyciężaniu niepowodzeń edukacyjnych. Nauczyciele są osią sytemu edukacji, ale coraz więcej reprezentantów tej grupy zaprzestaje wykonywania swojego zawodu m.in. w powodu niewystarczającego wsparcia. Powoduje to kolejne przeciążania pozostałych nauczycieli. Jednocześnie zła kondycja psychiczna i fizyczna nauczycieli przekłada się na ich niepełną zdolność do udzielania wsparcia uczniom, co powoduje nawarstwianie się problemów wychowawczych i jeszcze większą bezsilność dorosłych. Jest to błędne koło, które wymaga jak najszybszego przerwania.

Pandemia COVID-19 spowodowała znaczne szkody w wydolności wychowawczej zarówno placówek edukacyjnych, jak i rodzin, a jej skutki są wielowymiarowe i długofalowe. Dodatkowo państwowy system wsparcia w postaci poradni zdrowia psychicznego, poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz pomocy psychologów i pedagogów w szkołach, stał się niewystarczający i niewydolny w obliczu tak znaczącego wzrostu zapotrzebowania na pomoc. Terminy oczekiwania na konsultację ze specjalistami nie tylko wydłużyły się, ale również czas kontaktu z pacjentem uległ skróceniu i wydłużył się czas oczekiwania między wizytami, co obniżyło efektywność udzielanego wsparcia[7].

Rozpoznanie tych wszystkich aspektów stało się punktem wyjścia do wypracowania jak najbardziej optymalnej oferty poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego prowadzonego w ramach Programu Wsparcia. Kluczowe było określnie odbiorców

[7] Był to problem wielokrotnie zgłaszany przez rodziców, nauczycieli i dyrektorów w wywiadach fokusowych prowadzonych w ramach badań jakościowych *Programu wsparcia*.

poradnictwa oraz ich najpilniejszych potrzeb i oczekiwań pomocowych. Konieczność udzielenia wsparcia dzieciom i młodzieży okazała się ściśle powiazania z koniecznością dostarczeniem wsparcia ich najbliższym dorosłym (zwłaszcza rodzicom oraz nauczycielom), którzy otrzymując odpowiednie wzmocnienie mogli stać się skutecznym kapitałem wsparcia społecznego swoich podopiecznych. Wyszczególniono zatem następujące grupy odbiorców poradnictwa: a) uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; b) ich rodziców lub opiekunów prawnych; c) nauczycieli i wychowawców – celem wzmocnienia ich samych oraz dostarczenia nowych rozwiązań adekwatnych do dynamicznie zmieniającej się sytuacji edukacyjnej i wychowawczej w szkołach; d) pedagogów, psychologów dyrektorów i innych specjalistów pracujących w szkołach, aby przez udzielenie im wsparcia zwiększyć ich zasoby pomocowe, które mogą przekierować na swoich uczniów i ich rodziny.

Aby umożliwić osobom z całej Polski dostęp do różnych specjalistów oraz przestrzegać reżimu sanitarnego bezpłatne konsultacje indywidulane w ramach poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego odbywały się online za pośrednictwem Internetowej Platformie Specjalistyczno-Doradczej (dalej nazywaną Platformą) i zgodnie z opracowanym Regulaminem (https://pwpp.uksw.edu.pl/regulamin-doradztwa-psychologicznego). Podczas całego okresu działania Platformy8 w ramach poradnictwa zaplanowano ponad pięć tysięcy godzin dyżurów specjalistów wspierających beneficjentów *Programu* w następujących obszarach:

a) **Psychologiczne poradnictwo dla dzieci i młodzieży** doświadczających zróżnicowanych trudności w zakresie funkcjonowania psychospołecznego, m.in.: w obszarze: radzenia sobie z emocjami, funkcjonowania w grupie rówieśniczej, w relacjach z dorosłymi, wchodzenia w role społeczne, problemów wynikających z samoakceptacji i poczucia własnej wartości, braku motywacji do nauki, doświadczanych trudności szkolnych.
b) **Psychologiczne poradnictwo dla dorosłych** (rodziców, nauczycieli, specjalistów) doświadczających zróżnicowanych trudności w zakresie funkcjonowania psychospołecznego, wynikających m.in. z długofalowych skutków sytuacji pandemicznej. Poradnictwo psychologiczne dla dorosłych realizowane było z uwzględnieniem strategii pracy z klientem opartej na rozwiązaniu problemu, skupieniu się na bieżących trudnościach w funkcjonowaniu psychicznym i społecznym jednostki, dialogu motywującym, rozmowie opartej na empatii, życzliwości i otwartości.
c) **Pedagogiczne poradnictwo wychowawcze** dla nauczycieli, specjalistów oraz rodziców/opiekunów dzieci i młodzieży, doświadczających zróżnicowanych

[8] Od 01 października 2021 r. do 30 listopada 2022 r.

trudności we własnym funkcjonowaniu w pełnionych przez siebie rolach oraz trudności wychowawczych w zakresie funkcjonowania psychospołecznego swoich dzieci/uczniów/wychowanków, zwłaszcza w obszarach: „ja – ja", „ja – zadanie", „ja – rówieśnicy" oraz „ja – dorośli", nasilonych przez długofalowe skutki sytuacji pandemicznej.

d) **Poradnictwo edukacyjno-wychowawcze dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi** oraz dla ich rodziców i nauczycieli – polegało na specjalistycznej pomocy udzielanej indywidualnie uczniom ze SPE zwłaszcza w obszarze edukacyjnym oraz wspieraniu ich rodziców, nauczycieli i wychowawców w organizowaniu dla swoich podopiecznych odpowiedniego środowiska edukacyjnego, jak i wychowawczego (dostosowanie wymagań edukacyjnych, rozwiązywanie problemów wychowawczych, wspieranie w prawidłowy funkcjonowaniu psychospołecznym, w zależności od rozpoznanych możliwości uczniów). Specjalistami udzielającymi konsultacji w tym obszarze byli przeważnie pedagodzy specjalni.
e) **Poradnictwo uzależnień** adresowane było przede wszystkim do grupy rodziców i nauczycieli uczniów podejrzewających, że ich podopieczni mogą być uzależnieni od mediów elektronicznych oraz dla samych uczniów zdradzających symptomy uzależnień
f) **Poradnictwo dydaktyczno-metodyczne dla nauczycieli** służące wzbogacaniu warsztatu pracy nauczycieli różnych przedmiotów, m.in. poprzez: rozwijanie kompetencji głębokich, rekonstrukcję etosu i autorytetu nauczycielstwa polskiego, doradztwo metodyczne dla nauczycieli przedmiotowych i pedagogów szkolnych, doradztwo dla nauczycieli w zakresie podnoszenia kompetencji służących wdrażaniu edukacji ekologicznej.
g) **Superwizje indywidulane i grupowe** dla osób pracujących w szkołach i innych placówkach edukacyjnych i wychowawczych. Superwizja jest jedną z form wsparcia nauczycieli, która oferuje przestrzeń na wzajemną wymianę doświadczeń, przemyśleń, stwarza możliwość wspólnego zastanowienia się nad źródłem powstałych trudności, poszukania nowych rozwiązań. Daje szansę odreagowania silnych, nieprzyjemnych emocji, które towarzyszą trudnej sytuacji, w której znajduje się nauczyciel. Grupa zapewnia wsparcie. Superwizja pozwala nauczycielowi utrzymać wysoką jakość prowadzonej pracy edukacyjnej poprzez uzupełnianie dotychczasowej wiedzy, umiejętności i zmiany zachowań. Pozwala lepiej zrozumieć problemową sytuację. W trakcie spotkań nauczyciel otrzymuje nowy zestaw narzędzi do pracy zarówno pod kątem warsztatowo-metodycznym, jak i w aspekcie rozwoju interpersonalnego. Nierzadko superwizja staje się również narzędziem wzmacniającym motywację

do pracy, rozbudzającym chęć eksplorowania i poszukiwania na nowo swojej misji zawodowej (Czarnecka 2021). Udział w grupach superwizyjnych poprawia samoświadomość, znajomość siebie w relacjach z ludźmi, poprawia osobistą efektywność, a także zwiększa zaradność i elastyczność w pracy (Nowicka, Wzorek 2016).

Zespół specjalistów udzielających poradnictwa był złożony z osób mających od kilku- do kilkudziesięciu lat doświadczenia w pracy indywidualnej z drugim człowiekiem. Ponadto znaczna większość posiadała dodatkowo bogate doświadczenie w pracy w szkole lub środowisku szkolnym co gwarantowała lepsze zrozumienie trudności doświadczanych przez osoby reprezentujące poszczególne podmioty zaangażowane w proces edukacyjny. Wszyscy specjaliści z wykształceniem kierunkowym musieli również wykazywać się dodatkowymi kwalifikacjami podnoszącymi jakość pracy z beneficjentami *Programu*. Dzięki temu w swojej pracy wykorzystywali różnorodne elementy i podejścia wynikające m.in. z: psychotraumatologii, terapii poznawczo-behawioralnej (CBT), terapii kognitywnej, terapii schematu, terapii systemowej, arteterapii, terapii akceptacji i zaangażowania (ACT), terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach (TSR), podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach (PSR), socjoterapii, mediacji, dramy, porozumienia bez przemocy (NVC), uważności i pracy z oddechem (*mindfulness*) oraz pozytywnej neuroplastyczności. Zastosowano przy tym autorskie podejście skoncentrowane na wspólnocie przeżyć, osadzone w paradygmacie konstruktywistyczno-egzystencjalnym, opisane – jako przykład – poniżej.

Współpraca specjalisty z potrzebującym opierała się na serii ćwiczeń realizowanych w trybie rzeczywistym (komunikacja online) oraz odroczonym w formie zadań do wykonania przez całą rodzinę na kolejne spotkanie. Walorem zaprezentowanej metody pracy jest inicjowanie zaangażowania i partycypacji osoby zgłaszającej się po pomoc, wzbudzenie ciekawości, uruchomienie jej zasobów wewnętrznych (egzystencjalnych), a także poczucie bezpieczeństwa umożliwione dzięki doraźnemu „ukryciu własnego podmiotu za zewnętrznym przedmiotem".

Zaproponowane ćwiczenie projekcyjno-wyobrażeniowe „Co myśli gwóźdź wbity w ścianę?" adresowane jest dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Zostało opracowane podczas warsztatów intra- i interpersonalnych prowadzonych w ramach działalności Transgranicznego Centrum Wolontariatu, w nurcie edukacji poza i nieformalnej oraz pedagogii ulicy[9] (Paluch 2013). Ćwiczenia te, skierowane były przede wszystkim do młodzieży dobrowolnie wybierającej pozaszkolne sposoby i treści kształcenia, umożliwiając wgląd w zrozumienie jej „osobistej konstrukcji rzeczywistości".

[9] Pod tymi pojęciami mamy na myśli podejmowanie licznych inicjatyw socjoedukacyjnych, skupionych na budowaniu i utrzymywaniu wspólnoty młodzieżowej w jej naturalnym – pozaszkolnym i pozainstytucjonalnym – środowisku.

Jak opisują psycholodzy, konstrukcja ta rozumiana jest jako „[...] jedyna w swoim rodzaju, interpretacja aktualnej sytuacji, oparta na szerszym schemacie czy modelu, który zawiera twoją wiedzę ogólną, pamięć przeszłych doświadczeń, aktualne potrzeby, wartości, przekonania oraz przyszłe cele" (Zimbardo 2005, s. 120). Poprzez świadomą i podświadomą identyfikację z nieożywionym obiektem – opowiadając o swoim „Gwoździu" (jako o sobie samym) – uczestnicy warsztatów ujawniali każdorazowo inną, unikatową historię życiową, w tym osobiste kryzysy i reakcje na nie, postawy życiowe, wyznawane wartości, przeżywane emocje.

W zależności od wrażliwości podmiotu i celu oddziaływania pedagogicznego – zamiennie z „Gwoździem" wybierano: „Przeżycia wyciskanej kropli cytryny" lub „Aforyzmy czubka nosa, który był za długi". Wikłanie się we własne przeżycia i związane z tym animacje, przybierały postać przemówień i opowiadań o publicznym charakterze, co pozwalało na podjęcie dialogu i wymianę doświadczeń z innymi. Metoda ta – dająca możliwość zwiększenia samowiedzy i samodoświadczenia – najczęściej okazywała się bardzo atrakcyjna, otwierająca i bezpieczna dla wszystkich uczestników spotkań[10]. Pozwalała na dotykanie tematów i doświadczeń trudnych do literalnego wyartykułowania, ale poddających się kreatywności, metaforyczności i alegoryczności własnych myśli i przeżyć, co samo w sobie ma wartość o charakterze wspierającym i pomocowym. W niektórych przypadkach ćwiczenie to sprawdzało się jako uzupełnienie metodyki specjalistycznego poradnictwa kryzysowego (tu psychologiczno-pedagogicznego) lub interwencji kryzysowej. To pierwsze rozumiane jest jako: „Inicjowanie nowego spojrzenia na sytuację, przeprowadzenie nowej oceny, zastosowanie nowych środków do rozwiązania kryzysu [...]" (Żmijewska i Paluch 2022, s. 67) i pełnić może zarówno funkcje diagnostyczną, profilaktyczną, jak i – pod okiem specjalistów – socjo- lub psychoterapeutyczną. Z powodzeniem daje się stosować również w psychoedukacji pedagogicznej, rozwijającej samoświadomość, w tym kompetencje społeczne i kompetencje głębokie (Paluch 2021).

W *Programie wsparcia* ćwiczenie to wykorzystano podczas dwóch kilkutygodniowych sesji poradnictwa z elementami interwencji kryzysowej, wobec dwóch niezależnych rodzin, zgłaszających – oficjalnie – problem uzależnienia dziecka od Internetu i telefonu. W obydwu sytuacjach, po pogłębionej diagnozie problemu – z udziałem specjalistów: pedagoga i psychologa – ćwiczenie pomogło w rozpoznaniu pogłębionych przyczyn zjawiska związanych z innymi, licznymi czynnikami ryzyka, występującymi w rodzinie od dłuższego czasu, skutkującymi różnymi zachowaniami problemowymi, w tym sięganiem po bodźce uzależniające.

Przedstawione ćwiczenie może być pomocnym uzupełnieniem wykorzystywanym w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym, zwłaszcza w pracy z młodzieżą

[10] Z czasem określono ten proces pracy jako metodę skoncentrowaną na wspólnocie przeżyć.

myślącą nieszablonowo, z trudnościami w dostosowaniu się do schematów, z otwarciem się oraz budowaniem relacji społecznych. Wyzwalana w nim refleksyjność, umiejętność wglądu i zreflektowania się, a następnie pogłębiana samowiedza i samoświadomość mogą być nieocenionym „punktem wyjścia" i źródłem zasobów wykorzystywanych w dalszym wzmacnianiu nastolatka lub całego systemu rodzinnego.

Zakończenie

Zjawisko pandemii COVID-19 stało się dla całego świata doświadczeniem niespodziewanym i traumatycznym, a zarazem długofalowym w swoich konsekwencjach, takich jak dezorganizacja życia, załamanie indywidulanych planów życiowych czy wreszcie spadek kondycji psychicznej zarówno dzieci, jak i dorosłych (Żmijewska, Paluch 2022). Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne stanowi skuteczną formę pomocy wobec osób w każdym wieku, doświadczających życiowych trudności, których intensywność uległa nasileniu w wyniku pandemii. Szerokie spektrum zagadnień, których dotyczyć może współpraca z osobą poszukującą wsparcia stanowi podstawę do zastosowania zróżnicowanych metod działania. Aktywność podejmowana zarówno ze strony osoby pomagającej, jak i poszukującej pomocy pozwala na wypracowanie optymalnego sposobu działania przy wykorzystaniu dostępnych zasobów, co umożliwia dokonanie konstruktywnych zmian pozwalających beneficjentom *Programu wsparcia* zmierzyć się z doświadczanymi sytuacjami i podjęcie adekwatnych działań w celu poprawy jakości swojego życia. Przedstawione rozwiązania podjęte w realizacji poradnictwa, dotyczące przede wszystkim rozpoznania potrzeb i trudności wszystkich grup odbiorców Programu, szerokiego spektrum różnych obszarów poradnictwa, w których świadczone były konsultacje indywidulane, stworzenie ścieżki dostępu do porad online, a także zatrudnienie zróżnicowanej, licznej grupy doświadczonych specjalistów o szerokim wachlarzu kompetencyjnym, pozwoliły zoptymalizować proces pomocowy i uczynić udzielane wsparcie możliwe najbardziej kompleksowym i adekwatnym do rozpoznawanych na bieżąco potrzeb.

Rekomendacje psychologiczno-pedagogiczne:

- Należy otoczyć poradnictwem psychologiczno-pedagogicznym nie tylko uczniów, ale również ich rodziców (opiekunów), nauczycieli i wychowawców, ponieważ w grupie osób dorosłych jest niezwykle ważny potencjał wsparcia dzieci i młodzieży.
- Intensywność, różnorodność oraz powaga doświadczanych przez dzieci i młodzież problemów wymagania nie tylko konsultacji psychologiczno-pedago-

gicznych, ale długofalowej pomocy terapeutycznej (również rodzinnej), psychoterapeutycznej, a niekiedy psychiatrycznej. Pociąga to za sobą konieczność wzmocnienia w polskim systemie ochrony zdrowia psychicznego obszaru dedykowanego dzieciom i młodzieży, zwłaszcza jeśli chodzi o psychiatrię i psychoterapię dziecięca.
– Unormowanie sytuacji prawnej i naukowej poradnictwa psychologicznego jako oddzielnej formy świadczonej pomocy przez wykwalifikowanych pedagogów.

Ku refleksji:

1. Jak docierać ze wsparciem psychologiczno-pedagogicznym do uczniów i rodzin wystarczająco wcześnie, jeszcze zanim sytuacja problemowa będzie wymagała pomocy interwencyjnej, psychoterapeutycznej lub psychiatrycznej?
2. Jak wdrażać w szkołach profilaktykę zdrowia psychicznego dla wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego (uczniów, rodziców, nauczycieli, specjalistów i dyrekcji)?
3. Jak dotrzeć do rodziców, którzy na fali własnego rozwoju zaprzestali podejmowania trudów wychowania potomstwa?

Bibliografia

Arafat S., Kar S. K., Marthoenis M., Sharma P., Hoque Apu E., & Kabir R. (2020). Psychological underpinning of panic buying during pandemic (COVID-19). *Psychiatry research*, *289*, 113061. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113061.

Bond T. (2015). *Standards and ethics for counselling in action*. London: Sage.

Boyd D.R., Bee H.L., Johnson P.A. (2015). *Lifespan development*. New York: Pearson.

Corey G. (2017). *Theory and practice of counselling and psychotherapy*. Belmont: Brooks/Cole.

Czabała J.C., Kluczyńska S. (2015). *Poradnictwo psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Czarnecka M. (2021). Supevision in a School Environment – A work Method Increasing the Efficiency and Knowledge of Teachers Dealing with Pupils Suffering from Chronic Diseases. Recommendations with Regards to Education-Related Practices, W: J. Surzykiewicz, B. Birgmeier, M. Hofmann, S. Rieger (red.). *Supervision und Coaching in der VUCA-Welt*, Berlin: Springer.

Drabik-Podgórna V. (2009). Doradca między techniką a etyką. W: A. Czerkawska (red.). *Podstawy pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Elkins D.N. (2016). *The human elements of psychotherapy: A nonmedical model of emotional healing*. Washington: American Psychological Association.

Feltham C., Horton I. (2013). *Psychoterapia i poradnictwo*. T. I. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Galderisi S., Heinz A., Kastrup M., Beezhold J., Sartorius N. (2017). Propozycja nowej definicji zdrowia psychicznego. *Psychiatria Polska*, *51* (3), 407–411.

Gazzaniga M.S. (2000). Human-The Science Behind What Makes Us Unique. New York: Harper Collins.

Jasnoch M. (2011). Specjalistyczne poradnictwo rodzinne w Polsce. Warszawa: Wydawnictwo WRZOS. http://www. wrzos. org. pl/projekt1, 18, 7 [dostęp: 11.06.2022].

Jędrzejczak M., (2009). Zmiany w wartościach radzącego się – cel i zadania poradnictwa. W: A. Czerkawska (red.). *Podstawy pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Kabir S.M. (2017). *Essentials of Counseling*. Dhaka: Abosar Prokashana Sangstha, Banglabazar.

Kaferska-Łysek M. (2018), Coraz więcej nastolatków ma problemy psychiczne, a opieki brak, *Rzeczpospolita*, https://www.rp.pl/zdrowie/art9603521-coraz-wiecej-nastolatkow-ma-problemy-psychiczne-a-opieki-brak [dostęp: 20.06.2022].

Kargulowa, A. (1996). Rodzaje sytuacji poradniczej. *Roczniki Nauk Społecznych*, *24* (2), 189–205.

Kargulowa A. (2011). *O teorii i praktyce poradnictwa. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kłodkowska J. (2016). Obecność przekazu nadziei w poradniczych praktykach. W: A. Czerkawska (red.). *Podstawy pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Magyar-Moe J.L., Owens R.L., Conoley C.W. (2015). Positive psychological interventions in counseling: What every counseling psychologist should know. *The Counseling Psychologist*, 43 (4), 508–557.

Morris C.G., Maisto A.A. (2008). Understanding Psychology. New York: Pearson.

Narecki K. (1982). Człowiek w myśli Heraklita z Efezu. *Roczniki Humanistyczne*, *30* (3), 5–20.

Norcross J.C., Lambert M.J. (2011). *Psychotherapy relationships that work*. Washington: Educational Publishing Foundation.

Nowicka M., Wzorek A., (2016). Superwizja w szkole. Model i koncepcja wdrożenia. Warszawa. http://www.superwizjawszkole.pl/static/docs/superwizja-w-szkole-koncepcja-ologowanie.pdf [dostęp: 26.06.2022].

Paluch M.(red). (2013). *Trener Społeczny. Autorski podręcznik metodyczny. Edukacja nieformalna TCW., Wersja 1.0.*, https://www.cieszyn.pl/source/Projekty%20Unijne/13.Pdrecznik%20metodyczny%20TCW%20v2%20-%20wersja%20polska13..pdf [dostęp: 21.06.2022].

Paluch M. (2021). Kompetencje głębokie – nowe umiejętności pedagogiczne, W: Dycht M., E. Śmiechowska-Petrovskij (red.). *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Regulamin świadczenia usługi doradztwa psychologiczno-pedagogicznego i rodzinnego na Internetowej Platformie Specjalistyczno-Doradczej. https://pwpp.uksw.edu.pl/regulamin-doradztwa-psychologicznego [dostęp: 20.06.2022].

Sęk H. (2001). *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Skałbania B. (2010). Dyskusje wokół tożsamości poradnictwa pedagogicznego. *Edukacja Dorosłych, 1*, 189–197.

Tykarski S. (2015). Elementy organizacji poradnictwa–ujęcie teoretyczne. *Teologia i Człowiek*, *31*(3), 151–165.

Vogel D.L., Wester S.R., Larson L.M. (2007). Avoidance of counseling: Psychological factors that inhibit seeking help. *Journal of counseling & development*, *85* (4), 410–422.

Wojtczuk A. (2020). Pandemia koronawirusa – zmiana w świecie. Zagrożenia dla zdrowia psychicznego i szanse rozwojowe, *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy*, 20 (13), 101–113.

Zimbardo P., (2005). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Żmijewska A., Paluch M., (2022). Pomoc rodzinie – redefinicja znaczenia pomagania w warunkach post-pandemicznych, W: B. Kałdon, B. Krajewska, J. Niewęgłowski (red.). *Wsparcie i ochrona rodziny w ujęciu interdyscyplinarnym*. Sandomierz: DWDS.

Kamil Kuracki[1]
ORCID ID: 0000-0002-5377-3918
Ewelina Ligęza[2]
ORCID ID: 0000-0002-5597-6436
Żaneta Tempczyk-Nagórka[3]
ORCID ID: 0000-0002-0440-0218

Rozwijanie zasobów psychospołecznych uczniów, rodziców i nauczycieli w kontekście działań szkoleniowo-warsztatowych *Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego*

Developing psychosocial resources of students, parents and teachers in the context of training and workshop activities of the *Psychological and pedagogical support program*

Streszczenie

W rozdziale podjęto problematykę dotyczącą możliwości rozwijania wewnętrznych i zewnętrznych zasobów psychospołecznych uczniów, rodziców i nauczycieli w rzeczywistości postpandemicznej poprzez organizowanie specjalistycznych szkoleń i warsztatów w ramach realizowanego na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie *Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego*. Po nakreśleniu teoretycznych przesłanek do podjęcia działań wspierających wszystkich uczestników systemu edukacji oraz zarysowaniu ich specyficznych potrzeb szkoleniowych, dokonano charakterystyki poszczególnych bloków oferty szkoleniowej realizowanej w kolejnych etapach Programu wsparcia dla poszczególnych grup beneficjentów.

[1] **Kamil Kuracki –** doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, psycholog, pedagog specjalny, filolog polonista i kulturoznawca. Adiunkt w Katedrze Psychologicznych Podstaw Wychowania na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW w Warszawie.

[2] **Ewelina Ligęza** – magister pedagogiki resocjalizacyjnej i opiekuńczo-wychowawczej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; magister kryminologii Uniwersytetu Warszawskiego

[3] **Żaneta Tempczyk-Nagórka** – pedagog, psycholog, socjoterapeuta, doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW w Katedrze Resocjalizacji i Profilaktyki Społecznej. Ma ponad 10-letnie doświadczenie w pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą oraz wspierania rodzin w pełnieniu funkcji wychowawczej.

Słowa kluczowe: szkolenia, zasoby psychospołeczne, pandemia COVID-19, szkoła post-pandemiczna, *Program wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli* (PWPP)

Summary

The chapter deals with the issue of the possibilities of developing internal and external psychosocial resources of students, parents and teachers in a (post) pandemic reality by organizing specialist training and workshops as part of the Psychological and Pedagogical Support Program implemented at the Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw. After outlining the theoretical premises for taking action to support all participants of the education system and outlining their specific training needs, the characteristics of individual blocks of the training offer implemented in subsequent stages of the Support Program for individual groups of Beneficiaries were made.

Keywords: trainings, psychological resources, COVID-19 pandemic, post-pandemic school, *Psychological and pedagogical support program for students and teachers* (PWPP)

Psychologiczno-pedagogiczne podstawy działań szkoleniowo-warsztatowych dla dzieci, młodzieży i dorosłych w rzeczywistości postpandemicznej

W ciągu ostatnich kilkunastu lat na gruncie nauk społecznych obserwuje się wyraźny wzrost zainteresowania problematyką tzw. odporności psychicznej (*resilience*) oraz dobrostanu człowieka (*well-being*) w różnych etapach życia. Świadczy o tym rosnąca liczba prac opisujących modelowe ujęcia wskazanych konstruktów oraz możliwości ich rozwijania, a także intensyfikacja badań empirycznych ukierunkowanych na rozpoznawanie zróżnicowanych czynników determinujących jakość życia i zdrowie psychiczne dzieci, młodzieży i dorosłych (Bozdağ, Ergü 2021; Konaszewski 2020; Niśkiewicz 2016; Ruggeri i in. 2020; To i in. 2022; Tso i in. 2020; Wilczyńska 2014). Szczególnego znaczenia kwestia ta nabiera w obliczu sytuacji pandemii wynikającej z rozprzestrzeniania się wirusa COVID-19, która od blisko trzech lat znacząco zmienia sposób funkcjonowania człowieka zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym, stanowiąc tym samym istotne utrudnienie dla realizacji przez niego dotychczasowych zadań rodzinnych, zawodowych i edukacyjnych. Sytuacja lockdownu i izolacji spowodowała bowiem nie tylko konieczność przeformułowania dotychczasowego rytmu życia rodziny, ale również sprostania wielozadaniowości wynikającej z pracy w systemie *home office* oraz nauczania/uczenia się w formie online, co nie pozostało bez znaczenia dla funkcjonowania psychospołecznego rodziców, dzieci i nauczycieli (Agung i in. 2022; Budhrani i in. 2021; Grzelak, Żyro 2021; Pastori i in. 2021; Poleszak, Pyżalski 2020).

Stąd też zasadne i ważne zdaje się projektowanie przez środowiska psychologów i pedagogów działań profilaktycznych oraz wpierających zarówno młodszych, jak i starszych uczestników życia społecznego w dostosowywaniu się do pojawiających się w ich życiu sytuacji trudnych oraz ich przezwyciężaniu. Realizacja tego zadania, wyjątkowo ważnego w odniesieniu do wszystkich podmiotów sytemu edukacji, wymaga jednak pogłębionej refleksji nad posiadanymi przez człowieka zasobami (*resources*), które mogą umożliwić mu radzenie sobie (*coping*) z odczuwanymi czynnikami stresogennymi oraz ułatwić złożony proces adaptacji. Należy podkreślić, iż zasoby te, w salutogenetycznej teorii Aarona Antonovsky'ego (1988, za: Sęk 2007, s. 59) definiowane jako „(...) właściwości jednostki, grupy, środowiska i kultury, które wyróżniają się cechą funkcjonalną polegającą na możliwości uniknięcia stresorów i usprawnianiu procesu radzenia sobie z wymaganiami (...)", a w świetle proponowanej przez Stevena Hobfolla (2006, s. 70) teorii zachowania zasobów określane jako „przedmioty, warunki cechy osobowości i pokłady energii, które albo same w sobie są cenione jako potrzebne do przetrwania (bezpośrednio lub pośrednio), albo służą do zdobycia owych zasobów umożliwiających przetrwanie", ze względu na ich umiejscowienie w sferze „Ja" lub poza jej granicami, określać można jako wewnętrzne bądź zewnętrzne.

W planowaniu działań wspierających uczniów, rodziców i nauczycieli będących świadkami postpandemicznych transformacji, z pedagogicznego punktu widzenia szczególnie ważne wydaje się być rozwijanie takich zasobów wewnętrznych, jak m.in.:

- samoocena – określana jako, „świadoma postawa wobec Ja, przekonanie, że jest się wystarczająco lub niewystarczająco dobrym i wartościowym człowiekiem" (Martowska 2012, s. 65);
- inteligencja emocjonalna – rozumiana jako „zdolność do postrzegania emocji, dostępu do nich i takiego ich aktywowania, by towarzyszyły myśleniu; zdolność do rozumienia emocji i posiadanie emocjonalnej wiedzy, które pozwalają regulować emocje i sprzyjają rozwojowi emocjonalnemu i intelektualnemu" (Mayer, Salovey 1999, s. 26);
- inteligencja społeczna – czyli świadomość społeczna, zdolność do rozumienia ludzi, zdarzeń społecznych i procesów wyznaczających bieg życia (Greenspan 1981);
- kompetencje społeczne – definiowane jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność raczenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego" (Matczak 2007, s. 7);
- poczucie koherencji – oznaczające „globalną orientację człowieka wyrażającą stopień, w jakim człowiek ten ma dominujące, trwałe, choć dynamiczne poczucie pewności, że 1. bodźce napływające w ciągu życia ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego mają charakter ustrukturowany, przewidywalny

i wytłumaczalny; 2. dostępne są zasoby, które pozwolą sprostać wymaganiom stawianym przez te bodźce; 3. wymagania te są dla niego wyzwaniem wartym wysiłku i zaangażowania" (Antonovsky 2005, s. 34);
- strategie radzenia sobie ze stresem, tj. „poznawcze i behawioralne wysiłki, jakie jednostka podejmuje w sytuacji stresowej" (Wrześniewski, 2000, s. 46).

Równie ważne jest także kształtowanie u uczestników systemu edukacji istotnego zasobu zewnętrznego w postaci sieci wsparcia społecznego, które postrzegać można w kategoriach interakcji podejmowanych przez uczestników sytuacji problemowych, w wyniku której dochodzi do wymiany informacji, dóbr materialnych lub instrumentów działania (Sęk 1986). Osiągnięcie tego celu wydaje się jednak możliwe tylko poprzez uprzednie rozwijanie umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji, komunikowania się, a także współpracy z drugim człowiekiem – czemu w przypadku uczniów sprzyjać może m.in. wdrażanie w praktykę szkolną tzw. tutoringu rówieśniczego (*peer tutoring*), tj. formy wzajemnego uczenia się opartego na współpracy rówieśników, w ramach której dzieci bardziej wprawne w określonym obszarze pomagają innym dzieciom osiągnąć wyższy poziom kompetencji (Avramidis i in. 2019; Brzezińska, Appelt 2013; Moliner, Alegre 2020; Thurston, Cockerill, Chiang T.-H. 2021).

Program wsparcia psychologiczno-pedagogicznego a rozwijanie zasobów dzieci i młodzieży

Rozwijanie u dzieci i młodzieży wskazanych zasobów psychospołecznych jest naglącą potrzebą działań pomocowych podejmowanych w sytuacji pandemii i postpandemii, o czym świadczą doświadczane przez młodzież skutki izolacji i edukacji zdalnej, tj. spadek kondycji psychicznej, utrata bezpośredniego codziennego kontaktu z rówieśnikami, spędzanie wielu godzin przed komputerem, spadek aktywności fizycznej, zmiana form komunikacji z werbalnych na niewerbalne, rozregulowanie rytmu dobowego i inne. Stąd też integralną częścią realizowanego na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie *Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli* (zwanego dalej *Programem wsparcia*), stanowiącego przykład zakrojonych na szeroką skalę działań ukierunkowanych na ograniczenie negatywnych skutków pandemii, stała się bogata i wciąż aktualizowana oferta szkoleniowo-warsztatowa adresowana zarówno do rodziców i nauczycieli, jak również – do dzieci i młodzieży. Dzielenie się doświadczeniem podczas szkoleń ma bardziej społeczny i psychologiczny wymiar, niż inne formy uczenia się, ponieważ w tym przypadku mamy do czynienia z „żywym słowem", doświadczeniem i spotka-

niem, a przeżycia innych osób pozwalają nam niejako uodpornić się na sytuacje, z którymi sami możemy spotkać się w przyszłości.

Dostosowując propozycję szkoleń, szczególnie dla dzieci i młodzieży, trzeba jednak mieć na uwadze jej specyficzne potrzeby wynikające z wcześniejszych doświadczeń pandemicznych. Do najważniejszych z rozpoznanych[4] przez zespół merytoryczny *Programu wsparcia* można zaliczyć potrzeby: a) bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami; b) ograniczenia czasu spędzanego przed komputerem; c) nawiązywania i utrzymywania nowych relacji w świecie realnym; d) nadrabiania zaległości edukacyjnych, zwłaszcza w obliczu zbliżających egzaminów i matur, a tym wzmacniania własnych procesów poznawczych i rozwijania umiejętności skutecznego uczeni się; e) dialogu, komunikowania siebie, swoich emocji i potrzeb w relacji z rówieśnikami i z dorosłymi; f) wzmacniania odporności psychicznej i radzenia sobie ze stresem; g) aktywności i spędzania więcej czasu na świeżym powietrzu, w tym kontaktu z przyrodą; h) rozwijania swoich pasji, zainteresowań.

Identyfikacja zróżnicowanych potrzeb dzieci i młodzieży stała się przyczynkiem do podjęcia decyzji o tym, aby ograniczyć liczbę szkoleń, które w tej grupie będą realizowane w formie online i opracować rozłożony w czasie program opierający się na następujących założeniach:

- Potrzeby dzieci i młodzieży powinny być na bieżąco monitorowane, a na ich podstawie należy modyfikować ofertę szkoleniową dla uczniów.
- Warsztaty online dla uczniów powinny być stosukowo krótkie (45–120 minut), a dłuższe szkolenia powinny być podzielone na krótsze części i odbywać się w odstępach czasowych.
- W pierwszych miesiącach trwania *Programu wsparcia* (wrzesień–grudzień 2021 r.) warsztaty online dla uczniów powinny mieć charakter interwencyjny, odpowiadający na sytuację powrotu do szkół (na tej podstawie uruchomiono szkolenia dotyczące radzenia sobie ze stresem oraz pracy nad własnymi emocjami).
- W drugim okresie trwania *Programu wsparcia* (styczeń–czerwiec 2022 r.), ze względu na czekające uczniów wyzwania edukacyjne, szkolenia online powinny wspierać ich w przygotowywaniu się do egzaminów, matur, zaliczeń oraz zachęcać do przebywania na świeżym powietrzu – na tej podstawie szkolenia dla uczniów zostały poszerzone o tematykę skutecznego uczenia się oraz za-

[4] Rozpoznawanie potrzeb grup szkoleniowych odbywa się na bieżąco na podstawie: przeprowadzonych w ramach programu badań ilościowych, których wyniki dostępne są na Internetowej Platformie Specjalistyczno-Doradczej (https://pwpp.uksw.edu.pl/aktualnosci/wyniki-badan-naukowych-raporty/), realizowanych w trybie ciągłym badań jakościowych szerzej opisanych w czwartym rozdziale niniejszej publikacji oraz regularnej współpracy Zespołu Merytorycznego Programu Wsparcia z wyznaczonymi w każdym województwie w kraju – koordynatorami wsparcia.

gadnienia z zakresu ekofilozofii, czego przykładem są m.in. warsztaty „Fitness mózgu" i „Wzmacniaj się z przyrodą w tle").

- Dla zapewnienia uczniom doświadczeń tworzenia relacji w świecie rzeczywistym i wzmacniania interakcji między osobami w klasie, szkolenia dla dzieci i młodzieży powinny odbywać się stacjonarnie, a jeśli to niemożliwe – hybrydowo, przy czym forma hybrydowa szkoleń zakłada, że trener, we współpracy z nauczycielem, łączy się online z całą klasą, która przebywa razem w sali, uczniowie wykonują zadania wspólnie lub w mniejszych grupach, dzięki czemu pozostają we wzajemnej relacji i współpracy. W tej formie warsztaty powinny odbywać się w trzecim okresie trwania *Programu wsparcia* (lipiec–listopad 2022 r.), a na prośbę nauczycieli również w drugim okresie.
- Większość szkoleń hybrydowych powinna dotyczyć tematyki budowania relacji i wzmacniania własnych zasobów wewnętrznych. Ważne jest zatem, aby ich integralną częścią stały się treningi komunikacji, treningi interpersonalne, treningi umiejętności społecznych oraz elementy socjoterapii, która wydaje się szczególnie istotna, ponieważ ukierunkowana jest na zmianę wyniesionych z okresu pandemii doświadczeń trudnych lub urazowych, które mogą przekładać się na nieprawidłowe funkcjonowanie uczniów w obszarach: ja – ja, ja – dorośli, ja – rówieśnicy i ja – zadanie (Strzemieczny 1988; 1993; Sawicka 1998; Jagieła 2009, Tempczyk-Nagórka 2021). Stąd też szczególny akcent należy położyć na organizację warsztatów dla nauczycieli i wychowawców, przygotowujących ich do tworzenia relacji socjoterapeutycznej z uczniami i wykorzystania jej elementów w codziennej pracy edukacyjno-wychowawczej.
- W ostatniej grupie warsztatów dla uczniów powinny znaleźć się zajęcia przygotowujące do udzielania wsparcia rówieśniczego, adresowane przede wszystkim dla liderów młodzieżowych, osób o wyższych kompetencjach społecznych, zaangażowanych w działania prospołeczne. Specyfika wieku dorastania, poczucie osamotnienia, buntu, złości, powoduje, że świat nastolatków nieczęsto jest dość hermetyczny. Warsztaty mogą zatem stanowić pierwszy krok w rozwoju *peer-tutoringu* w szkołach. Warto jednak mieć na uwadze to, że młodzież nie może sama dźwigać ciężaru pomagania, a zwłaszcza ponosić odpowiedzialności za skuteczność podejmowanych przez siebie działań wspierających. Dlatego też należy zadbać o to, by osoby te były objęte regularnymi spotkaniami superwizyjnymi ze specjalistami, którzy zapewnią im dalszy rozwój i zagwarantują bezpieczeństwo. Rozwijanie wsparcia rówieśniczego w szkołach nie tylko wzmacnia potencjał osobowy młodzieży, angażuje ją we wzajemne interakcje, bazuje na rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych i społecznych, ale jest skuteczną i praktyczną ścieżką do przeciwdziałania niepożądanym skutkom

pandemii COVID-19 i zachowaniom ryzykownym uczniów. Wczesne udzielnie wsparcia rówieśniczego i doprowadzenie ucznia potrzebującego pomocy do odpowiedniego jej źródła może bowiem przyczynić się do skuteczniejszego i efektywniejszego jej udzielenia, zanim sytuacja problemowa się rozwinie i będzie wymagała większych nakładów osobowych i czasowych do jej przezwyciężenia.

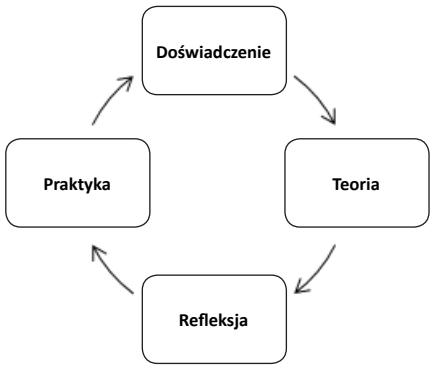
Kształtowanie wewnętrznych i zewnętrznych zasobów uczniów, zwłaszcza o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jest złożonym, wieloetapowym procesem, wymagającym zaangażowania ze strony rodziców, wychowawców i nauczycieli. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera więc konieczność rozwijania u tych bardziej doświadczonych partnerów dzieci i młodzieży, zróżnicowanych umiejętności wychowawczych i profilaktycznych, pomagających budować rusztowanie dla ich rozwoju. Dorośli zajmujący się dziećmi i młodzieżą potrzebują bowiem nie tylko nowej wiedzy i umiejętności z zakresu rozpoznawania trudności swoich podopiecznych i przeciwdziałania im, ale także wsparcia w budowaniu własnych strategii radzenia sobie w trudnej sytuacji pandemii i postpandemii. Należy bowiem pamiętać, iż zgodnie z teorią społecznego uczenia się (Bandura 2007) osoby dorosłe stają się dla dzieci i młodzieży modelami prawidłowych zachowań: przezwyciężania trudności i problemów, konstruktywnego radzenia z emocjami oraz ze stresem czy też skutecznego, empatycznego komunikowania się. Stąd też obserwacja przez dzieci konstruktywnych strategii radzenia sobie i porozumiewania się prezentowanych przez dorosłych, może w konsekwencji przekładać się na tworzenie przez młode pokolenie dobrych, bezpiecznych i trwałych relacji, a także sprzyjać interioryzacji adaptacyjnych wzorców zachowania.

Oferta szkoleniowo-warsztatowa *Programu wsparcia* dla osób dorosłych: rodziców i nauczycieli

Mając na uwadze znaczenie osób dorosłych w procesie wsparcia społecznego dla młodszego pokolenia (Niewiadomska i in. 2021), szeroką ofertę szkoleniową *Programu wsparcia*, skierowano dla wszystkich grup dorosłych będących interakcji z uczniami, tj. rodziców/opiekunów prawnych, nauczycieli/wychowawców oraz dyrektorów szkół i specjalistów w nich pracujących (pedagogów, psychologów, logopedów i innych). Pozwoliło to na zróżnicowanie zarówno tematyki szkoleń, jak i stopnia ich zaawansowania w zależności od specyficznych potrzeb każdej z tych grup.

Choć formy realizacji warsztatów i szkoleń realizowanych w *Programie wsparcia* różnią się, niezależnie od przyjętej metodyki zajęć, warsztatowy proces uczenia się osób dorosłych zobrazować można m.in. przez pryzmat czterofazowego cyklu Davida Kolba, na którym opiera się część działalności szkoleniowej (rys. 1).

Rysunek 1.
Cykl Kolba



Źródło: Gębka-Suska A., Suska Cz. (2017). *Zeszyt ćwiczeń*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 11.

Zgodnie z nim efektywnie ucząca się osoba dorosła doświadcza każdej z czterech faz cyklu, rozpoczynając proces uczenia się w dowolnym momencie życia oraz w wybranym przez siebie punkcie. Analizując cykl Kolba należy podkreślić, iż dorosły może najpierw poczynić refleksję w momencie, gdy trener nasuwa mu pewne pytania do przemyślenia, odnoszące się do jego osobistej historii na dany temat. W grupie warsztatowej może wówczas nawiązać się relacja poprzez odwoływanie się do doświadczeń uczestników związanych z danym zagadnieniem. W dalszym kroku następuje przekazanie teorii przez trenera, a uczestnicy warsztatów mogą odnosić swoje doświadczenia lub przyjęte sposoby myślenia o danej sytuacji do prezentowanego modelu. Stwarza to szanse na zwiększenie refleksyjności uczestników i dostrzeganie przez nich różnych aspektów omawianych zagadnień. Następujący w dalszej kolejności etap praktyczny zakłada, że każda z osób w grupie może przećwiczyć daną sytuację, postawić się w każdej roli, a zatem mieć różna odczucia, przez co też większą umiejętność wykształconej empatii. Po tym etapie może natomiast nastąpić faza doświadczeń, czyli zastosowanie nabytych umiejętności w swoim środowisku i w realnej sytuacji (Kazimierska, Lachowicz, Piotrowska 2014).

Rodzice/opiekunowie prawni są przeważnie najbliższymi dorosłymi w otoczeniu swoich dzieci, a czas spędzany wspólnie z dziećmi w wielu rodzinach znacznie wydłużył się w trakcie lockdownu. Rodzice są naturalnymi modelami zachowań i sposobów radzenia sobie, a okres pandemii związany z wieloma nieprzewidywalnymi i problematycznymi sytuacjami, którym musieli sprostać niejednokrotnie podwyższył poziom odczuwanego przez nich stresu i obniżył ich odporność psychiczną. Co więcej, nie każdy rodzic wyposażony jest w odpowiedni poziom wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, która pozwalałaby efektywnie wspierać proces wychowawczy.

Nie zawsze potrafią oni również prawidłowo reagować w określonych trudnych dla dziecka sytuacjach. Efektem nieskutecznych oddziaływań wychowawczych może stać się zatem pogarszająca się relacja z dzieckiem, a co się z tym wiąże – narastające poczucie winy i bezradności. Z tego względu rodzice zdają się stanowić grupę, która potrzebuje dwóch głównych rodzajów warsztatów: wspierających i wzmacniających samego rodzica oraz rozwijających jego umiejętności wychowawcze i komunikacyjne.

Zgodnie z intencjami Zespołu Merytorycznego Projektu Wsparcia warsztaty z pierwszej grupy, opierające się o najnowsze doniesienie z zakresu problematyki rezyliencji, samoregulacji i neuroplastyczności, ukierunkowane zostały na rozwijanie umiejętności radzenia sobie ze stresem i wzmacnianie odporności psychicznej u siebie i podopiecznych. Ich celem było więc wspieranie dorosłych w radzeniu sobie z własnymi trudnymi emocjami, dawaniu empatii samemu sobie, rozpoznawaniu swoich emocji potrzeb oraz poszukiwaniu skutecznych strategii zaspokajania ich, aby lepiej radzić sobie z wyzwaniami codzienności oraz w rozwijaniu adaptacyjnych strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych i stresujących poprzez poszukiwanie wewnętrznych i zewnętrznych zasobów[5]. Integralną częścią warsztatów rozwijających umiejętności wychowawcze i komunikacyjne stała się natomiast problematyka rozpoznawania emocji i potrzeb dziecka oraz odpowiednich sposobów reagowanie na nie, rozwijania komunikacji empatycznej i wpierającej, bazującej na zasobach podopiecznych, jak również reagowania na trudne zachowania i emocje dzieci, rozpoznawania wczesnych objawów trudności emocjonalnych, poznawczych czy społecznych oraz oznak uzależnień behawioralnych[6].

Szczególną podgrupę dorosłych stanowią rodzice uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy poza doświadczanymi trudnościami wynikającymi bezpośrednio z pandemii COVID-19, muszą sprostać również wielu wyzwaniom związanym z deficytami rozwojowymi bądź niepełnosprawnością swoich dzieci. Biorąc pod uwagę potrzeby tej grupy beneficjentów *Programu wsparcia*, priorytetowym zadaniem Zespołu Merytorycznego stało się zapewnienie wsparcia informacyjnego i dostarczenie narzędzi do efektywnej pracy i komunikacji z dziećmi domu.

[5] Przykładowe szkolenia realizowane w tym obszarze to: „Rezyliencja – wzmacnianie odporności psychicznej w przyjaźni z własnym układem nerwowym, czyli jak przestać być swoim wrogiem", „Z pustego i Salomon nie naleje" – jak odbudowywać i chronić zasoby i wzmacniać relacje z innymi", „Jak skutecznie radzić sobie ze stresem", „Emocje – przyjaciele i informacje. Jak wykorzystać ich potencjał, by dbały o dobrostan i relacje", „Empatia wobec siebie" (Kalendarium Internetowej Platformy Specjalistyczno-Doradczej, https://pwpp.uksw.edu.pl/kalendarium/.

[6] W tym bloku wyróżnić można szkolenia, takie jak: „Dziecko w potrzebie, czyli jak być wspierającym rodzicem", „To co powiesz może zmienić Świat – wprowadzenie do komunikacji opartej na uczuciach i potrzebach", „Dobrze zorganizowana rodzina w czasach edukacji w domu", „Znajdź klucz do skutecznej komunikacji z dzieckiem" Kalendarium Internetowej Platformy Specjalistyczno-Doradczej, https://pwpp.uksw.edu.pl/kalendarium/.

Z tego względu do oferty szkoleniowej włączono blok zajęć poświęconych wieloaspektowemu wspomaganiu rozwoju dziecka[7].

Nauczyciele, podobnie jak rodzice, stanęli przed wieloma nowymi wyzwaniami związanymi z wybuchem pandemii. I chociaż w świetle badań realizowanych przez Zespół Merytoryczny Programu Wsparcia stosunkowo szybko sprostali konieczności włączenia do pracy edukacyjno-terapeutycznej nowych technologii umożliwiających komunikację zapośredniczoną oraz edukację zdalną. W odniesieniu do tej grupy zauważalna stała się potrzeba zapewnienia pedagogom wsparcia w zakresie radzenia sobie ze stresem, budowania relacji z uczniami oraz motywowania ich do samodzielnej pracy, a także stwarzania przyjaznego klimatu w szkole. Z tego względu przewidziana w *Programie wsparcie* oferta szkoleniowa dla nauczycieli i wychowawców również objęła bloki ukierunkowane na wzmacnianie dobrostanu nauczycieli oraz rozwijanie ich umiejętności wychowawczych i komunikacyjnych w pracy z uczniem oraz zespołem klasowym[8]. Oferta ta wzbogacona została jednak także o nowe bloki szkoleniowe przeznaczone dla nauczycieli i wychowawców, takie jak:

- Szkolenia z zakresu budowania relacji socjoterapeutycznej z uczniami – warsztaty przygotowujące do tworzenia, bezpiecznych i opartych na zaufaniu, otwartości i podmiotowości relacji z uczniami, dzięki którym niwelowane są sądy urazowe wyniesione z okresu pandemii i z czasu sprzed pandemii oraz tworzone doświadczenia korekcyjne, stanowiące bazę do lepszego funkcjonowania ucznia w obszarze ja – zadanie, ja – rówieśnicy, ja – dorośli i ja – ja.
- Szkolenia z zakresu przygotowywania i przeprowadzenia zajęć grupowych wspierających rozwój społeczny dzieci i młodzieży w wieku szkolnym, takich jak Trening Umiejętności Społecznych (TUS) i Trening Zastępowania Agresji (TZA) czy też Wnioskowanie Moralne.
- Szkolenia rozwijające warsztat metodyczny oraz dydaktyczno-wychowawczy nauczyciela– ukierunkowane na rozwinięcie nowych kompetencji i umiejętności, usprawniających pracę z zespołem klasowym i wspierających tworzenie pozytywnego klimatu w klasie. W szczególności objęły one następujące zagadnienia: kompetencje głębokie (Paluch 2021), kręgi naprawcze (Pniewski, Bagińska

[7] Szkolenia zaproponowane w tym bloku to m.in. „Problemy z widzeniem w dobie pandemii – wzrokowa profilaktyka anty-covidowa", „Budowanie relacji i komunikacja z uczniem ze spektrum autyzmu" czy „Rozwijanie gotowości do czytania i pisania w warunkach domowych oraz szkolnych".

[8] W tym obszarze w *Programie wsparcia* pojawiły się szkolenia, takie jak: „Jak rozpoznawać wczesne oznaki problemów ze zdrowiem psychicznym uczniów i uczennic, w szczególności zachowań zagrażających zdrowiu i życiu?", „Obciążenia w pracy nauczyciela. Jak zmienić podejście nauczycieli do własnych potrzeb i odnaleźć źródło wsparcia?", „Mediacje w konfliktach w szkole i w domu", Oswoić lęk – praca w pandemii" (Kalendarium Internetowej Platformy Specjalistyczno-Doradczej, https://pwpp.uksw.edu.pl/kalendarium/).

2013), rozwojowe godziny wychowawcze oraz wykorzystanie bajkoterapii i biblioterapii (Kuracki 2018, 2020).

- Szkolenia z zakresu profilaktyki zachowań ryzykownych i uzależnień behawioralnych – mające dostarczyć odbiorcom niezbędnej wiedzy, umiejętności i kompetencji, w pracy z dziećmi i młodzieżą na wszystkich trzech poziomach profilaktyki: uniwersalnym, selektywnym i wskazującym (Szymańska 2015), jak również przygotować do opracowywania własnych programów profilaktycznych lub selekcji i wdrażania programów profilaktycznych już istniejących.
- Szkolenia z zakresu rozwijania metodyczno-wychowawczego warsztatu pracy z uczniem, w tym z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – mające służyć efektywnemu prowadzeniu edukacji włączającej i dostarczaniu sposobów efektywnej pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy potrzebują dostosowania metod i form nauczania do ich indywidulanych potrzeb i możliwości psychofizycznych.

Ostatnią grupę odbiorców szkoleń realizowanych w *Programie wsparcia* stanowią dyrektorzy i specjaliści pracujący z w szkołach. Mimo, iż mają oni możliwość uczestniczenia w programie szkoleń i warsztatów kierowanych do nauczycieli, przygotowano dla nich również ofertę uzupełniającą. Szkolenia z zakresu organizowania i prowadzenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach oraz udzielania uczniom potrzebnego wsparcia, zgodnie z założeniami Zespołu Merytorycznego Programu Wsparcia mają dostarczyć odbiorcom niezbędnej wiedzy, umiejętności i kompetencji służących efektywnemu rozpoznawania potrzeb i trudności uczniów oraz organizowaniu przez szkołę różnych form wsparcia zarówno dla uczniów, jak i ich rodziców. Tematyka tej linii zajęć warsztatowych obejmuje również zagadnienia dotyczące organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole, roli Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych we wspomaganiu szkół i placówek oświatowych, rozpoznawania wczesnych oznak problemów ze zdrowiem psychicznym uczniów i uczennic (w szczególności zachowań zagrażających zdrowiu i życiu), tworzenie pozytywnego klimatu w szkole/klasie/grupie jako czynnika chroniącego przed problemami zdrowia psychicznego, budowania skutecznej współpracy z rodzicami i motywowania ich do podejmowania wspólnych działań wychowawczo-profilaktycznych, wsparcie psychologiczno-pedagogiczne dostosowane do potrzeb ucznia, indywidualne form wsparcia ucznia z wyzwaniami rozwojowymi, mediacje jako sposób rozwiązywania konfliktów w szkole, wsparcie uczniów z zaburzeniami nastroju etc. Co więcej, specjalistyczne bloki szkoleniowe projektowane dla tej grupy ukierunkowane zostały także na organizowanie i rozwijanie strategii *peer-tutoringu*, *classwide peer tutoringu*, *cross-age tutoringu*, kręgu przyjaciół i innych form pomocy rówieśniczej (Śmiechowska-Petrovskij 2013).

Oferta szkoleniowa w *Programie wsparcia* jest cały czas rozwijana i modyfikowana w zależności od zainteresowania uczestników oraz w odpowiedzi na rozpoznawane na bieżąco problemy i potrzeby pojawiające się w rzeczywistości szkolnej, zależnej od zmieniającej się sytuacji społeczno-gospodarczo-kulturowej. O elastyczności *Programu* świadczy m.in. fakt, iż niedługo po wybuchu wojny na Ukrainie tj. od marca/kwietnia 2022 r., zostały uruchomione nowe warsztaty, stanowiące szybką reakcję na potrzebę dostarczenia nauczycielom i dyrektorom wiedzy i umiejętności związanych z kolejnym niełatwym dla systemu szkolnictwa wyzwaniem, związanym z organizacją pracy edukacyjno-terpaeutycznej w środowisku wielokulturowym. Włączone wówczas w ofertę szkolenia, takie jak m.in. „Lekcje pokoju w warunkach wojennych"; „Jak się zachować, kiedy na wojnie ginie rodzic ukraińskiego ucznia"; „Ukraiński uczeń – kultura, doświadczenia, relacje" oraz „Stres traumatyczny spowodowany wojną i PTSD", realizowane zarówno w języku polskim, jak i ukraińskim, stanowią więc przykład niezwłocznego i koniecznego reagowania na nowe sytuacje problemowe doświadczane przez szkołę w rzeczywistości postpandemicznej.

Podsumowanie

Należy podkreślić, iż chociaż część szkoleń realizowanych w *Programie wsparcia* dedykowana była jedynie dla określonych grup odbiorców, niektóre, ze względu na uniwersalność problematyki (dotyczące m.in. rezyliencji, umiejętności komunikacyjnych i wychowawczych czy też radzenia sobie z sytuacjami trudnymi) adresowane były do wszystkich grup dorosłych beneficjentów *Programu*, stwarzając tym samym uczestnikom z różnych grup szansę na wymianę doświadczeń i wzajemne poznawanie różnych perspektyw. Sytuacja ta była spójna z ogólnym założeniem *Programu wsparcia*, zgodnie z którym szczególnie ważne jest inicjowanie dialogu i rozwijanie współpracy różnych podmiotów (rodziców, nauczycieli dyrektorów) na rzecz wspierania dzieci i młodzieży oraz uczynienie szkoły przestrzenią wspólnototwórczą i więziotwórczą. Stąd też, aby utrwalić treści niektórych warsztatów oraz towarzyszyć rodzicom i nauczycielom we wdrażaniu wypracowanych podczas szkoleń umiejętności, w *Programie wsparcia* umożliwiono beneficjentom uczestnictwo w „powarsztatowych superwizjach" prowadzonych przez trenerów. Ta niezwykle rzadko spotykana praktyka w obszarach szkoleniowych, a zwłaszcza w sektorze edukacji i wychowania, stanowi znaczące wsparcie w kontynuowaniu pracy nad sobą i powracaniu do źródeł podczas napotykania trudności w realizacji nowo nabytych umiejętności. Dzięki temu wdrażane zmiany mają szansę utrwalić się, a ewentualne błędy mogą być regularnie i skutecznie naprawiane. Nieustanne aktualizowanie swojej wiedzy, czyli dokształcanie ma bowiem istotne znaczenie dla zdrowia psychicznego

jednostki. Dzięki otrzymywanym informacjom zwrotnym beneficjenci *Programu wsparcia* mają możliwość przebywania w relacji z trenerem-superwizorem w wolności, poczuciu satysfakcji, komfortu i pewnego relaksu. W momencie omawiania sytuacji trudnych, nauczyciele i specjaliści mogą poczynić refleksję oraz uzyskać od niego niezbędne wsparcie. Na gruncie emocjonalnym różnorodne emocje wywołane w pracy z drugim człowiekiem ulegają zrelacjonowaniu, osadzeniu i uwolnieniu (Henderson, Holloway, Millar 2014). W tym kontekście oferta szkoleniowa *Programu* jawi się jako odpowiadająca na dynamicznie ujawniające się potrzeby beneficjentów, kompleksowa i komplementarna forma wsparcia, z której korzystać mogą wszyscy uczestnicy systemu edukacji, tj. dzieci i młodzież, a także – w myśl koncepcji uczenia się przez całe życie (*life long learning*) – ich rodzice, nauczyciele i specjaliści.

Rekomendacje psychologiczno-pedagogiczne

- w programowaniu działań szkoleniowych dla poszczególnych uczestników systemu edukacji należy uwzględnić dynamicznie zmieniającą się sytuację społeczno-kulturową, która generuje zróżnicowane potrzeby beneficjentów;
- zasadne jest, aby w realizacji szkoleń wykorzystać potencjał warsztatowej formy zajęć, które z jednej strony pozwalają rozwijać wiedzę i umiejętności uczestników, z drugiej zaś dają szansę sprawdzenia i przećwiczenia nowo poznanych treści;
- warto zadbać, aby realizowane szkolenia i warsztaty zakończone były wsparciem superwizyjnym, dostarczającym beneficjentom informacji zwrotnych na temat nabywanych kompetencji.

Ku refleksji

1. W jaki sposób rozpoznawać potrzeby szkoleniowe dzieci, młodzieży i dorosłych?
2. W jaki sposób projektować ofertę szkoleniową adresowaną do różnych grup odbiorców, aby w możliwie największym stopniu wpierać beneficjentów w kształtowaniu ich wewnętrznych i zewnętrznych zasobów psychospołecznych?

Bibliografia

Avramidis E., Toulia A., Tsihouridis C., Strogilos V. (2019). Teachers' attitudes towards inclusion and their self-efficacy for inclusive practices as predictors of willingness to implement peer tutoring. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *19*, 49–59. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12477.

Agung I., Calvin M.C., Zuhdi W., Siswantari Sofyatiningrum, E., Hidayati S., Ahmad I., Iskandar L. Md. (2022). Impact of learning from home on mental emotional conditions, psychological well-being, and student learning outcomes: A case study. *Journal of Management Information and Decision Sciences*, *25 (S2)*, 1–15.

Antonovsky A. (1988). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. London: Jossey-Bass Publisher.

Bandura A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bozdağ F., Ergün N. (2021). Psychological Resilience of Healthcare Professionals During COVID-19 Pandemic. *Psychol Rep*., *124 (6)*, 2567–2586. DOI: 10.1177/00332941209 65477.

Brzezińska A. I., Appelt K. (2013). Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne. *Forum Oświatowe*, *2 (49)*, 13–29. https://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/39.

Budhrani K., Martin F., Malabanan O., Espiritu J.L. (2021). How did parents balance it all?Work-from-home parents' engagement in academic and support roles during remote learning. *Journal of Online Learning Research*, *7(2)*, 153–184.

Gębka-Suska A., Suska Cz, (2017). *Zeszyt ćwiczeń.* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Greenspan S. (1981). Defining childhood social competence: a proposed working model. W: Keogh B. K. (red.). *Advances in special education* (1–39). Greenwich: JAI Press.

Grzelak S., Żyro D. (2021). *Jak wspierać uczniów po roku epidemii? Wyzwania i rekomendacje dla wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego*, Warszawa: Instytut Profilaktyki Zintegrowanej.

Henderson P., Holloway J., Millar A. (2014). *Superwizja w praktyce. Jak zostać superwizorem w zawodach nakierowanych na wspieranie i pomaganie*. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.

Hobfoll S. E. (2006). *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia st*resu. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Kalendarium Internetowej Platformy Specjalistyczno-Doradczej. https://pwpp.uksw.edu.pl/kalendarium/ [dostęp: 06.06.2022].

Kazimierska I., Lachowicz I., Piotrowska L. (2014). *Uczenie się dorosłych – Cykl Kolba*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Konaszewski K. (2020). *Pedagogika wrażliwa na resilience. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Kuracki K. (2018). Biblioterapia i bajkoterapia w pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W: E. Śmiechowska-Petrovskij, E. Kwiatkowska (red.). *Dzieci z trudnościami poznawczymi i emocjonalnymi w młodszym wieku. Terapia i wspieranie* (93–103). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.

Kuracki K. (2020). Zjęcia biblioterapeutyczne w grupie zróżnicowanej – praktyka, możliwości, ograniczenia. W: J. Głodkowska (red.). *Dydaktyka specjalna – od konstruktów*

teoretycznych do modeli badawczych (117–143). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Martowska K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri.

Matczkak K. (2007). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

Mayer J. D., Salovey P. (1999). Czym jest inteligencja emocjonalna? W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna* (21–70). Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.

Moliner L., Alegre F. (2020). Effects of peer tutoring on middle school students' mathematics self-concepts. *PLoS ONE* 15(4): e0231410. https:// doi.org/10.1371/journal.pone.0231410.

Niewiadomska I., Trubiłowicz E., Jurek K., Lelonek-Kuleta B., Chwaszcz J., Łysiak M., Mamcarz S., Siudem A. (2021). *Raport z badań wśród nauczycieli i specjalistów*. Lublin. https://pwpp.uksw.edu.pl/wp-content/uploads/2022/02/Raport-z-badan-wsrod-nauczycieli-i-specjalistow_l.pdf. [dostęp: 05.06.2022].

Niśkiewicz Z. (2016). Dobrostan psychiczny i jego rola w życiu człowieka, *Studia Krytyczne*, 139–151.

Pastori G., Pagani V., Mangiatordi A., Pepe A. (2021). Parents' view on distance learning during lockdown. A national survey. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, *18 (1)*, 61–96. https://doi.org/10.36253/rief-10256.

Pniewski P., Bagińska A. (2013). Rola facylitatora w metodzie Kręgów Naprawczych Dominica Bartera. *Mediator 65* (*2*), 4–6.

Poleszak W., Pyżalski J. (2020). Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (7–15). Warszawa: EduAkcja.

Ruggeri K., Garcia-Garzon E., Maguire Á., Matz S., Huppert F. A.(2020). Well-being is more than happiness and life satisfaction: a multidimensional analysis of 21 countries. *Health Qual Life Outcomes, 18 (192)*. https://doi.org/10.1186/s12955-020-01423-y.

Sawicka K. (1998). *Socjoterapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Sęk H. (1986). Wsparcie społeczne – co zrobić, aby stało się pojęciem naukowym, *Przegląd Psychologiczny*, *3*, 791–800.

Strzemieczny J. (1988). *Zajęcia socjoterapeutyczne*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.

Strzemieczny J. (1993). Odziaływanie na przyczyny zaburzeń zachowania w procesie socjoterapeutycznym. *Studia Psychologiczne*, *9*, 73–94.

Szumańska J. (2015). *Pogramy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa: ORE.

Śmiechowska-Petrovskij E. (2013). *Strategie interakcyjne i kooperacyjne wspomagające integrację społeczną uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Tempczyk-Nagórka Ż. (2021). Od socjoterapii w szkole do socjoterapeutycznej szkoły – postulaty i propozycje rozwiązań dla szkoły (post)pandemicznej. W: M. Dycht, E. Śmiechowska-Petrovskij (red.). *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Thurston A., Cockerill M., Chiang T.-H.(2021). Assessing the Differential Effects of Peer Tutoringfor Tutors and Tutees. *Education Sciences*., *11*, 97. https://doi.org/10.3390/educsci11030097.

To Q.G., Vandelanotte C., Cope K., Khalesi S., Williams S.L., Alley S.J., Thwaite T.L., Fenning A.S., Stanton R. (2022). The association of resilience with depression, anxiety, stress and physical activity during the COVID-19 pandemic. *BMC Public Health*, *22(1):*491. DOI: 10.1186/s12889-022-12911-9.

Tso W.W.Y., Wong R.S., Tung K.T.S., Rao N., Fu K.W., Yam J.C.S., Chua G.T., Chen E.Y-.H., Lee T.M.C., Chan S.K.W., Wong W.H.S., Xiong X., Chui C.S., Li X., Wong K., Leung C., Tsang S.K.M., Chan G.C.F., Tam P.K.H., Chan K.L., Kwan M.Y.W., Ho M.H.K, Chow C.B., Wong I.C.K., Lp P. (2020).Vulnerability and resilience in children during the COVID-19 pandemic. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, *31 (1)*. 161–176. doi: 10.1007/s00787-020-01680-8. Epub 2020 Nov. 17.

Wrześniewski K. (2000). Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru. (W:) I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.). *Człowiek w sytuacji stresu – problemy teoretyczne i metodologiczne* (44–64). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Wilczyńska A. (2014). (red.). *Młodzież na biegunach życia społecznego*, Warszawa: PWN.

Agnieszka Klimska[1]
ORCID ID: 0000-0002-9115-9492
Marcin Klimski[2]
ORCID ID: 0000-0002-9118-1673
Maciej Ciechomski[3]
ORCID ID: 0000-0003-3234-9285
Żaneta Tempczyk-Nagórka[4]
ORCID ID: 0000-0002-0440-0218
Elżbieta M. Jurzysta[5]
ORCID ID: 0000-0002-0761-3606

Wizje możliwych obszarów wsparcia (szkoła socjoterapeutyczna, komunikacja inkluzyjna, wsparcie rówieśnicze, *outdoor education*)

Visions of possible areas of support (sociotherapeutic school, inclusive communication, peer support, outdoor education)

Streszczenie

W rozdziale podjęto rozważania dotyczące propozycji wykorzystania obszarów wsparcia dla uczniów w kontekście problemów, jakie zostały uwidocznione na skutek pandemii *COVID-19*.

[1] **Agnieszka Klimska** – doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii, adiunkt w Instytucie Filozofii i Instytucie Pedagogiki, wykładowca akademicki w Centrum Ekologii i Ekofilozofii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

[2] **Marcin Klimski** – doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii, adiunkt w Instytucie Pedagogiki oraz wykładowca na kierunku ochrona środowiska w Centrum Ekologii i Ekofilozofii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

[3] **Maciej Ciechomski** – absolwent Wydziału Psychologii Społecznej Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej, doktor nauk społecznych w dziedzinie pedagogika. Czynny mediator sądowy. Wieloletni pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie związany z Wydziałem Nauk Pedagogicznych i Instytutem Psychologii.

[4] **Żaneta Tempczyk-Nagórka** – pedagog, psycholog, socjoterapeuta, doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW w Katedrze Resocjalizacji i Profilaktyki Społecznej. Ma ponad 10-letnie doświadczenie w pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą oraz wspierania rodzin w pełnieniu funkcji wychowawczej.

[5] **Elżbieta M. Jurzysta** – doktor w zakresie pedagogiki specjalnej UMK, psychoonkolog GUM, trener i mediator komunikacji empatycznej w procesie certyfikacji NVC. Praktyk – nauczyciel dyplomowany w szkole specjalnej w Toruniu.

Przybliżone i opisane zostały cztery możliwe obszary, tj. szkoła socjoterapeutyczna, komunikacja inkluzyjna, wsparcie rówieśnicze oraz ekofilozofia. W końcowej części prezentowanego rozdziału zaproponowano rekomendacje pedagogiczne.

Słowa kluczowe: szkoła socjoterapeutyczna, komunikacja inkluzyjna, wsparcie rówieśnicze, *outdoor education*

Summary

The chapter discusses the proposed use of areas of support for students in the context of the problems that were revealed as a result of the Covid-19 pandemic. Four possible areas have been introduced and described, i.e. sociotherapeutic school, inclusive communication, peer support and outdoor education. In the final part of the presented chapter, pedagogical recommendations were proposed.

Keywords: sociotherapeutic school, inclusive communication, peer support, outdoor education

Wprowadzenie

Od marca 2020 r. do końca ferii zimowych w 2022 r., w wyniku działań zorientowanych na przeciwdziałanie rozszerzaniu się w społeczeństwie wirusa *SARS-CoV-2*, system szkolno-oświatowy musiał sprostać nowym wyzwaniom. Był to czas zarówno początku, jak i schyłku okresu pandemii, w którym organizacja nauki przebiegała w różnych fazach. Początkowo podjęta została decyzja o obowiązku realizacji zajęć szkolnych w formie całkowicie zdalnej, następnie pojawiały się próby organizacji zajęć w systemie rotacyjnym, aż po stopniowe przywracanie kolejnych poziomów klas do nauki stacjonarnej. Obecnie polska szkoła znajduje się w fazie tzw. postpandemii, jednak nie oznacza ona całkowitego uwolnienia się od skutków, jakie wywołały wprowadzone lockdowny, w tym w sektorze szkolnictwa. Wśród konsekwencji, na jakie wskazują badacze omawianego czasu, szereg z nich dotyka przeciętnego ucznia polskiej szkoły. Przymusowa izolacja, wprowadzony obowiązek nauki zdalnej, brak możliwości utrzymywania kontaktów interpersonalnych w przestrzeni realnej, to tylko kilka przykładów, z którymi musi się mierzyć uczeń.

Prezentowany rozdział pracy ma na celu ukazanie wizji możliwych obszarów wsparcia dla osób dotkniętych skutkami konieczności realizowania nauki zdalnej. W pierwszej kolejności zostanie omówiona propozycja szkoły socjoterapeutycznej, rozumianej jako rekomendacja do wdrażania zmian w kreowaniu szkolnej przestrzeni edukacyjno-wychowawczej. Dzięki niej możliwym do realizacji staje się dialog pomiędzy uczniem a nauczycielem oparty na odpowiedniej komunikacji, w której każda ze stron traktowana jest w sposób równy i podmiotowy. Daje to uczniowi pewną nieocenioną przestrzeń, w której następują sytuacje korygujące.

Kolejnym proponowanym obszarem wsparcia dla uczniów jest wdrażanie komunikacji włączającej. Jest ona płaszczyzną budującą odpowiednią i bardzo potrzebną relację pomiędzy nauczycielem a uczniem. W konsekwencji możliwe staje się rozpoczęcie dialogu, w którym oba jego podmioty odnoszą się z szacunkiem do reprezentowanych przez siebie wartości, umiejętności czy cech. Nie ma tu mowy o dawaniu odczucia, że jest się innym, traktowanym „z góry" czy wykluczanym z przestrzeni dialogu z powodu zasygnalizowanych powyżej przesłanek. Komunikacja inkluzyjna to zaproszenie do wsparcia szczególnie potrzebnego w dobie skutków postpandemicznych.

Wśród zaproponowanych obszarów wsparcia uczniów dotkniętych skutkami pandemii jest również wsparcie rówieśnicze. Jest to przykład formy nieprofesjonalnego niesienia pomocy i wykazuje się dużą skutecznością. W obliczu poważnego kryzysu zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży oraz trudności w organizacji skutecznej, instytucjonalnej, systemowej pomocy specjalistycznej należy sięgnąć po wszelkie dostępne formy wsparcia pozainstytucjonalnego. Programy wsparcia bazujące na naturalnych zasobach grupy rówieśniczej mogą być skuteczną formą pomocy w sytuacjach kryzysowych. Dlatego ta część rozdziału zorientowana jest na aspekt rówieśniczej interwencji w sytuacjach kryzysów emocjonalnych. Przedstawiono przesłanki teoretyczne oraz doświadczenia praktyczne, które powinny być spełnione, aby pomoc ta była skuteczna i bezpieczna. Aby programy wsparcia rówieśniczego stały się powszechne, konieczne jest także zwiększenie ilości zajęć rozwijających kompetencje społeczno-emocjonalne na wszystkich etapach kształcenia, gdyż stanowią one niezbędną bazę dla wszelkich dalszych działań w obszarze pomocy rówieśniczej.

Ostatnią propozycję, w ramach wizji możliwych obszarów wsparcia, stanowi część poświęcona refleksji ekofilozoficznej. Autorzy podejmą w niej próbę wskazania na praktyczny wymiar ekofilozofii rozumiany jako swoista analiza relacji i oddziaływań zachodzących w środowisku społeczno-przyrodniczym ujętym jako harmonijna całość. Ponadto zaproponowano koncepcję *outdoor education* jako pewnego rodzaju rozwiązanie, mające na celu wykorzystanie przestrzeni przyrodniczej do poprawy jakości życia, kondycji psychofizycznej ludzi dotkniętych skutkami pandemii.

Szkoła socjoterapeutyczna

Ogólne założenia procesu socjoterapeutycznego oraz funkcjonowania szkoły socjoterapeutycznej zostały przedstawione w poprzedniej monografii: *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy* (Dycht, Śmiechowska-Petrovskij 2021), w rozdziale „Od socjoterapii w szkole do socjoterapeutycznej szkoły" (Tempczyk-

-Nagórka 2021), jako forma postulatu i zachęty do wprowadzania zmian w budowaniu szkolnej przestrzeni edukacyjno-wychowawczej. Niniejszy podrozdział nie ma na celu powtórzenia zawartych tam treści, a ich kontynuację i rozwinięcie[6], ze zwróceniem uwagi na praktyczne rozwiązania oraz korzyści dla uczniów i nauczycieli wynikające z proponowanych rozwiązań.

Chociaż sama socjoterapia ma swoje konkretne założenia, strukturę i metodykę (Strzemieczny 1988; 1993; Sawicka 1998; Jagieła 2009; Sikorski 2014), to warto przyjrzeć się temu, co w socjoterapii korzystnie oddziałuje na wychowanków, co warunkuje skuteczność procesu socjoterapeutycznego i na czym polega jej kompensacyjne, naprawcze i wzmacniające (profilaktyczne) działanie. Do kluczowych składowych należą:

- dawanie doświadczeń kompensacyjnych i korygujących, pomagających w tworzeniu się prawidłowych sądów poznawczych o sobie i świecie;
- nauka nowych umiejętności, zasobów, sposobów wyrażania emocji i strategii zaspokajania potrzeb, które mogą ochronić jednostkę w sytuacji kolejnych trudnych doświadczeń;
- relacja socjoterapeutyczna, która umożliwia dzieciom i młodzieży identyfikację z pozytywnym, dobrym dorosłym (Strzemieczny 1993; Jankowiak, Soroko 2016a; Tempczyk-Nagórka 2021).

Wszystkie te elementy czynią szkolne środowisko edukacyjno-wychowawcze bardziej przyjaznym i wspierającym. Uczniowie nie tylko przeżywają mniej doświadczeń o charakterze urazowym, ale uzyskują doświadczenia wzmacniające, a dzięki prawidłowym relacjom z dorosłymi uczą się przez modelowanie cennych umiejętności komunikacyjnych i społecznych. W rezultacie zyskują umiejętności i doświadczenia będące cennymi zasobami, z których można czerpać w nieuniknionych sytuacjach trudnych czy kryzysowych[7]. Kształtuje się u nich wówczas rezyliencja i koherencja (Kasperek-Golinowska 2016).

Istotą proponowanego podejścia jest „wyciągnięcie" z zajęć socjoterapeutycznych wspomnianych wspierających i wzmacniających elementów oraz możliwie jak najobszerniejsze włączenie ich w codzienną rzeczywistość szkolną, czyniąc z całego edukacyjno-wychowawczego środowiska szkolnego przestrzeń jak najbardziej socjoterapeutyczną. W ten sposób następuje połączenie założeń wypracowanych przez Jacka Strzemiecznego (1988, 1993) i kontynuowanych przez Katarzynę Sawicką

[6] Z tego względu niektóre sformułowania i określenia będą tratowane jako już znane i oczywiste, bez ponownego definiowania, podawania wyjaśnień i uszczegółowień, co jest podyktowane ograniczeniem objętościowym tekstu. Zainteresowanych Czytelników odsyłam do wspomnianego rozdziału.

[7] Nie chodzi bowiem o to, aby uchronić uczniów przed wszystkimi trudnymi doświadczeniami życiowymi, ale aby przez doświadczenia wzmacniające wyposażyć ich w cechy, przekonania, umiejętności, które pozwolą im samodzielnie sprostać nieoczekiwanym trudnościom i nie załamać się.

(1998) i Jarosława Jagiełę (2009) z pierwotnymi określeniami wypracowanymi w psychiatrii i stosowanymi w anglojęzycznej literaturze: *sociotherapy*, które jest najczęściej używane na określenie społeczności terapeutycznej (Herman 2014; Jankowiak, Soroko 2016b). Zachowane zostają bowiem kluczowe elementy polskiego podejścia socjoterapeutycznego (doświadczenia urazowe, obszary zachowań kłopotliwych, sądy o charakterze urazowym, sądy o charakterze korekcyjnym, cele socjoterapii oraz sam proces socjoterapeutyczny – zob. rys. 1), ale zmienia się „miejsce" ich wykorzystania, ponieważ zamiast zajęć socjoterapeutycznych jest to całe środowisko szkolne. Podobne podejście, oparte o przełamywanie schematów postępowania i dawanie uczniom doświadczeń korygujących w codziennej pracy wychowawczo-edukacyjnej propaguje Aleksandra Karasowska (2016), jednak głównie w odniesieniu do uczniów z zaburzeniami zachowania, co w przypadku szkoły postpandemicznej nie wyczerpuje wszystkich możliwych adresatów takich działań i nie uwzględnia profilaktycznego aspektu socjoterapii.

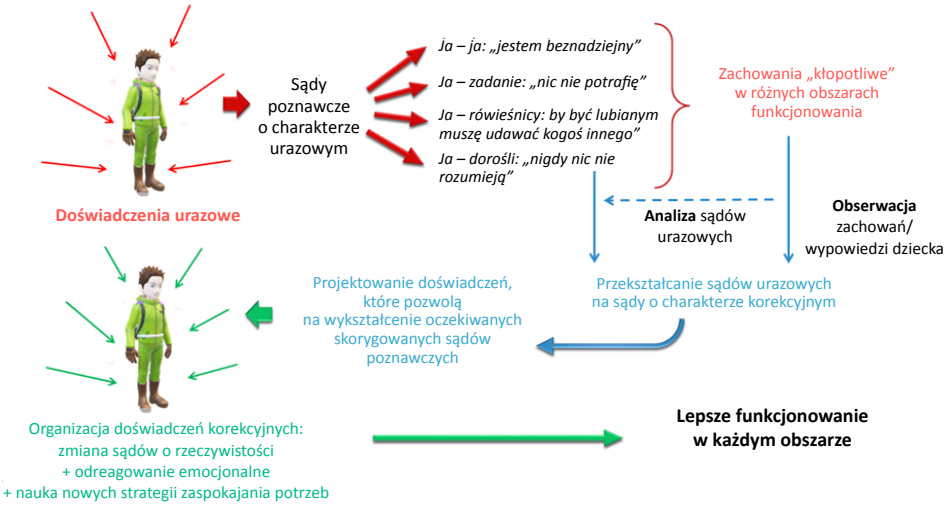
Takie wykorzystanie i rozciągnięcie elementów socjoterapii na całe środowisko szkolne znajduje swoje dodatkowe uzasadnienie w tym, że sama socjoterapia nie jest jedynie zorientowana patogenetycznie, ale również salutogenetycznie, bowiem poza korygowaniem sądów urazowych skupia się też na odkrywaniu, budowaniu, wzmacnianiu potencjału dzieci i młodzieży oraz tych ich zasobów, które są pomocne w radzeniu sobie z życiowymi wyzwaniami codzienności (Kasperek-Golinowska 2016), a takich nie brakuje w życiu współczesnych uczniów[8].

Szkoła często jest miejscem doświadczeń urazowych uczniów lub ich utrwalania się (Jagieła 2009; Karasowska 2016; Tempczyk-Nagórka 2021). Wiele nieprawidłowych zachowań uczniów pojawia się w obszarze ja – dorośli, i wynika z nieprawidłowego obrazu relacji dziecka/nastolatka z osobami dorosłymi. Sądy urazowe w tym obszarze najczęściej wyniesione są ze środowiska rodzinnego, a w szkole ulegają utrwaleniu m.in. przez: wymaganie posłuszeństwa bez poznania perspektywy ucznia; nieprawidłową, wykluczającą komunikację, w tym informacje zwrotne o charakterze oceniającym, krytykę (Tempczyk-Nagórka 2017); krzyk; świadome lub nieświadome ignorowanie potrzeb ucznia; porównywanie z innymi uczniami; komunikację jednostronną (polecenia zamiast dialogu) i związane z nią „jednostronne umowy"[9];

[8] Złożoność wyzwań życiowych współczesnych uczniów nie obejmuje jedynie określonych zadań, potrzeb i trudności rozwojowych przypisanych do wieku czy związanych z określonymi zaburzeniami, ale też związana jest z całym środowiskiem szkolnym: samodzielnością, stresem, ocenianiem, relacjami i konfliktami rówieśniczymi. Nakładają się na to doświadczenia pokoleniowe ostatnich dwóch lat: okres pandemii i wybuch wojny w Ukrainie, które dodatkowo obciążają całe społeczeństwo, w tym również dzieci i młodzież.

[9] Sytuacje, w których z perspektyw dorosłych umowa jest obopólna, jednak w rzeczywistości tylko dorosły stawia warunki tej umowy, a uczeń musi się do nich dostosować, nie może negocjować warunków ani treści umowy, np. wyznaczanie przez nauczyciela terminu i zakresu poprawy danego materiału,

Rysunek 1.
Utrwalanie się niepożądanych zachowań uczniów i leczące mechanizmy socjoterapii



Źródło: opracowanie własne.

bagatelizowanie problemów, trudności i spraw zajmujących uczniów; stosowanie kar i nagród; karanie wielokrotne[10] itp. Konsekwencją takich doświadczeń ucznia jest m.in. nasilający się brak zaufania do dorosłych, poczucie że nie można na nich polegać, że nie rozumieją i nie chcą rozumieć uczniów, że nie ma sensu z nimi rozmawiać czy mówić prawdę, poczucie że muszą wszystkie swoje trudności rozwiązywać samodzielnie, bez wsparcia dorosłych. Uczeń zaczyna postępować zgodnie z powyższymi przekonaniami (poznawczymi sądami urazowymi), tzn. kłamie, unika rozmów, nie informuje o sobie i swojej sytuacji, jest agresywny lub pasywny względem dorosłych itp. (Jagieła 2009). Takie zachowania są przez dorosłych uznawane za niedopuszczalne, więc powtarzają schemat swoich dotychczasowych strategii (karanie, krzyk, krytyka), co utwierdza ucznia w jego przekonaniach. W postępowaniu socjoterapeutycznym konieczne jest zatem przerwanie tego błędnego koła i wyjście poza opisany schemat postępowania (Karasowska 2016). Odpowiedzialność za to leży zawsze po stronie dorosłego, gdyż to dorośli, ich zachowania i komunikaty są źródłem

bez sprawdzenia czy te warunki są możliwe i wykonalne dla ucznia, który posiada różne ograniczenia, np. rozwojowe czy czasowe, wynikające z prowadzenia równie ważnego życie pozaszkolnego: rodzinnego, rówieśniczego, ważnych dla niego wydarzeń, realizacji pasji itp.

[10] Sytuacja, w której uczeń otrzymuje za jedno zdarzenie wiele różnych kar/konsekwencji, np. jedynka za klasówkę + etykieta niezdolnego ucznia, „nieuka" + ośmieszenie przed klasą + niezadowolenie rodziców itd.

doświadczeń w obszarze ja – dorośli. Dlatego to praca dorosłych nad samym sobą i własnymi reakcjami jest pierwszym krokiem do stworzenia uczniowi doświadczenia korygującego, kompensującego czy rozwojowego.

Dawanie dobrych doświadczeń w obszarze ja – dorośli stanowi zatem odwrotność przedstawionych doświadczeń urazowych i będzie polegało przede wszystkim na przestrzeganiu wszystkich zasad relacji socjoterapeutycznej: tworzeniu atmosfery afirmacji, nawiązywaniu bliskiego i osobistego kontaktu z uczniami, otwartości, ustalaniu i przestrzeganiu norm (Strzemieczny 1993; Tempczyk-Nagórka 2021), a ponadto na: empatycznej, nieoceniającej komunikacji, np. w duchu Porozumienia bez Przemocy; rozpoznawaniu i nazywaniu potrzeb i emocji ucznia oraz podejmowaniu działań, które je uwzględniają; podmiotowej, otwartej relacji, opartej o równość ze względu na niezbywalną godność, ważność obu osób (Żuczkowska 2013; Rosenberg 2016; Tempczyk-Nagórka 2017). Ważne jest też poważne traktowanie wszystkich spraw, z którymi zgłasza się uczeń i określenie swojej realnej dyspozycyjności dla ucznia i trzymaniu się tego postanowienia.

Kolejny obszar, w którym dziecko zbiera w szkole wiele niekorzystnych doświadczeń to ja – zadanie, ponieważ większość aktywności szkolnych polega właśnie na wypełnianiu określonych zadań (codzienna praca na lekcji, sprawdziany i klasówki, prace domowe, odpytywanie przy tablicy itp.). Odnoszone porażki lub przeżywane trudności często połączone z ośmieszeniem, ocenami, krytyką i niezadowoleniem są powodem przekonania o braku umiejętności, własnej niewystarczalności lub niskim ilorazie inteligencji. Kształtujące się wówczas sądy urazowe[11] powodują szereg nielubianych przez nauczycieli reakcji ucznia, np.: unikanie odrabiania domowych, ściąganie, niechęć do nauki, niechęć do konkretnego przedmiotu itp., co w efekcie jeszcze bardziej pogarsza sytuację szkolną ucznia.

Dawanie korygujących doświadczeń w tym obszarze jest również odpowiedzialnością nauczyciela i nierzadko wymaga całkowitej zmiany myślenia na temat zarówno sposobów, jak i warunków nauczania i oceniania oraz zmiany myślenia o uczniu. Kluczowe jest stwarzanie uczniowi szansy na doświadczenie chociaż drobnych sukcesów. Jeśli jest jeszcze za wcześnie, aby te sukcesy były doświadczane indywidulanie, można dawać takie doświadczenia grupowo, np. dołączając go do zdolnych uczniów i pilnując, aby miał choć minimalny wkład w wykonywaną wspólnie pracę. Warto również przedyskutować z dyrekcją i resztą zespołu Szkolny System Oceniania i zmodyfikować go na tyle, aby umożliwić ocenianie postępów ucznia, a nie efek-

[11] Przykładowe sądy z tego obszaru to: „Nie mogę popełniać błędów, bo one świadczą o głupocie"; „Nie wolno się mylić"; „To zadanie jest dla mnie za trudne"; „Nigdy sobie z tym nie poradzę"; „Szkoła nie uczy niczego przydatnego"; „Nie jest ważne ile się staram i tak nigdy się tego nie nauczę/przegram/odniosę porażkę"; „Sam nic nie wymyślę. Muszę ściągnąć od innych lub oszukać".

tów jego pracy, bowiem ocena postępów daje zazwyczaj większą szansę na doświadczenie sukcesu. Warto też pokazywać uczniom, że nie ma nic złego w tym, że popełniają błędy, bo każdy człowiek ma do nich prawo. Można to robić poprzez przyznawanie się do własnych błędów lub zrezygnowanie z oceniania błędów popełnianych przez uczniów. Takie działania w połączeniu z komunikacją zorientowaną na osiągnięcia ucznia[12] daje szansę na zmianę sądów urazowych na zdrowe i prawdziwe sądy korygujące. Jeśli dodatkowo połączy się to później z doświadczeniem możliwości wykorzystania tej wiedzy w konkretnych sytuacjach życiowych lub zadaniowych, to dodatkowo stwarza się szansę na zmianę motywacji ucznia z zewnętrznej na wewnętrzną, która jest bardziej korzystna dla jego przyszłości edukacyjnej.

W społeczności szkolnej niezwykle ważne są relacje rówieśnicze, bowiem to dzieciństwo i adolescencja są czasem intensywnego rozwoju społecznego, w którym rówieśnicy odrywają kluczową rolę (Brzezińska, Ziółkowska, Appelt 2019). Dlatego bardzo niekorzystne rozwojowo są zaburzenia w obszarze ja – rówieśnicy, które utrudniają prawidłową interakcję oraz integrację z innych uczniami w klasie. Organizatorem doświadczeń w tym obszarze jest nadal osoba dorosła, jednak informacje zwrotne do ucznia powinny wypływać od rówieśników[13].

Obszar ja – ja jest często powiązany z omówionymi powyżej, ponieważ zmiany w innych obszarach pomagają zmodyfikować sądy urazowe również w tym. Czasami jednak niezbędne jest oddzielnie działanie, które da uczniowi poczucie podmiotowości, wyjątkowości czy własnej wartości.

Niezwykle ważne jest, aby pamiętać, że modyfikacja sądów poznawczych z urazowych na korygujące nie polega na tłumaczeniu dziecku prawidłowości świata, a na daniu określnego doświadczenia, na podstawie którego samo będzie mogło wyciągnąć właściwe wnioski i zmodyfikować swoje przekonania. Działanie odwrotne jest częstym błędem popełnianym w dobrej wierze przez rodziców i nauczycieli. Siła tłumaczenia jest bowiem daleko słabsza od siły doświadczenia, zwłaszcza urazowego, dlatego podejmowane działania wydają się nieskuteczne.

Przedstawione wyżej wykorzystywanie procesu socjoterapeutycznego koresponduje, przenika się i uzupełnia z innymi obszarami wsparcia uczniów, jak komunikacją włączająca czy *peer-tutoring*. Jednocześnie socjoterapia bez dobrej, empatycznej i prawdziwej komunikacji, w której obie strony dialogu traktuje się w sposób równy, podmiotowy i z pełnym szacunkiem dla uczuć, doświadczeń i potrzeb drugiej strony,

[12] Sposób komunikacji z uczniem podkreślający jego mocne strony, zauważający i podkreślający nawet drobne osiągnięcia oraz pozbawiony jakiejkolwiek krytyki lub oceny.

[13] Przykładowym doświadczeniem dla ucznia, który uważa, że relacje z innymi polegają na ciągłej walce, byłaby wywołana przez nauczyciela dyskusja w klasie na temat tego, co cenią w drugim człowieku, po czym poznać, że ktoś może być dobrym człowiekiem, jakie cechy mają osoby, z którymi lubią przebywać itp.

nie mogłaby istnieć. To właśnie sposób komunikacji dorosłego z uczniem jest wyzwolicielem, a czasem też źródłem wielu doświadczeń korekcyjnych, budujących w młodzieży moc, poczucie sprawczości i empatię, które z kolei przekładają się na niezwykle ważny potencjał młodzieży niezbędny w szerzeniu wsparcia rówieśniczego.

Komunikacja inkluzyjna – droga poszukiwania słów, które mogą odmienić świat. Od teorii więzi, przez neuronauki do „Porozumienia" bez przemocy

Tym co odróżnia człowieka od innych gatunków to umiejętność porozumiewania się słowami. W istocie słowa mają moc, a sposób komunikacji ma ogromne znaczenie w budowaniu relacji z drugim człowiekiem i włączaniu we wspólnotę ludzką. Idea inkluzyjności języka ma swoje źródło w etyce słowa rozumianej jako dobro w stosunkach pomiędzy ludźmi. Dotyczy komunikacji opartej na empatii, szacunku do rozmówcy i życzliwości wobec niego, a także na dążności do porozumienia bez użycia siły. Taki sposób komunikacji można nazwać komunikacją wspierającą, empatyczną bądź inkluzyjną[14].

Komunikacja inkluzyjna to forma dialogu między nauczycielem a uczniem skutecznie wspierająca proces całej edukacji, a przede wszystkim edukacji włączającej. Za Żanetą Tempczyk-Nagórką można powiedzieć, że „jest to sposób komunikacji zapraszający do relacji, włączający w dialog, z pełnym poszanowaniem inności drugiego człowieka zarówno w aspekcie jego umiejętności, cech, postaw, jak i wartości" (2017, s. 128). W sytuacji słabej kondycji psychicznej dzieci i młodzieży oraz pewnego kryzysu relacji i komunikacji[15], taki sposób komunikacji, zorientowany na przeżycia, uczucia i potrzeby rozmówcy oraz na budowanie jedności i wspólnoty wydaje się jak najbardziej pożądany na czasy postpandemiczne.

Aby zobrazować znaczenie komunikacji w życiu człowieka należy spojrzeć już na same początki jego porozumiewania się, kiedy rozpoczyna pierwszy „dialog" z rodzicami, zaraz po narodzinach. Komunikacja, wówczas jeszcze przeważnie pozawerbalna, polegająca przede wszystkim na częstotliwości interakcji z dzieckiem, reagowaniu na wysyłane przez niego sygnały (płacz, gaworzenie, śmiech) zaangażowanie w zaspokajanie jego potrzeb itp. ma duże znaczenie w pozytywnym rozwiązaniu

[14] Za Ottonem Speckiem (2013) inkluzję można rozumieć jako społeczne włączenie osoby poprzez przynależność lub włączenie jej w życiowo istotne powiązania komunikacyjne. Inkluzję można postrzegać też jako zmianę społeczno-etyczną. Interesujące jest także to, że edukację inkluzyjną przedstawia się jako prawo człowieka. Jej cel zapisano w Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych z 2006 r. Sformułowany został postulat, aby „każdy w pełni uczestniczył w społeczeństwie i osiągnął swój pełen potencjał".

[15] O których była mowa w Rozdziale 4 niniejszej publikacji.

przez dziecko pierwszego kryzysu rozwojowego i zdobycie podstawowego zaufania do siebie i świata (Brzezińska, Ziółkowska, Appelt 2019). Znaczenie tych pierwszych relacji i pierwszej komunikacji można ukazać jeszcze wyraźniej na przykładzie teorii neopsychologicznej Johna Bowlbiego (2019) i jego następców (zwanej też teorią więzi). Wyróżnia się w niej cztery style przywiązania, które są istotne dla tworzenia relacji z innymi ludźmi, a ich powstanie wiąże się z rolą osoby znaczącej (najczęściej matki) we wczesnym życiu dziecka. Na podstawie doświadczeń wyniesionych z interakcji z osobą znaczącą w każdym stylu formują się też konkretne przekonania mogące mieć znaczenie w funkcjonowaniu w późniejszych relacjach (tabela 1).

Ukształtowany styl, choć nie jest determinujący, to może mieć duże znaczenie w funkcjonowaniu dziecka w grupie rówieśniczej i potem również w życiu dorosłym. Style tworzą słownik pojęć, a następnie głębokie przekonania i w konsekwencji całe postrzeganie świata. To te przekonania są podstawą oceny swojego życia i poczucia szczęścia, a także filtrem, prze które przepuszczane są komunikaty płynące od innych. Jaka zatem powinna być komunikacja, aby mogła włączać we wspólnotę szkolną osoby z pozabezpiecznymi stylami przywiązania?

Chociaż psychologia komunikacji ma bardzo pokaźny dorobek w opracowaniu różnych metod komunikacji, również tej wspierającej, to w rozdziale tym akcent zostanie położony na nurcie „Porozumienia bez Przemocy" (Rosenberg 2016; 2019) oraz wynikach badań neuropsychologii (Hanson 2019, 2020). Oba podejścia przenikają się, uzupełniają, a jednocześnie, ze względu na przystępność i odniesienie do życia, są niezwykle łatwe i warte do zastosowania w szkołach i rodzinach, gdzie już zaczynają cieszyć się coraz większym zainteresowaniem i przekładać na poprawę relacji[16].

Według Ricka Harsona (2019, 2020) można wyróżnić trzy warstwy mózgu: pień mózgu, zawiadujący niezbędnymi funkcjami do przeżycia, związany z potrzebą bezpieczeństwa; struktury podkorowe, które stanowią centrum emocji, motywacji i nawiązywania więzi; korę mózgową, umożliwiającą myślenie abstrakcyjne, myślenie o przeszłości i przyszłości, empatię, zdolność posługiwania się językiem i planowanie. W oparciu o te struktury mózg ma zdolność do zaspokajania trzech podstawowych potrzeb: bezpieczeństwa – unikanie krzywdy; satysfakcji – dążenia do nagrody; więzi – nawiązania więzi z innymi.

[16] Potwierdzają to ankiety ewaluacyjne wypełniane przez uczestników warsztatów o tematyce *Porozumienia bez Przemocy* i *neuroplastyczności*, zastosowane do niektórych szkoleń realizowanych w ramach *Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli*.

Tabela 1.
Style przywiązania wg teorii więzi i tworzące się w nich przekonania dziecka

Styl	Styl bezpieczny	Styl lękowy unikający	Styl lękowy zdezorganizowany	Styl ambiwalentny
Charakterystyka stylu	Rodzic/opiekun odpowiada na potrzeby dziecka, jest responsywny, zaangażowany w relację i kontakt. Dzięki temu w dziecku tworzy się przekonanie, że świat jest bezpiecznym miejscem, a ludziom można ufać i że dziecko ma wpływ na zaspokojenie swoich potrzeb.	Rodzic/opiekun unikał lub ignorował potrzeby dziecka, często też stawiał wysokie wymagania, a przy tym okazywał niewiele troski. Dziecko więc rozwija w sobie strategie: unikania innych, nieufności, niepewności, niepokoju.	Rodzic/opiekun był nieobecny fizycznie lub emocjonalnie (np. chory, uzależniony, wypalony, dysfunkcyjny, przemęczony). Dziecko odczuwa cierpienie, które jest nierozpoznane i nienazwane, a w konsekwencji traci nadzieję na ratunek.	rodzic/opiekun zalewał dziecko swoimi emocjami, obrażał się lub karał za brak podporządkowania, nadszarpywał podmiotowość dziecka.
Przykładowe charakterystyczne przekonania	– Mogę prosić o pomoc i otrzymam ją. – Konflikty można rozwiązać. – Mam wartościowe rzeczy do powiedzenia/wniesienia. – Jestem warta miłości/troski. – Warto ufać ludziom. – Moja obecność ma znaczenie. Inni doceniają mój wkład/mój udział. – Jestem kochana. Tworzę intymne relacje. – Współpraca ma sens i daje radość. – Popełnianie błędów jest ok.	– Mogę polegać tylko na sobie. – Nikt tak naprawdę nie dba o mnie/nie widzi mnie/nie ma ochoty mnie słyszeć. – Ludzie są nieprzewidywalni. Nie można polegać na innych. – Emocje są niekontrolowalne. Lepiej ich unikać. – Nikt tak naprawdę mnie nie kocha/nie zna. Bliskość jest niemożliwa. – Coś jest ze mną nie tak. – Ludzie wykorzystują innych dla swoich własnych celów. – Konfliktów najlepiej unikać.	– Niebezpiecznie jest być widzianym. Lepiej się ukryć. – Jestem bezwartościowa/y. Bez znaczenia jest to, czego chcę/czego potrzebuję. – Będę ukarana/y za wyrażanie siebie. – Nie można nikomu i niczemu ufać. – Świat to niebezpieczne miejsce. Trzeba walczyć, by przetrwać. – Nigdzie nie można odpocząć. – Nie obchodzę nikogo. Nikomu na mnie nie zależy. – Ludzie tacy jak ja nie powinni żyć (mieć dzieci, tworzyć relacje).	– Jest mnie za dużo/jestem zbyt przytłaczający/a. – Wymagam za dużo/Jestem zbyt wymagający/a. – Nigdy nie dostanę dość uwagi/miłości/atencji. – Coś jest ze mną nie tak. – Nie jestem wystarczająco dobra/y. – Muszę zasłużyć na miłość i szacunek. – Nie można liczyć na ludzi. – Nikt mnie nie rozumie. – Jeśli tylko powiem/zrobię to, co inni oczekują, zasłużę na miłość/sympatię/uznanie.
Konsekwencje	Osoby z takimi przekonaniami z łatwością nawiązują relacje, integrują się w grupach i tworzą bezpieczne więzi.	Osoba taka to później dorosły, który unika bliskości i tłumi emocje.	Jako osoba dorosła cierpi na samotność, egzystencjalny ból, lęk przed życiem, dysocjuje, czasem ucieka od pustki w uzależnienia.	W dorosłym życiu ma problemy z granicami, posiada niskie poczucie sprawstwa, często doświadcza strachu lub poczucia winy.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bowlby (2019); Taylor (2020); A. Stępień-Proszewska, J. Berendt, (b.d).

Mózg zmienia się i kształtuje każdego dnia w oparciu o nowe informacje, które do niego docierają. Ta wyjątkowa cecha to nauroplastyczność. Według Hansona (tamże) kluczowa jest wiedza o tym, w jaki sposób kierować tym procesem zmiany – jak wspierać osobę, aby mogła zbudować determinację, poczucie własnej wartości i życzliwość – które stanowią o rezyliencji, czyli „umiejętności radzenia sobie z przeciwnościami i stawiania czoła wyzwaniom na drodze do wykorzystania pojawiających się możliwości" (Hanson 2019, s. 10). W całym procesie przemiany mózgu ważne jest wzmacnianie pozytywnych doświadczeń[17], polegające na treningu mózgu w poczuciu bezpieczeństwa, satysfakcji i więzi poprzez ćwiczenia zbierania, wzbogacania, absorbowania i łączenia tych doświadczeń. Jednym ze sposobów na dostarczanie uczniom takich doświadczeń jest właśnie odpowiedni sposób komunikacji, pomagający przeżywać trudności mniej boleśnie, zgłębiać swoje emocje i reakcje z ciała, analizować swoje potrzeby, strategie i zachowania. Jak towarzyszyć uczniom w tych procesach? Przykładem takiej komunikacji jest „Porozumienie bez przemocy" Marshalla Rosenberga (2016). Nurt ten opiera się na uznaniu centralnej roli potrzeb w życiu człowieka i świadomości, że wszystkie czyny mają na celu zaspokojenie potrzeb, które same w sobie są uniwersalne i wspólne dla wszystkich ludzi. Ideą jest tu:

a) dostrzeganie faktów (co ktoś zrobił czy powiedział) i odróżnianiu tych faktów od ocen i interpretacji;
b) skupianie się na reakcji uczuciowej;
c) odnajdywanie zaspokojonych i niezaspokojonych potrzeb, o których informują nas emocje;
d) sformułowanie prośby do kogoś (empatia dla innych) lub do samego siebie (empatia wobec siebie).

Tam, gdzie nie ma ocen łatwiej o otwartość i inkluzję. Koncentracja na potrzebach: kontaktu, relacji, więzi, szacunku, zrozumienia, swobody i wsparcia pozwala na doświadczenie wspólnoty wszystkich ludzi – doświadczenie bliskości w człowieczeństwie[18].

[17] Jest to jeden z punktów zbieżnych z procesem socjoterapeutycznym, o którym była mowa wcześniej, podczas którego kluczowe jest organizowanie korygujących doświadczeń.

[18] Koncepcja ta jest szeroko opisana w literaturze: Z.A. Żuczkowska (2013) *Dialog zamiast kar*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND; J. Berendt, P. Orbitowska-Fernandez, M. Sendor (2019). *Empatia zmienia nas, szkołę, świat. Scenariusze zajęć dla nauczycieli*. Warszawa: cojanato?; L. Larsson (2020). *Wstyd, złość i poczucie winy – dzwonki alarmowe. Odczytywanie i transformacja trudnych uczuć z perspektywy Porozumienia bez Przemocy*. Poznań: Porozumiewajmy się; R.W. Greene (2014). *Trudne emocje u dzieci. Jak wspólnie rozwiązywać problemy w domu i w szkole*. Warszawa: Samo Sedno i inne.

Przykład wykorzystania komunikacji opartej o zrozumienie uczuć i potrzeb do wzmocnienia ucznia oraz zbudowania z nim pozytywnej relacji

Sytuacja: Wybuch złości u dziecka.

Analiza emocji: Złość, często pojawiająca się w konfliktach, jest wskaźnikiem, swoistym „dzwonkiem alarmowym" (Larsson 2020), wskazującym co dla dziecka jest ważne. Pokazuje, że granice zostały przekroczone, że potrzeby nie są zaspokojone.

Podejmowane działanie: Złość warto „wysłuchać" – czyli stworzyć bezpieczną przestrzeń, aby dziecko wypowiedziało to, o co doświadczana złość w nim walczy. Usłyszeć oznacza, że dorosły może dzięki temu zobaczyć przekonania dziecka, jego myśli i oceny, np. że ktoś coś powinien lub nie powinien. Poznając te myśli można odkryć przyczyny złości. To pozwala nauczycielowi wejść w kontakt z dzieckiem i zobaczyć potrzeby oraz przekonania dziecka.

Przykładowy komunikat: „... czyli złościsz się, ponieważ potrzebujesz sprawiedliwości/ bycia wysłuchanym/ porządku w swoich rzeczach[19] itp.

Konsekwencja: Dzięki uświadomieniu potrzeb dziecko może „usłyszeć" złość i ją bezpiecznie „wypuszczać", a to pozwala mu wziąć odpowiedzialność za swoje potrzeby i w dalszym dialogu z rozumiejącym dorosłym znajdować bardziej odpowiednie strategie na zaspokojenie potrzeb oraz wyrażanie emocji.

Złość często „przykrywa" też inne uczucia, np. smutek, strach, bezsilność. Podczas towarzyszenia uczniowi w tym procesie wyrażenia uczuć i potrzeb, doświadcza on, że jest usłyszany, wzięty pod uwagę. Zdobywając kolejne takie doświadczenia może tym samym tworzyć w swoim mózgu nowe ścieżki według bezpiecznego stylu przywiązania i budować zaufanie do siebie, do ludzi i świata[20]. Wtedy dziecko może stopniowo nabywać świadomość swoich potrzeb i ćwiczyć ważne umiejętności, rozwijać nowe strategie radzenia sobie czy świadomie dokonywać wyborów, a w konsekwencji budować satysfakcjonujące relacje. Poprzez bezpieczne wyrażenie złości i znalezienie satysfakcjonujących rozwiązań może dochodzić do tworzenia, rozwijania i utrwalania więzi z sobą samym i z innymi. Na poziomie neuronalnym powstają natomiast nowe ścieżki przekazu informacji.

Z przedstawionego przykładu wynika, że włączanie dziecka we wspólnotę szkolną/klasową, ale też w osobistą relację uczeń – nauczyciel, może być realizowane

[19] Nazywanie potrzeb jest jednym z kluczowych momentów komunikacji, ponieważ z jednej strony daje uczniowi poczucie bycia zrozumianym i usłyszanym, a z drugiej daje mu wgląd w siebie, uruchamia myślenie – aktywizuje korę przedczołową, dzięki czemu pozwala trochę zdystansować się emocjonalnie i lepiej z tą złością sobie poradzić.

[20] W socjoterapii jest to właśnie doświadczenie korygujące, co podkreśla rolę właściwej komunikacji w dawaniu dzieciom wzmacniających, leczących doświadczeń.

w odpowiednim dialogu z nim. Decyzje o działaniach, które dziecko podejmie powinny jednak pochodzić od niego samego, a nie ze strony osoby dorosłej. Chodzi o to, aby osiągając wiek dorosły było zdolne do poszukiwania wspólnoty dla zaspokojenia własnych potrzeb. Poniżej przedstawiono przykładowe zdania otwierające dialog, które można wykorzystywać w pracy wychowawczej:

- Jak się czujesz?
- Co się dziś u ciebie wydarzyło? Co było nowe, co było wyzwaniem?
- Co ci pomagało radzić sobie w tej sytuacji? Co ci utrudniało/przeszkadzało?
- Czy jesteś zadowolony z ...?
- Czego potrzebujesz?
- Co cię interesuje? Czego byś chciał się dowiedzieć?
- Co by ci pomogło lepiej wykonywać swoje zadania?
- Czemu to jest ważne dla ciebie?
- Czy potrzebujesz wsparcia? Od kogo? Jakiego wsparcia byś chciał/a?
- O co cię nie zapytałem/-am, a powinienem/powinnam?

To świadomość bycia wysłuchanym, zrozumianym, akceptowanym zaspokaja potrzebę bezpieczeństwa i buduje więź. Jest to możliwe poprzez dialog, w którym szczególną uwagę zwraca się na proces usłyszenia, odzwierciedlenia, czasem parafrazowania. To pozwala dziecku doświadczyć, że jego myśli i pragnienia są ważne, że jest ono zrozumiane. Dopiero ten moment jest właściwy, aby dziecko mogło usłyszeć potrzeby innych osób i aby mogło wziąć je pod uwagę. Następnie może dojść do poszukiwania pomysłów (strategii) na budowanie wspólnej rzeczywistości, czyli takiej, która będzie uwzględniała zarówno potrzeby i wartości jednej, jak i drugiej osoby. Taki dialog, którego ważne cechy to wzajemność, dobrowolność, ciekawość, uszanowanie równej godności i wspólnej decyzyjności w obszarach dotyczących motywacji, może doprowadzić do wzajemnego spotkania w człowieczeństwie przy jednoczesnym dostrzeganiu piękna różnorodności cech obu stron dialogu.

Kiedy dziecko ma poczucie, że jest usłyszane, że nauczyciel/rodzic/opiekun widzi jego potrzeby i bierze je pod uwagę, że okazuje mu szacunek i wsparcie, to zbiera pozytywne doświadczenia budujące nowe ścieżki w mózgu – ścieżki zaufania do siebie, zaufania do ludzi i świata. Gromadząc takie doświadczenia osoba niweluje lub zmienia przekonania. Można zatem wytrenować mózg do bezpiecznego stylu i budowania satysfakcjonujących więzi, czyli do zaspokojenia potrzeby przynależności w grupie (Hanson 2019).

Podsumowując, komunikację warto opierać na neuroplastyczności mózgu przy wsparciu narzędzi jakie daje „Porozumienie bez Przemocy". Zmiana schematu przekonań uczniów jest możliwa, choć czasem może być trudna i długotrwała. Rola świadomego rodzica, opiekuna i nauczyciela, przy którym dziecko doświadczy swojego

sprawstwa i odpowiedzialności może zmienić świat dziecka i mieć ogromny wpływ na jego życie.

Programy wsparcia rówieśniczego jako skuteczna i bezpieczna forma pomocy w dobie kryzysu zdrowia psychicznego i dobrostanu dzieci i młodzieży

Wsparcie rówieśnicze należy do nieprofesjonalnych form pomagania i może stanowić skuteczne narzędzie przeciwdziałania kryzysom emocjonalnym dzieci i młodzieży (Pfeiffer i in. 2019; Rawlison i in. 2009; Kia i in. 2021; Hart i in. 2020). Analiza 54 badań skuteczności programów wsparcia rówieśniczego (King, Fazel 2021) prowadzonych na całym świecie pokazuje, że są one wartościową formą wspierania zdrowia psychicznego i dobrostanu dzieci i młodzieży, szczególnie w obszarze przeciwdziałania ryzyku samobójstw oraz wzrostu poczucia własnej wartości, pewności siebie i jakości życia. Niektóre badania wskazują, że interwencja rówieśnicza może być równie skuteczną formą pomocy, co tradycyjne formy wsparcia oparte o pomoc osób dorosłych (Booth, Doyle, O'Reilly 2022).

W tej części rozdziału uwaga skupiona zostanie na szczególnej formie pomocy – na rówieśniczej interwencji w sytuacjach kryzysów emocjonalnych. Warunkiem skuteczności tego typu pomocy jest jednak nie tylko umiejętne, systemowe wdrażanie takich działań, ale także budowanie zasobów grupowych i osobowościowych, takich jak kompetencje społeczne, szczególnie komunikacyjne oraz wspieranie kultury szkoły opartej na empatii, zaangażowaniu i odpowiedzialności (Gaś 1995; Michel 2014). Niniejszy tekst stanowi podsumowanie rozpoznań teoretycznych w zakresie podstaw interwencji rówieśniczej, refleksje nad dotychczasowymi próbami implementacji takich systemów w szkołach oraz wskazanie teoretycznych i praktycznych korzyści dla różnych grup odbiorców.

Analizując konteksty społeczno-ekonomiczne oraz prawne organizacji wsparcia zdrowia psychicznego dla dzieci i młodzieży należy najpierw zwrócić uwagę na fakt, że system wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla dzieci i młodzieży znajduje się w poważnym kryzysie. Na taki stan rzeczy wskazuje choćby najnowszy raport Najwyższej Izby Kontroli, opublikowany 1 lutego 2022 r. W raporcie możemy przeczytać między innymi, że chaos organizacyjny w trakcie pandemii przyczynił się do braku wystarczającej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a podjęte działania pojawiły się zbyt późno i były niewystarczające. Wyniki wcześniejszych raportów NIK dotyczące stanu psychiatrii dzieci i młodzieży (2020a) oraz organizacji pracy

nauczycieli w szkołach publicznych (2020b) zwracają uwagę zarówno na niewystarczającą dostępność specjalistów, jak i trudności w świadczeniu skutecznej pomocy w szkołach. Sytuacja taka przekłada się na przeciążenie specjalistów, których wciąż brakuje. W niektórych miejscach w kraju pomoc specjalistów jest bardzo mocno ograniczona lub wręcz niedostępna (NIK 2019). Brutalnym wskaźnikiem stanu zdrowia dzieci i młodzieży jest stale rosnąca liczba samobójstw osób poniżej 18. roku życia. Z danych komendy Głównej Policji wynika, że w 2021 r., w stosunku do 2020 r., nastąpił 77% wzrost ilości zachowań samobójczych oraz 19% wzrost śmierci samobójczych. Przyjmując wskaźniki Światowej Organizacji Zdrowia zakładające, że na każdą śmierć samobójczą przypada 100–200 prób samobójczych, to w ubiegłym roku w Polsce próby odebrania sobie życia mogło podjąć od 12 700 do 25 400 młodych ludzi.

Sytuacja pandemii nakładająca się na kryzys psychiatrii dziecięcej i ogólną niewydolność systemu opieki zdrowotnej skłania do poszukiwania nowych form wsparcia młodych ludzi. Pracę szkolnych psychologów i pedagogów zdominowało „gaszenie pożarów" – interwencje w najpilniejszych przypadkach i tak często przekraczają możliwości jej udzielenia. Uczniowskich kryzysów nie ubywa, a na wizytę do specjalistów trzeba czekać długimi tygodniami lub miesiącami. Praca z młodzieżą stała się w związku z tym niezwykle trudna, gdyż wyczerpują się możliwości pomagania na miejscu w placówce oraz przekierowania uczniów do zewnętrznych specjalistów.

Mając na uwadze istniejące ograniczenia, wynikające z kryzysu wsparcia psychiatrycznego i psychologiczno-pedagogicznego, warto poszukać wszelkich możliwych zasobów dostępnych w otoczeniu młodzieży. Działania takie wpisują się w politykę Ministerstwa Zdrowia zakładającą reformę systemu wsparcia zdrowia psychicznego i dobrostanu dzieci i młodzieży opartą o model deinstytucjonalizacji pomocy i wdrażaniu rozwiązań opartych na pomocy środowiskowej (Skiba, Siwicki 2021). Model ten zakłada, że najpierw dziecku należy udzielić pomocy w przyjaznym dla niego środowisku. Najlepiej w otoczeniu rodziny, w szkole czy też poradni psychologiczno-pedagogicznej. Dopiero potem należy zapewnić leczenie ambulatoryjne np. w poradni zdrowia psychicznego, a gdy i ta droga nie pomoże, małoletni będzie umieszczany w szpitalu (NIK 2019).

Działania te wpisują się także w proponowane przez specjalistów aktywności w obszarze rozpoznawania problemów w obszarze zdrowia psychicznego, psychoedukacji w obszarze kompetencji społecznych, odbudowywania (reintegracja) grup rówieśniczych i tworzenia rozwiązań dostarczających wsparcia i przeciwdziałających przemocy (Pyżalski 2021) wykorzystujących potencjał leżący w naturalnych dostępnych zasobach w bezpośrednim otoczeniu dziecka (Grzelak, Żyro 2021). Ważnym z tych zasobów są właśnie rówieśnicy.

Za rozwijaniem programów wsparcia rówieśniczego przemawiają trzy grupy argumentów. Pierwszy dotyczy łatwości ich wprowadzania w szkołach. Programy wsparcia rówieśniczego zapewniają większą elastyczność pomocy, która może być udzielana w różnych nieformalnych sytuacjach (w klasie, szatni, boisku, w drodze do szkoły). Małe zapotrzebowanie inwestowanych zasobów umożliwia proste skalowanie pomocy. Dodatkowo każda szkoła ma potencjalnie duże zasoby osób, które chętnie włączą się w tego typu inicjatywy na rzecz szkoły i społeczności lokalnej (King, Fazel 2021) a uczniowie mają lepszy dostęp do wiedzy na temat uczniowskich problemów – rówieśnicy są w stanie szybko zidentyfikować osoby w kryzysie oraz łatwiej jest im nawiązać kontakt z osobą potrzebującą wsparcia (Lewicka-Zelent, Trojanowska 2015).

Po drugie wsparcie rówieśnicze może być stosowane w różnych obszarach, zarówno wobec ofiar przemocy rówieśniczej, wsparcia w kryzysach emocjonalnych, jak i dla osób cierpiących na przewlekłe choroby psychiczne. Innym obszarem może być wykorzystanie ich w celach promocji zdrowia psychicznego (Gaś 1995; King, Fazel 2021).

Po trzecie wsparcie rówieśnicze opiera się na wzrastającym, w okresie adolescencji, znaczeniu pomocy rówieśniczej i silnych więziach emocjonalnych z rówieśnikami w tym wieku (Gaś 2003). Dodatkowym czynnikiem działającym na korzyść pomocy rówieśniczej jest potwierdzony empirycznie fakt, że młodzi ludzie chętnie zwracają się o pomoc do ludzi w swoim wieku. Przeprowadzone przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę badania (2020), dotyczące m.in. wsparcia społecznego w sytuacji pandemii, wskazują że pomoc kolegi lub koleżanki jest drugim w kolejności źródłem wsparcia w kryzysowych sytuacjach – wskazywało na nią 42,8% badanych osób. Uczniowie zatem korzystają z pomocy rówieśników, nawet w sytuacji pandemii, gdzie więzi i relacje zostały mocno zachwiane (Pyżalski 2021).

Praktyczne pytanie dotyczy tego czy pomoc ta jest prowadzona w sposób maksymalnie skuteczny oraz czy jest dla wszystkich bezpieczna? Widząc potrzebę sięgnięcia do zasobów rówieśniczych należy zatem odwołać się do dotychczasowej wiedzy na temat organizacji pomocy rówieśniczej w sytuacji kryzysów emocjonalnych. Ważną rolę w organizacji grup samopomocowych pełnią dorośli (Webb 1987), którzy wspierają młodzież w organizacji działań, czuwając jednocześnie nad ich bezpieczeństwem i rozwojem. Udział dorosłych zakłada zarówno wsparcie w obszarze diagnozy uczniowskich problemów, opracowaniu planu działania, szkolenia uczniów oraz ewaluacji działań. W przypadku programów zorientowanych na udzielanie wsparcia emocjonalnego istotnym elementem jest także superwizja pracy uczniów udzielających pomocy (Grodecka i in. 2011).

Wspieranie uczniów w budowaniu systemu wsparcia rówieśniczego staje się zatem atrakcyjną formą budowania czynników chroniących. Już przy tak pobieżnej

analizie sytuacji dzieci i młodzieży wyłaniają się dwa główne obszary korzyści: wspieranie grupy rówieśniczej oraz odciążenie niewydolnego systemu ochrony zdrowia psychicznego. Uczniowie udzielający pomocy mogą bowiem rozwiązywać, w ramach lokalnego systemu pomocy, problemy na „pierwszym poziomie" przekazując także dorosłym wszystkie poważniejsze przypadki. Stają się także „gwizdkowymi" (ang. *whistle blowers*), którzy mogą szybko informować lub przekierowywać do źródła pomocy np. osoby w poważniejszych kryzysach i zagrożone samobójstwem.

Znane są różne formy wsparcia rówieśniczego. Gaś (1999) wymienia programy: informacyjne, edukacyjne (w obszarze kompetencji społecznych), działań alternatywnych oraz wczesnej interwencji. Popularne w polskich szkołach programy wsparcia skupiają się głównie na pomocy w nauce, wsparciu młodszych kolegów w odnalezieniu się w szkole, rozwijaniu kompetencji i wiedzy na bazie *peer-tutoringu* (Sławińska 2015). W szerokim wachlarzu możliwego wsparcia rówieśniczego szczególne miejsce zajmuje zatem interwencja rówieśnicza skupiona na wsparciu rówieśników w sytuacjach kryzysowych.

Prowadzenie wymienionych działań wymaga odpowiedniego przygotowania merytorycznego kandydatów na szkolnych „pomagaczy". Gaś (1999, s. 52), opierając się na licznych zaleceniach ekspertów, wymienia usprawnianie umiejętności intrapsychicznych (m.in. rozwiązywania problemów, samokontroli, zaufania do siebie, radzenia ze stresem), usprawnianie umiejętności interpersonalnych (asertywnej komunikacji, formułowania oczekiwań, komunikowania uczuć i opinii), umiejętności oceny wagi sytuacji i kierowania rówieśników do specjalisty oraz umiejętności propagowania działalności i wdrażania programu w życie szkoły.

W wielu państwach prowadzone są programy ukierunkowane na zapobieganie samobójstwom oparte na interwencji rówieśniczej. Programy te w swoich założeniach (Coggrave 1993; De Champs 1993; Grad, Zavasnik 1993; King, Fazel 2021) ukierunkowane są na:

- uwrażliwianie młodzieży;
- wychwytywanie w środowisku osób z syndromem presuicydalnym;
- inicjowanie kontaktu oraz prowadzenie empatycznej rozmowy ukierunkowanej na zrozumienie osoby w kryzysie;
- prowadzenie interwencji kryzysowej, dostarczanie wsparcia osobom samotnie zmagającym się z problemami;
- dostarczanie wzorców zachowań dla osób, które nie mogą lub nie chcą korzystać z pomocy specjalistów.

Obok szkoleń specjalistycznych warunkiem dla skutecznego funkcjonowania programów rówieśniczej interwencji kryzysowej jest odpowiednia pomoc osób dorosłych obejmująca zarówno selekcję i szkolenie kandydatów, jak i towarzyszenie im

w działaniach poprzez dostarczanie empatycznego wsparcia i zrozumienia, systematyczną analizę i monitoring udzielanej pomocy, udzielanie pomocy osobom potrzebującym wsparcia oraz koordynowanie działań zewnętrznych specjalistów oraz włączania różnych podmiotów z otoczenia szkoły, np. poradni, organizacji pozarządowych i innych specjalistów udzielających pomocy dzieciom i ich rodzinom. W praktyce, po zakończeniu szkoleń dla kandydatów, koordynatorzy działań prowadzą regularne spotkania mające charakter superwizji. Spotkania te mogą być także prowadzone przez zewnętrznych specjalistów, co jest zasadne, ponieważ szkolni koordynatorzy także potrzebują wsparcia superwizyjnego dla swojej działalności. Tego rodzaju wielopoziomowa organizacja pracy jest powszechnie stosowanym schematem działań w przypadku pracy interwencyjnej (Grodecka i in. 2011; Ziarko 2017; McNamara, Gillies 2010).

Przykładem działań z zakresu wsparcia rówieśniczego prowadzonych w Polsce są realizowane na terenie całego kraju programy mediacji rówieśniczych (Musierowicz 2018). Mediacja rówieśnicza zakłada, że odpowiednio przygotowani uczniowie – mediatorzy, pod opieką osób dorosłych prowadzą na terenie szkoły działalność opartą o Szkolne Kluby Mediatora. Doświadczenia wdrażania Szkolnych Klubów pokazują, że tego typu działalność uczniów wymaga zarówno starannego przygotowania merytorycznego samych uczniów, jak i stworzenia odpowiedniego zaplecza systemowego, w celu zapewnienia wysokiej skuteczności oraz bezpieczeństwa zarówno dla osób odbierających, jak i udzielających pomocy. Konieczne są zatem zarówno szkolenia dla całej kadry pedagogicznej i rodziców, odpowiednia promocja projektu w szkole oraz środowisku lokalnym. W wielu placówkach uczniowscy mediatorzy prowadzą np. lekcje wychowawcze na temat mediacji, co wpisuje się w ideę *peer-learningu*. Podejście takie, oparte na licznych doświadczeniach praktycznych różnych środowisk zajmujących się mediacją w szkole ma swoje odzwierciedlenie w przygotowanych przez Rzecznika Praw Dziecka Standardach (2017) wdrażania programów mediacji oraz standardach prowadzenia mediacji w szkołach. Prowadzenie mediacji rówieśniczych jest skuteczną formą wsparcia zarówno w obszarze rozwiązywania problemów, jak i wsparcia emocjonalnego i pomocy w przezwyciężaniu kryzysów emocjonalnych (Johnson i in. 1992, 1995; Hart i in. 1997). Programy tego typu są z powodzeniem wdrażane w wielu placówkach na terenie całego kraju zarówno przez Polskie Centrum Mediacji, jak i Instytut Edukacji Pozytywnej (na platformie e-learningowej www.mediacjewszkole.pl).

Wdrażanie programów mediacji rówieśniczych jest niezwykle cenne, jednak obarczone jest znacznymi nakładami pracy i kosztów. Procedura mediacyjna odnosi się głównie do sfery konfliktów interpersonalnych, stanowiących tylko część uczniowskich kryzysów. Obecna sytuacja zdrowotna dzieci i młodzieży rodzi konieczność

sięgnięcia po prostsze procedury skupiające się na wsparciu osób w różnych formach kryzysów emocjonalnych. Stąd pomysł na rówieśniczą interwencję kryzysową ukierunkowaną wyłącznie na pomoc w sytuacji kryzysowej, udzielenie „pierwszej pomocy psychologicznej" w celu stabilizacji i odzyskania równowagi, przezwyciężenia kryzysu poprzez aktywizację zasobów lub przekierowanie danej osoby do zewnętrznego specjalisty. W porównaniu z omawianymi wcześniej mediacjami rówieśniczymi tego typu interwencja jest prostsza, przez co bardziej dostępna. W trakcie mediacji jednym z zadań mediatora jest udzielanie wsparcia emocjonalnego oraz umiejętność przekierowania do specjalisty. Jak pokazują doświadczenia Szkolnych Klubów Mediatora odpowiednio przygotowana młodzież radzi sobie z takimi zadaniami w skuteczny i bezpieczny sposób (Lewicka-Zelent, Trojanowska 2014).

Zespół specjalistów, działający w ramach projektów realizowanych w latach 2021––2022 na UKSW[21], przygotował autorski program profilaktyczny Peer Support, bazujący na doświadczeniach programów mediacyjnych oraz ogólnie przyjętych zasadach prowadzenia interwencji kryzysowej (Grodecka i in. 2011). W swoich założeniach program nie odbiega od innych form wsparcia dla osób w kryzysie – zakłada ona nawiązanie kontaktu, przeprowadzenie rozmowy opartej na empatycznym zrozumieniu oraz unikaniu ocen, a także dostarczenie podstawowej wiedzy na temat kryzysów, chorób psychicznych oraz pomocy specjalistycznej i/lub przekierowaniu osoby potrzebującej wsparcia do zewnętrznego specjalisty. Taki model pomocy jest podobny w wielu programach stosowanych od lat w wielu państwach (Rawlison i in. 2009; Surgnenor i in. 2016; Miller 2021).

W 2021 r. rozpoczęliśmy w warszawskich szkołach w dzielnicy Bielany pilotażowy program wsparcia rówieśniczego. Bazując na doświadczeniach wybranych programów wsparcia rówieśniczego młodzieży można przyjąć, że pomoc rówieśnicza powinna być organizowana w oparciu o następujące zasady:

- szkolni „pomagacze" powinni zostać odpowiednio przygotowani do pełnienia swojej roli, szczególnie w zakresie bezpieczeństwa, granic pomagania;
- konieczne jest utrzymanie wsparcia w postaci superwizji, konsultacji i dodatkowych szkoleń dla uczniów udzielających wsparcia na terenie szkoły, prowadzonego przez zewnętrznych specjalistów;
- konieczne jest staranne przygotowanie całego otoczenia szkoły na recepcję programu – szczególnie zapoznanie całego personelu szkoły z zasadami tworzenia systemu wsparcia, roli i form pomocy;

[21] Przywoływany program *Peer Support* jest działaniem z zakresu profilaktyki selektywnej w ramach Projektu Środowiskowe Centrum Zdrowia Psychicznego dla Dzieci i Młodzieży. Systemowe wsparcie dla mieszkańców m.st. Warszawa w Dzielnicy Bemowo, Wawer i Żoliborz. KONKURS nr POWR.04.01.00-00-DM01/20.

– warto zadbać o odpowiednią promocję projektu wśród uczniów;
– budowanie wielopoziomowego zabezpieczenia osób pomagających poprzez wyznaczenie w szkołach odpowiednio przygotowanych nauczycieli-koordynatorów, zapewnienia superwizji dla uczniów oraz dla koordynatorów;
– zwiększenie dostępności i ujednolicenie procedur przekierowania do zewnętrznych specjalistów.

Bazując na wiedzy teoretycznej (Painter 1989; Gaś 1995; Mead 2003; Rowlison i in. 2009; Michel 2014; Ciszewska, Zyża 2015; Bilicki 2018; Heart i in. 2020; Kia i in. 2020) oraz przesłankach praktycznych ze szkół zespół opracował program szkoleń dla uczniów oparty na trzech filarach: pierwszy, dotyczący form kryzysów, teoretycznych założeń pomocy. Drugi, bardzo ważny element szkolenia to granice pomagania – określenie roli „pomagacza", bezpieczeństwa, odpowiedzialności. Wszyscy uczestnicy szkoleń zgodnie uznali, że rozróżnianie tego, „co chcę", „co mogę" i „co powinienem zrobić udzielając pomocy" jest jedną z kluczowych kwestii decydujących o właściwej postawie osób udzielających wsparcia. Stawianie granic w procesie pomagania oraz dbanie o siebie zostało uznane za najważniejsze tematy szkolenia wstępnego. Ostatnim elementem treningu była sama procedura pomagania oparta na prostym modelu nawiązania kontaktu, przeprowadzenie empatycznej rozmowy pozbawionej ocen oraz przekierowania na specjalistę (jeśli istnieje taka potrzeba). Ta część zawiera sprawdzone (m.in. w ramach pracy z uczniami w Szkolnych Klubach Mediatora) techniki komunikacji oparte na neutralnej postawie, empatycznym słuchaniu oraz umiejętności budowania obrazu sytuacji oraz wspieraniu rozmówcy w procesie podejmowania decyzji.

Niezwykle ważnym elementem całego projektu okazały się spotkania superwizyjne organizowane raz w miesiącu w każdej szkole. Możliwość wspólnego spotkania, omówienia bieżących problemów stanowi ważny aspekt, zarówno pod względem rozwoju umiejętności i kompetencji, jak i bezpieczeństwa uczniów. Co istotne, sami uczniowie wskazują na duże znaczenie bycia w grupie osób pomagających. Uczestnictwo w szkolnym wolontariacie, możliwość wykonania wspólnie pracy na rzecz innych pomaga zapewne w odzyskaniu kontroli, budowaniu poczucia sprawstwa oraz pozytywnego obrazu własnej osoby. Są to kolejne hipotezy stanowiące przyczynek do dalszych badań nad efektywnością działań w obszarze wsparcia rówieśniczego.

Aby skutecznie wprowadzić wsparcie rówieśnicze w placówkach edukacyjnych i wychowawczych, warto przestrzegać określonej kolejności podejmowanych działań. Dla przykładu poniżej przedstawione są etapy wdrażania projektu wsparcia rówieśniczego w warszawskich szkołach:

1. Zapoznanie szkoły z ideą programu – szkołom zgłoszonym do projektu należy zapewnić organizację 3-godzinnego spotkania szkoleniowego dla wszystkich

pracowników, podczas którego prezentowane są założenia programu, metody pracy, harmonogram działań i formy wsparcia dla szkoły w realizacji jej ważnego zadania, jakim jest ochrona zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży oraz tworzenie procedur zabezpieczających uczniów przez działaniami ryzykownymi.

2. Wybór nauczycieli-opiekunów – kolejnym krokiem jest zgłoszenie szkolnych opiekunów projektu. Opiekunowie ci pełnią ważną rolę w całym systemie – wspierają uczniów w działaniach, dbają o ich bezpieczeństwo i rozwój. Nauczycielom-opiekunom zapewnić należy szkolenie obejmujące:
   - zasady udzielania wsparcia osobom w kryzysach emocjonalnych;
   - zasady tworzenia szkolnych procedur dotyczących wsparcia psychologiczno-pedagogicznego;
   - procedury udzielania wsparcia – co można, czego nie można robić w ramach interwencji rówieśniczej. Jak dbać o własny komfort i granice oraz bezpieczeństwo i dobrostan;
   - wskazówki pracy z uczniowskim wolontariatem.
3. Rekrutacja uczniów – bezpieczeństwo jest jednym z głównych drogowskazów w czasie tworzenia sieci wsparcia rówieśniczego. Dlatego już na etapie rekrutacji uczniów zespół powinien dbać o odpowiednią selekcję kandydatów. W tym celu można wykorzystać narzędzia do wstępnej diagnozy uczniów. Rekrutację uczniów prowadzą nauczyciele-opiekunowie, przy wsparciu trenera wdrażającego wsparcie rówieśnicze. Optymalnym rozwiązaniem jest taki dobór kandydatów, aby na każdym poziomie kształcenia znalazły się odpowiednio przygotowane osoby oraz, aby były to osoby zróżnicowane pod względem płci. Idealną sytuacją jest przygotowanie w każdej klasie pary uczniów (uczennicy i ucznia) mogących udzielać wsparcia rówieśniczego.
4. Szkolenia dla uczniów – wyselekcjonowani uczniowie przystępują do programu szkoleń prowadzonych przez trenerów. Szkolenia powinny obejmować następujące treści:
   - wiedzę z zakresu źródeł i mechanizmów kryzysów emocjonalnych w wieku dorastania;
   - wiedzę na temat form wsparcia osób w kryzysie świadczonej przez specjalistów z otoczenia ucznia;
   - standardy prowadzenia uczniowskich interwencji ze szczególnym uwzględnieniem bezpieczeństwa własnego i dobrego samopoczucia osób udzielających pomocy;
   - procedury prowadzenia interwencji uczniowskich;
   - symulacje i ćwiczenia praktyczne.
5. Superwizja działań – uczniowie po zakończonym szkoleniu rozpoczynają działania na rzecz innych pod opieką nauczycieli-opiekunów ze szkoły. Nauczyciele

wspierają uczniów w ich działaniach udzielając wsparcia przy trudniejszych interwencjach oraz organizując regularne spotkania (w odstępach minimum 2-tygodniowych) superwizując pracę całego zespołu uczniowskiego. Podczas tych spotkań omawiane są przeprowadzone interwencje, trudności, wątpliwości. Nauczyciele dbają o komfort uczniów, pracują na ich zasobach i wzmacniają w tym, co robią. Nauczyciele-opiekunowie także nie pozostają sami w realizacji swoich działań – wspierają ich trenerzy – superwizorzy. Superwizja obejmuje zarówno pomoc w pracy z uczniami, wdrażanie całego systemu, np. integracja procedur szkolnych w sytuacjach kryzysowych, organizacja pracy itp.

6. Promocja projektu – dla zwiększenia skuteczności projektu wskazana jest aktywizacja całego środowiska szkolnego. Stąd też ważnym zadaniem uczniów i nauczycieli jest zapoznanie zarówno wszystkich uczniów, jak i rodziców z ideą projektu i korzyściami dla poszczególnych grup.

Po kilku miesiącach pracy nad projektem w warszawskich szkołach można wysnuć już pierwsze wnioski dotyczące organizacji tego typu działań. Po pierwsze, rekrutując szkoły do projektu zespół spotkał się z wieloma wątpliwościami ze strony kadry: dotyczyły one przede wszystkim kwestii bezpieczeństwa. Wiele szkół odmówiło udziału w programie z powodu ryzyka przeciążenia młodzieży uczniowskimi interwencjami. Dyrektorzy wprost zgłaszali obawy, że boją się większej ilości kryzysów wśród samych uczniowskich „pomagaczy". Mając na uwadze powyższe zastrzeżenia, w ramach projektu zostało przygotowane narzędzie wspierające proces rekrutacji osób chętnych do niesienia pomocy w szkole, aby ochronić przed przeciążeniami uczniów zaburzonych w strukturze osobowości, powielających role rodzinne (rodzinni „ratownicy", osoby sparentyfikowane). Mimo to trudno nie zgodzić się z argumentem, że w obecnej sytuacji nie jest łatwo znaleźć w pełni zdrowych nastolatków. Obecna sytuacja społeczno-polityczna daleka jest od stabilności i tego, co zwykliśmy uważać za normalne (Pyżalski 2021). Na dzieci i młodzież nakładają się różne obciążenia osłabiające możliwości rówieśniczego wsparcia: klasy delegowane do pracy zdalnej traciły swoją spójność i tożsamość. Izolacja i przeniesienie nauki do wirtualnego świata ograniczały ilość interakcji, przez co grupy musiały wielokrotnie tworzyć się od początku, przechodząc przez trudny czas formowania, konfliktów i ustalania ról. Obciążenie stresem, gonitwa za ocenami wynikająca z konieczności „nałapania ocen" przed kolejnym nauczaniem zdalnym, niezliczona ilość zastępstw, doprowadziły do przeciążenia nauczycieli i znacznego ograniczenia przestrzeni dla wspierania aktywności społecznej, podtrzymania pozytywnych procesów grupowych, przeznaczenia czasu na interwencje psychopedagogiczne.

Uczestnicząc w spotkaniach z młodzieżą w ramach szkoleń oraz wsparcia superwizyjnego zespół uzyskał ciekawe informacje. Uczniowie, którzy ukończyli szkolenia w ramach projektu o wiele chętniej korzystają sami z pomocy dorosłych, np. opiekuna

projektu, psychologa szkolnego. Dodatkowo udzielają sobie wzajemnego wsparcia (w grupie osób biorących udział w szkoleniach i uczestniczących w superwizjach). Opiekunowie (szkolni pedagodzy i psychologowie) wskazują natomiast na fakt, że uczniowie odbierający kompetentną pomoc i wsparcie od dorosłych są skuteczniejszym źródłem wsparcia dla rówieśników. Ten problem wydaje się być bardzo interesujący jako temat przyszłych badań jakościowych i ilościowych.

Kolejnym zagadnieniem, z którym mierzył się zespół było ustanowienie granic pomocy rówieśniczej. Początkowo organizatorzy wyszli z założenia, że najważniejsza jest edukacja oraz umiejętność przekierowania na zewnętrznego specjalistę. W trakcie działalności okazało się jednak, że zasoby profesjonalistów w otoczeniu szkoły są tak przeciążone, że trudno jest liczyć na szybką pomoc w trudnych przypadkach. Możliwość przekierowania wszystkich spraw do zewnętrznych instytucji wydaje się obietnicą bez pokrycia. Uczniowie wskazują jednak na ogromne znaczenie kilku elementów systemu: po pierwsze, sama świadomość tego, że w szkole są osoby zajmujące się udzielaniem wsparcia jest dla młodzieży ważna. Po drugie, zwiększa się przepływ informacji na temat potencjalnych zagrożeń – zarówno sami uczniowie, jak i opiekunowie mają lepszy dostęp do uczniowskich problemów. Po trzecie, dzięki wspierającym rozmowom spada ilość ostrych kryzysów zagrażających zdrowiu lub życiu uczniów, pozytywnie zmienia się kultura szkoły. Informacje te, pochodzące od uczniów i nauczycieli jedynie z dwóch szkół brzmią optymistycznie, jednak należy podejść do nich z dużą ostrożnością. Te zagadnienia pozostają na razie na poziomie hipotez, które również powinny zostać w najbliższym czasie zweryfikowane na większej próbie z wykorzystaniem poprawnej metodologii badań z zakresu nauk społecznych.

Przeszkodą, którą napotkaliśmy w trakcie szkoleń dla uczniów udzielających pomocy rówieśniczej jest ogólnie niski poziom kompetencji społecznych, zwłaszcza w obszarze komunikacji interpersonalnej. Skutkowało to koniecznością organizacji dodatkowego szkolenia z zakresu stosowania technik komunikacji w procedurze wsparcia. Wieloletnie zaniedbania edukacyjne w obszarze edukacji społeczno-emocjonalnej doprowadziły do sytuacji, w której polska młodzież posiada niskie kompetencje społeczne. W sferze umiejętności społecznych, według raportu *UNICEF Worlds of Influence (2020),* polskie dzieci plasują się na czwartym od końca miejscu pośród 38 badanych państw. *Chcąc w przyszłości skutecznie korzystać z programów wsparcia rówieśniczego konieczne jest odpowiednie przygotowanie zasobów wewnątrzosobowych (szczególnie kompetencji komunikacyjnych, wrażliwości, samoświadomości emocjonalnej, umiejętności regulacji emocjonalnej, empatii), jak i grupowych, skupiających się głównie na zaufaniu, poczuciu odpowiedzialności za siebie i innych, zaangażowaniu. Ważne jest także budowanie odpowiedniego klimatu szkoły* (Kulesza 2015;

Musierowicz 2019), *kształtującego elementy normatywne społeczności szkolnej, zarówno w formalnej, jak i nieformalnej strukturze grupy.*

Podsumowując niniejsze rozważania można założyć, że w dobie post-pandemicznego kryzysu zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży dostępne są zasoby nieprofesjonalnej skutecznej pomocy rówieśniczej, które można aktywizować w wielu placówkach. Organizacja tego typu działań może być ważnym elementem całego systemu ochrony zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, o ile spełnia podstawowe warunki zapewniające bezpieczeństwo i jakość udzielanej pomocy. Programy wsparcia rówieśniczego łączą dwa zadania – bezpośredniego wsparcia oraz skutecznej profilaktyki. Poprzez tworzenie w szkole wolontariatu skupiającego się na wspieraniu innych zmieniamy na przyjaźniejszy klimat szkoły i budujemy ważne zasoby grupowe, będące bardzo istotnym czynnikiem chroniącym (Ostaszewski 2014) pozwalającym w przyszłości przeciwdziałać załamaniom systemu pomocy. Inwestując bowiem w kompetencje uczniów – szkoląc rówieśniczych „pomagaczy" w perspektywie krótkoterminowej wspieramy uczniów w trudnych sytuacjach odciążając jednocześnie specjalistów. W perspektywie długoterminowej budujemy zasoby grupy rówieśniczej, zmieniając kulturę instytucji (szkoły) opartą na zasobach doskonale wpisujących się w potrzeby rozwojowe adolescentów: empatii, zaangażowaniu, asertywności i samodzielności. Tego typu strategia jest zgodna z zaleceniami WHO w zakresie pracy interwencyjnej i profilaktycznej wobec dzieci i młodzieży w sytuacji post-pandemicznej (Pyżalski 2021, s. 108).

Druga myśl, wynikająca bezpośrednio z doświadczeń implementacji tego typu rozwiązań w polskich szkołach, dotyczy strategii polskiej edukacji. Rodzi się bowiem uzasadnione podejrzenie, że myśl o aktywizacji takich zasobów jest wypierana z przestrzeni edukacji. Chorobliwe wręcz skupianie się na przekazywaniu wiedzy, wszechobecna „punktoza" i „ocenoza" doprowadziła do poważnych deficytów kompetencji społecznych uczniów. W przestrzeni edukacyjnej wypchnięte na margines zostały kompetencje społeczne stanowiące obecnie jeden z najważniejszych zasobów do wykorzystania w walce z kryzysami postpandemicznymi. Izolacja pandemiczna i zerwanie relacji społecznych doprowadziła do dalszej destrukcji więzi w szkole, co znacznie utrudnia wdrażanie programów wsparcia rówieśniczego.

Omówione wyżej aspekty pozwalają na sformułowanie kluczowych postulatów, które powinny być uwzględnione we wdrażaniu wsparcia rówieśniczego w szkołach:

1) Istnieje konieczność budowania zasobów grupy rówieśniczej począwszy od pierwszych etapów edukacji. Niezbędny jest powrót do programów nauczania licznych zajęć z zakresu wspierania rozwoju społeczno-emocjonalnego.
2) Istnieje zapotrzebowanie, a nawet konieczność, tworzenia różnych projektów rozwijających kulturę wsparcia rówieśniczego opartych na odpowiedzialności, skutecznej komunikacji i empatii, na wszystkich poziomach edukacji.

3) Konieczne jest wdrażanie oraz badanie efektywności programów wsparcia rówieśniczego, zakładających wielopoziomową formę ochrony wpasowaną w lokalny system pomocy i wsparcia.

Przyroda wsparciem dla uczniów w dobie pandemii i postpandemii. Ekofilozoficzny wkład do edukacji szkolnej

Ekofilozofia to refleksja filozoficzna nad kierunkami przemian oraz czynnikami stymulującymi rozwój cywilizacyjny współczesnego świata (Skowroński 2006, s. 8). Koncentruje się na relacji człowieka ze środowiskiem naturalnym. Co ważne, wyznacza nową perspektywę postrzegania miejsca człowieka w przyrodzie, nowy sposób myślenia o środowisku społeczno-przyrodniczym i korelacjach występujących w ekosystemie rozumianym jako harmonijna całość. Z powodu współistnienia szeregu stanowisk ekofilozoficznych, a także współczesnych kierunków refleksji, determinowanych pojawiającymi się zagrożeniami dla człowieka i środowiska, nie można wskazać na jedną – bezdyskusyjną i kompletną wykładnię rozstrzygnięć zagadnień, które są przedmiotem analiz ekofilozoficznych. Wszystkie je jednak łączy, z jednej strony dążenie do sprostania długofalowym skutkom sytuacji kryzysowych (także związanych z pandemią COVID-19), a z drugiej potrzeba ukazania praktycznych rozwiązań dla zidentyfikowanych problemów (Klimska, Leźnicki 2021).

Ta perspektywa badawcza i praktyczna ukazuje dwa podejścia relacji człowiek – – środowisko naturalne. Człowiek jawi się bowiem zarówno jako dawca, jak i biorca w tej relacji. Dawcą jest w tym sensie, że wykazując troskę o stan środowiska przyrodniczego podejmuje działania służące jego ochronie. Przyjmuje postawy, które w codziennej praktyce są odpowiedzią na prognozowane potrzeby przyszłych pokoleń. Kształtowanie więzi dzieci z przyrodą jest zadaniem, które może i coraz częściej wpisuje się w działania edukacyjne placówek oświatowych. Z jednej strony szkoły dostarczają wiedzy o procesach zachodzących w przyrodzie, zagrożeniach dla środowiska społeczno-przyrodniczego; z drugiej natomiast podejmują starania, aby uwrażliwiać dzieci na sprawy środowiska i wzbudzać w nich poczucie odpowiedzialności za jego jakość oraz stan. Holistycznie ujęte środowisko społeczno-przyrodnicze powinno być otoczone różnymi formami ochrony ze strony człowieka. Zróżnicowanie systemu przyrodniczego stanowi nieocenione miejsce dla rozwoju gatunku ludzkiego we wszystkich jego wymiarach. Ponadto jest ono przestrzenią umożliwiającą aktywne formy wypoczynku i miejscem łatwo dostępnym dla zainteresowanych. To wszystko sprawia, że środowisko przyrodnicze jest wartością dla samego człowieka.

Wartość ta uwidacznia się w relacji człowiek – środowisko, w której ludzie stają się biorcami, czyli czerpią konkretne korzyści z kontaktu z przyrodą.

Ekofilozofia ma zatem na celu podejmowanie refleksji nad aktywnością ludzką w perspektywie jego relacji ze środowiskiem naturalnym, w tym skutków oddziaływania człowieka na przyrodę. W tym kontekście ekofilozofowie nawołują do przeciwdziałania kryzysowi ekologicznemu, ukazując potrzebę podejmowania namysłu nad przyszłością środowiska społeczno-przyrodniczego oraz potrzebę ludzkiego współistnienia z naturą z uwagi na troskę o wyczerpujące się jej zasoby.

Refleksja ekofilozoficzna obejmować będzie ponadto ten aspekt relacji człowiek – – środowisko naturalne, który dotyczy poprawy jakości życia człowieka oraz korzyści jakie może on otrzymać podejmując interakcje w przyrodzie i z przyrodą. Jest to ważny obszar, bowiem postuluje się tu konkretne zalecenia mające służyć m.in. ochronie zdrowia psychicznego i fizycznego człowieka w perspektywie teraźniejszości i w odniesieniu do prognozowanej przyszłości, np. okresu postpandemicznego. W związku z tym w sytuacji pandemii COVID-19 ekofilozofię interesować będą zarówno rozstrzygnięcia długofalowe, wykraczające poza aktualną sytuację, jak i rozwiązania naprawcze, wynikające z trwającej pandemii. Chodzi zatem o sprostanie wyzwaniom podyktowanym negatywnymi skutkami zarazy w postaci m.in. stresu, lęków, niepewności, poczucia osamotnienia czy wykluczenia, bezsilności, spadku zainteresowań, zaburzeń poznawczych, braku aktywności fizycznej. W tym celu w ramach ekofilozofii dokonuje się opisu rzeczywistości, odnoszącego się do aktualnych zmian, w tym sytuacji kryzysowych, aby następnie zaproponować rozwiązania służące kształtowaniu pożądanych interakcji człowieka ze środowiskiem przyrodniczym (Klimska, Leźnicki 2021, s. 121). Prowadzi się analizy ogólnofilozoficzne, antropologiczne, aksjologiczne i pedagogiczne, które za pomocą narzędzi edukacyjnych można implementować do praktyki społecznej. Edukacja pozwala z jednej strony na kształtowanie postaw proekologicznych, niezmiernie ważnych w obliczu zagrożeń dla środowiska, a z drugiej dostarcza wiedzy z zakresu możliwych pozytywnych interakcji człowieka z przyrodą wpływających na jego dobrostan psychofizyczny. Chodzi tu zatem nie tylko o edukację ekologiczną, ale także o edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju, w ramach której podchodzi się holistycznie do spraw środowiska społeczno-przyrodniczego. Dzisiejsze programy nauczania w przedszkolach, szkołach podstawowych, średnich i na uczelniach wyższych są ubogie w treści z zakresu szerokorozumianej idei zrównoważonego rozwoju. Przeciwdziałanie problemom globalnym i realizowanie Celów Zrównoważonego Rozwoju (Agenda na rzecz Zrównoważonego Rozwoju 2030) wiąże się z przekazywaniem wiedzy uaktualnionej o bieżące zagrożenia środowiskowe, także związane z pandemią COVID-19, które grożą nam w perspektywie dalszego, dynamicznego i często pozostającego poza jakąkol-

wiek kontrolą rozwoju świata. Dodatkowo niezwykle ważne jest kształtowanie u dzieci świadomości wsparcia, jakie może im dać przyroda. Ekofilozofowie dostrzegają potrzebę budowania relacji uczniów ze środowiskiem naturalnym za pośrednictwem szkoły. Wskazują ponadto na ogromny potencjał przyrody w niwelowaniu skutków izolacji społecznej, różnych zaburzeń natury psychicznej i fizycznej, z którymi muszą zmagać się niektóre dzieci po pandemii. Dlatego należy tworzyć przestrzeń do budowania relacji uczniów ze środowiskiem naturalnym. Służą temu praktyki outdoorowe, które umożliwiają dzieciom doświadczanie przyrody, wyciszenie się poprzez kontakt z nią, zmysłowe postrzeganie natury, rozwijające kreatywność czy empatię. Ponadto, jak zwraca uwagę T. Parczewska, „środowisko z uwagi na swoje bogactwo pozwala znosić różnice w dostępie do środków i narzędzi uczenia się, a także przyczynia się do optymalizowania szans edukacyjnych każdemu uczniowi, stanowi kontekst tworzenia więzi społecznych i trenowania relacji społeczno-emocjonalnych, konfrontowania swoich wyobrażeń i przekonań w odniesieniu do rzeczywistości oraz realnych zjawisk i procesów" (2019, s. 52). Rzeczywistość postpandemiczna jest wyzwaniem dla szkół z uwagi na konsekwencje wywołanej zarazą izolacji, zaistniałymi zaburzeniami rówieśniczymi oraz indywidualnymi problemami uczniów. Pandemia nasiliła niekorzystne zjawiska, charakterystyczne dla tzw. pokolenia smartfonów czy iGeneracji. Jean Twenge zwróciła uwagę, że pokolenie to nie tylko spędza więcej czasu przed ekranami smartfonów, ale zdecydowanie mniej z rówieśnikami w kontakcie twarzą w twarz. Autorka określa je jako pokolenie pesymistów, mających problem z samooceną, podatne na depresję i przebodźcowane z powodu przebywania w rzeczywistości online (2019). Świat wirtualny pochłania młodych ludzi odbierając im relacje z innymi ludźmi na rzecz smartfona, radykalnie ograniczając kontakt z przyrodą na rzecz zamknięcia w czterech ścianach i rzutując na stosunek do nauki i szkoły. Pokolenie to narażone jest na zespół deficytu natury, o którym pisał Richard Louv, objawiający się stresem, zmęczeniem, brakiem cierpliwości, porywczością, spadkiem koncentracji i kreatywności, podirytowaniem i podatnością na występowanie chorób fizycznych i psychicznych (2020). Człowiek, aby zachować równowagę, poprawić jakość swojego życia i zadbać o zdrowie potrzebuje środowiska społeczno-przyrodniczego. Richard Ryan uznał, że nasze samopoczucie się poprawia w wyniku obcowania z naturą. W swoich badaniach pokazał jak wzrasta poczucie szczęścia i witalności poprzez relacje ekosystemowe i tym samym udowodnił, że „przyroda jest paliwem dla ducha" (2010). Szkoła powinna nadążać za zmianami pokoleniowymi i proponować systemowe wsparcie, w którym przyroda powinna mieć określone miejsce, bowiem może okazać się nośnikiem pozytywnych zmian w obliczu zaistniałych trudności. W tym kontekście Louv zwraca uwagę na potrzebę przyrodniczej reformy szkoły, wzorem fińskich praktyk. Urozmaicenie dominującego

w polskich szkołach systemu klasowo-lekcyjnego może odbywać się poprzez *outdoor education* (edukacja przygoda, pedagogika przygody, wychowanie plenerowe, plenerowość, edukacja przygodowa, pedagogika przeżyć, zajęcia w terenie, warsztaty prośrodowiskowe, eko-szkoła, zielone zajęcia, edukacja poza klasą). Wszelka aktywność na świeżym powietrzu zapewnia prawidłowy rozwój emocjonalny, poznawczy, ruchowy oraz duchowy. Ponadto wspomaga proces uczenia się, nabywania kompetencji, wpływa na kreatywność, rozwija werbalnie, sensorycznie, motorycznie i społecznie (Godawa 2021, s. 50). W przestrzeni przyrodniczej można realizować strategię *learning by doing* (uczenie przez działanie), dzięki której możliwe jest odbudowywanie relacji rówieśniczych poprzez współdziałanie. W ten sposób można budować więź, która została zakłócona *lockdownem* i nadmiarem technologii informacyjno-komunikacyjnych. Przyroda stwarza doskonałe warunki do rezyliencji uczniów, bowiem umożliwia wzmacnianie relacji międzyludzkich, kształtowania wzajemnego zaufania i pomaga odzyskać równowagę psychofizyczną. Jest miejscem, w którym proces uczenia nastawiony jest na zdobywanie wiedzy i umiejętności poprzez doświadczanie, eksperymentowanie. Nauczyciel przyjmuje rolę mentora, trenera i towarzysza inicjującego gry zespołowe, sytuacje problemowe wymagające od uczniów szukania rozwiązania. *Outdoor education* wpływa na kształtowanie tzw. umiejętności miękkich, niezwykle ważnych dla pokolenia iGeneracji, tj. umiejętność efektywnej komunikacji, negocjacji, rozwiązywania konfliktów, poszukiwania niestandardowych rozwiązań oraz skutecznego zarządzania zasobami grupy (naukaprzygoda.edu.pl).

Badania pokazują, że nauczyciele nie są otwarci na zajęcia *outdoorowe* z powodu szeregu barier, m.in. z uwagi na pracę „(...) pod presją realizując nieracjonalne rozporządzenia, przestrzegając nieżyciowych zapisów regulaminów szkolnych oraz nauczając niezgodnie z własnym przekonaniem i aktualnym stanem wiedzy" (Parczewska 2019, s. 55). Z drugiej strony, na co zwraca uwagę Henryka Kwiatkowska, nauczyciele przejawiają „(...) mocno zakorzenioną orientację powinnościową. Ich działania wyznacza to, co słuszne, co dobre, a w konsekwencji, co obowiązujące (2007, s. 36). Jeżeli trudności w realizacji *outdoor education* nie wynikają z przywiązania do systemu klasowo-lekcyjnego, wówczas dobrą propozycją wydaje się *Learning Outside the classroom*. Program ten polega na realizowaniu podstawy programowej poza szkołą, w tym również w środowisku przyrodniczym (https://www.lotc.org.uk). Trudno nie zgodzić się z Bożeną Roszak, że „zajęcia outdoor stwarzają więcej naturalnych warunków do socjalizacji w procesie edukacji aniżeli lekcje szkolne pod presją ocen i dyscyplinowania uczniów w sposób formalny (2018, s. 132). Warto też podkreślić, że edukacja prowadzona w sposób formalny rozwija zasadniczo kompetencje twarde w wyniku osiągnięć potwierdzonych ocenami z klasówek, sprawdzianów itp. Kompetencje te są łatwo mierzalne w oparciu o obiektywne mierniki

(np. świadectwo szkolne), ale ich zdobywanie często wiąże się z rywalizacją, a nawet działaniami nieetycznymi (Roszak 2018). Natomiast podczas zajęć outdoorowych te negatywne zjawiska zdarzają się rzadziej, nie ma bowiem presji ocen i stawia się na rozwój kompetencji miękkich, takich jak: empatia, współpraca, szacunek do drugiego człowieka oraz natury.

Podsumowując, za Peterem Higgnisem można przyjąć model *outdoor education*, zawierający takie elementy, jak: aktywność na świeżym powietrzu, edukacja ekologiczna oraz rozwój indywidualny i społeczny (2002). Jest to nieformalny wymiar edukacji, który w warunkach szkolnych polega na przenoszeniu zajęć z budynku szkoły na łono natury. Zalety tej edukacji można przedstawić następująco:

- ukierunkowanie na proces;
- zwiększanie efektywności nauczania formalnego;
- bazowanie na doświadczeniu;
- związek ze środowiskiem naturalnym;
- rozwijanie kompetencji miękkich;
- rozwijanie kreatywności;
- rozwijanie umiejętności rozwiązywania konfliktów oraz poszukiwania nieoczywistych rozwiązań;
- kształtowanie u uczniów relacji z naturą;
- budowanie więzi i wzajemnego zaufania dzieci.

Coraz więcej badań wskazuje na pozytywne oddziaływanie przyrody na zdrowie psychiczne i fizyczne dziecka. Przyroda jest zatem naturalnym wparciem dla dzieci, które zmagają się z różnymi popandemicznymi trudnościami. Szkoła podejmuje wiele działań naprawczych wobec zaistniałej sytuacji, jednak niewiele z nich odbywa się na zewnątrz, w bliskości z naturą. Zajęcia outdoorowe, przynajmniej w formie *Learning Outside the classroom*, powinny być częściej inicjowane przez nauczycieli jako ich wkład w budowanie dobrostanu psychicznego uczniów i poprawę jakości ich życia.

Podsumowanie

Przeprowadzone w rozdziale analizy możliwych wizji obszarów wsparcia uczniów w sytuacji postpandemicznej stanowią pewnego rodzaju propozycję włączenia ich do działań o charakterze naprawczym w kontekście niwelowania skutków na jakie wskazują autorzy licznych analiz z zakresu wpływu pandemii *COVID-19* na ogólnie rozumianą kondycję psychofizyczną młodego pokolenia. Sytuacje, które wymagają wdrożenia nowych, nierzadko niestandardowych zabiegów, niosą za sobą pewne obawy. Być może wynikają one po prostu z niewystarczającej ich znajomości. Jednak

jeżeli można skorzystać z nowatorskich form pomocy, szczególnie wtedy gdy w grę wchodzi dobrostan uczniów, warto jest podjąć trud ich poznania i wdrożenia.

Rekomendacje psychologiczno-pedagogiczne:

- Należy dążyć do stworzenia w szkole przestrzeni socjoterapeutycznej, w której uczniowie będą mogli doznawać doświadczeń wzmacniających, budować w sobie poczucie sprawczości, nabywać umiejętności komunikacyjnych i społecznych, za sprawą prawidłowych relacji z dorosłymi.
- Warto rozwijać w szkole komunikację opartą na dialogu (w duchu Porozumienia bez Przemocy), w którym uczeń ma szansę zostać wysłuchany, a jego potrzeby nie są bagatelizowane. Koncentracja na potrzebach dziecka poprzez właściwą relację, szacunek, zrozumienie, wsparcie pozwala na budowanie wspólnoty i więzi pomiędzy uczniem i nauczycielem oraz pomiędzy uczniami. Jednocześnie komunikacja opierająca się o emocje i potrzeby rozwija w uczniach rozumienie samych siebie oraz innych osób, co przekłada się na jakość tworzonych relacji z innymi oraz pozwala niwelować stres i napięcie pojawiające w sytuacjach konfliktów.
- Zasadne jest tworzenie zasobów grupy rówieśniczej począwszy od pierwszych etapów edukacji oraz inicjowanie różnych projektów rozwijających kulturę wsparcia rówieśniczego opartych na odpowiedzialności, skutecznej komunikacji i empatii. Podczas jej wdrażania warto sięgnąć to sprawdzonych sposobów wypracowanych podczas wcześniejszych programów, jak ten zaprezentowany w niniejszym rozdziale. Wypracowane tam założenia stały się bazą, na której zostały zbudowany blok rozwijania wsparcia rówieśniczego w *Programie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla uczniów i nauczycieli.*
- Zajęcia outdoorowe powinny być jak najczęściej praktykowane z uwagi na poprawę kondycji psychofizycznej uczniów, możliwość socjalizacji dzieci, rozwijanie w nich kompetencji miękkich, umiejętności współpracy oraz kształtowanie poczucia odpowiedzialności za stan środowiska naturalnego.

Ku refleksji...

1. W jaki sposób można implementować zaproponowane obszary wsparcia w praktykę tak, aby były one dostępne dla przeciętnego ucznia wymagającego takiego działania?
2. Czy istnieją bariery, które w obecnej formie działania systemu oświaty uniemożliwiają wdrożenia zaproponowanych obszarów wsparcia? Jakich zmian należy

dokonać, aby te bariery pokonać lub jakie zastosować rozwiązania, by pomimo barier udało się jak najefektywniej wdrożyć proponowane treści.

Bibliografia

Ambroziak K., Kołakowski A., Siwek K. (2018). *Nastolatek a depresja. Praktyczny poradnik dla rodziców i młodzieży*. Sopot: GWP

Berendt J., Orbitowska-Fernandez P., Sendor M., (2019). *Empatia zmienia nas, szkołę, świat. Scenariusze zajęć dla nauczycieli*. Warszawa: cojanato?

Bilicki T. (2018). *Rówieśnicza interwencja Kryzysowa*. Fundacja Innopolis. https://oskko.edu.pl/rik/EBOOK-RIK.pdf [dostęp: 21.04.2022].

Booth A., Doyle E., O'Reilly A. (2022). School-based health promotion to improve mental health literacy: a comparative study of peer-versus adult-led delivery, *Journal of Mental Health*, DOI: 10.1080/09638237.2021.2022621.

Bowlby J. (2021). *Przywiązanie*. Warszawa: PWN.

Brzezińska I. A., Ziółkowska B., Appelt K. (2019). *Psychologia Rozwoju Człowieka*. Gdańsk: GWP

Ciszewska K., Żyża S. (2015). *Wspomaganie szkół w zakresie interwencji kryzysowej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Dycht M., Śmiechowska-Petrovskij E. (2021). *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Gaś Z. (2003). Młodzieżowe programy rówieśnicze. *Remedium*, 3, 1–3.

Gaś Z. B. (1995). *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Godawa J. (2021). *Zielona inkluzja, czyli o relacji człowieka z przyrodą, outdoor education i leśnej bajce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Greene R. W., (2014). *Trudne emocje u dzieci. Jak wspólnie rozwiązywać problemy w domu i w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo: Samo Sedno.

Grodecka J., Kałucka R., Sarzała K., Żukiewicz A. (2011). *Standard interwencji kryzysowej*. http://www.wrzos.org.pl/projekt1.18/download/SIK_2601.pdf].

Grzelak S., Żyro, D. (2021). *Jak wspierać uczniów po roku epidemii? Wyzwania i rekomendacje z obszaru wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego*. Raport oparty na wynikach badań, przeprowadzonych wśród uczniów, rodziców i nauczycieli w okresie 04.2020 – 01.2021. Warszawa: Instytut Profilaktyki Zintegrowanej.

Harson R. (2019). *Rezyliencja. Jak ukształtować fundament spokoju, siły i szczęścia*. Sopot: GWP.

Harson R. (2020). *Szczęśliwy mózg. Wykorzystaj odkrycia neuropsychologii, by zmienić swoje życie*. Sopot: GWP.

Hart L.M., Cropper P., Morgan A.J., Kelly C.M., Jorm A.F. (2020). Teen Mental Health First Aid as a school-based intervention for improving peer support of adolescents at

risk of suicide: Outcomes from a cluster randomised crossover trial. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, *54 (4)*, 382–392, DOI:10.1177/0004867419885450.

Hart J., Gunty M. (1997). The impact of a peer mediation program on an elementary school environment. *Peace & Change*, *22 (1)*, 76–92.

Herman T. (2014). Socjoterapia w profilaktyce w pracy z młodzieżą. Studia Edukacyjne, 33, 189–200.

Higgins P. (2002). Outdoor education in Scotland, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *2:2*, 149–168. DOI: 10.1080/14729670285200261.

Jagieła J. (2009). *Socjoterapia w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*. Kraków: Rubikon.

Jankowiak B., Soroko E. (2016a). Czynniki pomocowe w socjoterapii dzieci i młodzieży – refleksja teoretyczna. W: Z. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Jankowiak B., Soroko E. (2016b). Socjoterapia jako forma pomocy psychopedagogicznej. W: Z. Jankowiak (red.). *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Johnson D. W., Johnson R. T., Dudley B. (1992). Effects of peer mediation training on elementary school students. *Mediation quarterly*, *10 (1)*, 89–99.

Johnson D. W., Johnson R., Dudley B., Ward M., Magnuson D. (1995). The impact of peer mediation training on the management of school and home conflicts. *American educational research journal*, *32 (4)*, 829–844.

Karasowska A. (2016). *Jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Remedium

Kasperek-Golinowska, E. (2016). Socjoterapia a zdrowie. W: Z. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Kia H., MacKinnon K. R., Abramovich A., Bonato S. (2021). Peer support as a protective factor against suicide in trans populations: a scoping review. *Social Science & Medicine*, *279*, 114026.

King T., Fazel M. (2021). Examining the mental health outcomes of school-based peer-led interventions on young people: A scoping review of range and a systematic review of effectiveness. *PloS one*, *16 (4)*, e0249553.

Klimska A., Leźnicki M. (2021). Ekofilozofia jako odpowiedź na kryzys pandemiczny. W: A. Klimska, M. Klimski (red.), *Przyszłość polskiej szkoły. Alert pedagogiczny*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Kulesza M., Kulesza M. (2015). Klimat szkoły jako kategoria opisowa środowiska szkolnego. *Pedagogika Społeczna*, *3*, 113–125.

Kwiatkowska H. (2007). Tożsamość wychowawcy. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*. T. 3. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Larsson L. (2020). *Wstyd, złość i poczucie winy – dzwonki alarmowe. Odczytywanie i transformacja trudnych* uczuć *z perspektywy Porozumienia bez Przemocy*. Poznań: Wydawnictwo: Porozumiewajmy się.

Lewicka-Zelent A., Trojanowska E. (2015). Wzmacnianie zasobów osobistych uczestników warsztatów mediacyjnych–uczniów sprawiających trudności wychowawcze. *Chowanna*, *44 (1)*, 251–267.

Louv R. (2020). *Ostatnie dziecko lasu: jak ocalić nasze dzieci przed zespołem deficytu natury*. Tłum. A. Rogozińska. Warszawa: Mamania.

Makaruk K. Włodarczyk J. Szredzińska R. (2020). *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych*. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.

McNamara J., Gillies R. M. (2010). Potrzeba wsparcia i efekty superwizji dla pracowników telefonicznych linii pomocowych. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, *9 (2)*, 59–73.

Mead S. (2003). *Defining peer support. Intentional peer support: An alternative approach*. Available online: http://www. intentionalpeersupport. org [dostęp: 5.05.2015].

Michel M. (2002). Grupa rówieśnicza jako podstawowe środowisko działań profilaktycznych w społeczności lokalnej. *Nauczyciel i Szkoła*, *1*, 247–259.

Michel M. (2014). Wzmacnianie czynników chroniących w tworzeniu bezpiecznej przestrzeni szkoły w programach liderów rówieśniczych w kontekście koncepcji resilience. *Resocjalizacja Polska*, *6*, 101–120.

Miller D. N. (2021). *Child and adolescent suicidal behavior*: *School-based prevention, assessment, and intervention*. New York: Guilford Publications.

Musierowicz M. (2019). Mediacja rówieśnicza jako element kultury szkoły. W: A. Duda, W. Skrzypek, A. Mróz, P. Koperna, K. Sobieszczańska, E. Zawisza-Wilk, *Masz Prawo do Mediacji w Szkole: Mediacje rówieśnicze w praktyce szkolnej. Implikacje i rekomendacje*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Najwyższa Izba Kontroli (2019) *Dostępność lecznictwa psychiatrycznego dzieci i młodzieży w latach 2017–2019*. Nik 2019. https://www.nik.gov.pl/plik/id,22730,vp,25429.pdf].

Najwyższa Izba Kontroli (2021) *Organizacja pracy nauczycieli w szkołach publicznych*. NIK. https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-organizacji-pracy-nauczycieli-w-szkolach-publicznych-czesc-i.html [dostęp: 25.04.2022].

Painter C. (1989). *Friends Helping Friends: A Manual for Peer Counselors*. Educational Media Corporation, PO Box 21311, Minneapolis, MN 55421.

Parczewska T. (2019). (Nie)wykorzystany potencjał *outdoor education*. Wybrane aspekty badań. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, *580 (5)*, 50–58.

Stępień-Proszewska A., Berendt J., (b.d) *Dorastać z nastolatkiem – warsztaty dla rodziców*. http://dorastacznastolatkiem.blogspot.com/p/warsztaty-i-grupy-wsparcia.html [dostęp: 10.05.2022].

Pfeiffer P. N., King C., Ilgen M., Ganoczy D., Clive R., Garlick J., Abraham K., Kim M., Vega E., Ahmedani B., Valenstein, M. (2019). Development and pilot study of a suicide prevention intervention delivered by peer support specialists. *Psychological services*, *16 (3)*.

Pyżalski J. (2021). *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów*. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, *2 (20)*, 92–115.

Rawlinson D., Schiff J. W., Barlow C. A. (2009). A review of peer support for suicide bereavement as a postvention alternative. *Currents: Scholarship in the Human Services*, *8 (2)*.

Rosenberg M. R., (2013). *To co powiesz może zmienić świat. O Języku pokoju w świecie konfliktów*. Warszawa: Czarna Owca.

Rosenberg M. R. (2016). *Porozumienie bez przemocy. O języku życia.* Warszawa: Czarna Owca.

Rosenberg M. R. (2019). *Edukacja wzbogacająca życie*. Warszawa–Poznań: Wydawnictwo: Porozumiewajmy się.

Roszak B. (2018). Edukacja outdoor w praktykach studenckich a rzeczywistość. W: E. Musiał, J. Malinowska (red.). *Praktyki pedagogiczne przestrzenią i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji: koncepcje, przemiany, rozwiązania*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

Ryan R. M., Weinstein N., Bernstein J., Brown K. W., Mistretta L., Gagné M. (2010). Vitalizing effects of being outdoors and in nature. *Journal of Environmental Psychology*, *30*, 159–168.

Rzecznik Praw Dziecka (2017). Standardy mediacji rówieśniczej i szkolnej w szkołach i innych placówkach oświatowych.

http://brpd.gov.pl/sites/default/files/standardy_mediacji_rowiesniczej_i_szkolnej_w_szkolach.pdf [dostęp: 21.04.2022].

Sawicka K. (1998). *Socjoterapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Sikorski W. (2014). *Socjoterapia w praktyce psychopedagogicznej*. Nysa: Oficyna Wydawnicza PWSZ.

Skiba W., Siwicki D., (2021). *Deinstytucjonalizacja psychiatrii w Polsce – dwie ścieżki, jeden cel. Analiza porównawcza założeń i pierwszych etapów wdrożenia modeli psychiatrii środowiskowej*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski.

Skowroński A. (red.). (2006). *Rozmaitości ekofilozofii*. Olecko: Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej.

Sławińska M. (2015). Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i co z tego wynika. *Forum Oświatowe*, *27 (2)*. http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/311.

Speck O. (2013). *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*. Gdańsk: Harmonia.

Strzemieczny J. (1988). *Zajęcia socjoterapeutyczne*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.

Strzemieczny J. (1993). Odziaływanie na przyczyny zaburzeń zachowania w procesie socjoterapeutycznym. *Studia Psychologiczne*, *9*, 73–94.

Surgenor P. W., Quinn P., Hughes C. (2016). Ten recommendations for effective school-based, adolescent, suicide prevention programs. *School Mental Health*, *8 (4)*.

Szwajca K., Kasprzak P., Serafin M., Wojciechowski T. (2019). *Rola pracowników oświaty w promocji zdrowia psychicznego i w zapobieganiu zachowaniom autodestrukcyjnym u młodzieży. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Fundacja Wielogłosu.

Taylor Ch. (2020). *Zaburzenia przywiązania u dzieci i młodzieży. Poradnik dla terapeutów, opiekunów i pedagogów*. Sopot: GWP.

Tempczyk-Nagórka Ż. (2017). Między odrzuceniem a akceptacją – W stronę komunikacji inkluzyjnej. *Forum Pedagogiczne*, *1*.

Tempczyk-Nagórka, Ż. (2021). Od socjoterapii w szkole do socjoterapeutycznej szkoły – postulaty i propozycje rozwiązań dla szkoły (post)pandemicznej. W: M. Dycht, E. Śmiechowska-Petrovskij (red.). *Edukacja w sytuacji (post)pandemii – wyzwania i perspektywy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Twenge J. M. (2019). *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości – i co to oznacza dla nas wszystkich*. Tłum. O. Dziedzic. Sopot: Smak Słowa**.**

UNICEF (2020). *Świat zależności. Czynniki wpływające na jakość życia dzieci w krajach bogatych*. https://www.unicef-irc.org/child-well-being-report-card-16 [dostęp: 24.04. 2022).

Ziarko J. (2017). Interwencja kryzysowa. Konteksty indywidualne i społeczne. *Bezpieczeństwo. Teoria i Praktyka*, *4*, 175–180.

Żuczkowska Z. A. (2013). *Dialog zamiast kar*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.

Michał Paluch[1]
ORCID: 0000-0002-4861-113X
Żaneta Tempczyk-Nagórka[2]
ORCID: 0000-0002-0440-0218

Kompetencje głębokie – doświadczenie zreflektowania się

Deep competences – reconsideration of self

Streszczenie

Przedmiotem niniejszego rozdziału jest analiza takiego wewnętrznego działania człowieka, które wywołuje potrzebę pytania się o samego siebie: Kim jestem? Potrzeba ta może dać o sobie znać w sytuacjach zwątpienia w pewność dotychczasowego mniemania o sobie, spotęgowanych okresem pandemii, postpandemii, szoku kulturowego, wojny i uchodźctwa. W artykule czynione są rozróżnienia pozornie bliskoznacznych pojęć, jak: toczenie refleksji wobec zreflektowania się, doświadczenie „ja" wobec bycia „mną" czy ogląd siebie wobec wglądu w siebie. Dla uzyskania pełniejszego horyzontu znaczeń, niezbędnych przy definiowaniu i ilustrowaniu kompetencji głębokich, zdecydowano się na opisanie autorskich propozycji, jak: myślenie epitafialne, monument pedagogiczny, doświadczenie stawania się Nikim. Równocześnie zostaje uwypuklone znaczenie kompetencji głębokich w przestrzeni szkoły, aspirującej do bycia miejscem wielowymiarowego rozwoju i wzrastania człowieka.

Słowa kluczowe: kompetencje głębokie, szkoła pospandemiczna, stawanie się Nikim, transgresja, reflektowanie się, myślenie epitafialne, monumen pedagogiczny

Abstract

The subject of this chapter is an analysis of the inner activity of a person that causes the need to ask about himself: Who am I? This need may manifest itself in situations of doubt in the confidence of the current opinion about oneself, aggravated by the period of pandemic, post-pandemic and war. The article distinguishes between seemingly synonymous concepts such

[1] **Michał Paluch** – adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych w Katedrze Filozofii i Socjologii Wychowania, Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

[2] **Żaneta Tempczyk-Nagórka** – pedagog, psycholog, socjoterapeuta, doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW w Katedrze Resocjalizacji i Profilaktyki Społecznej. Ma ponad 10-letnie doświadczenie w pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą oraz wspierania rodzin w pełnieniu funkcji wychowawczej.

as: reflecting upon reflexivity, experiencing „I" in the face of being „me", or seeing oneself in the face of self-insight. In order to obtain a fuller horizon of meanings necessary for defining and illustrating deep competences, it was decided to describe original propositions such as: epitaphic thinking, pedagogical monumen, experience of becoming No One. At the same time, the deep competences are deep emphasized in the school space, which aspires to be a place of multidimensional development and human growth.

Keywords: deep competences, becoming No One, transgression, reflecting oneself, epitaphic thinking, pedagogical monumen

Wprowadzenie z uwagą dla Czytelników

Przedmiotem niniejszego rozdziału jest analiza takiego wewnętrznego działania i dziania się człowieka, które – zgodnie z tytularnym zreflektowaniem się – wywołuje potrzebę pytania się o samego siebie: „Kim jestem?"[3] zarówno na poziomie bycie osobą – *jedyną* w swoim rodzaju, jak i bycia osobnikiem – *jednym z* przedstawicieli swego rodzaju. Wątpliwości zgłosić można również wobec rozwijanych i posiadanych kompetencji znanych jako społeczne (miękkie), kluczowe czy cyfrowe. Ich dotychczasowe nabywanie i egzekwowanie nie wpłynęło znacząco ani na wzrost autorytetu nauczyciela, ani na zmniejszenie wypalenia zawodowego w tej grupie. Odnotowujemy natomiast dewaluację przesyconego rynku szkoleniowego, bogatego w anglosaskie terminy, ale ubogiego w rodzimy język i bliskie nam kulturowo konteksty.

Pytanie *Kim jestem?* – ma więc charakter transgresywny[4], pomagający w przekraczaniu dotychczasowych granic egzystencjalnych, mentalnych i kulturowych, w tym ograniczeń językowych, w celu ponownego odradzania się. Jak czytamy, mechanizm ten może mieć szczególne znaczenie w momentach: „[...] odradzania się twórczego potencjału ludzkości w wyniku okresowego odrzucenia i niszczenia dotychczasowych dokonań" (Ciążela i Jaronowska 2017, s. 11). **Transgresywna funkcja zreflektowania się** odnosi się do kryzysów osobistych i anomii społecznych wywołanych pandemią, katastrofami klimatycznymi, chorobami cywilizacyjnymi, różnych formami zniewolenia, transformacji ustrojowych czy w końcu wojną i jej konsekwencjami. A gdyby tak na pytanie Kim jestem i Kim staje się człowiek[5] odpowiedzieć przewrotnie: **Nikim?**

[3] Odpowiedź na to pytanie jest jednym z kluczowych zadań rozwojowych okresu adolescencji, kiedy młody człowiek buduje swoją tożsamość i stara się określić swoje miejsce w świecie. Z tego względu adolescent powinien być wspierany w poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie również w całym okresie edukacji, a zwłaszcza edukacji ponadpodstawowej.

[4] Etymologicznie, łac: *trans* + *gradi*, *gressus*, gdzie *prefix* oznacza przechodzenie „przez", „ponad", „na wskroś", zaś drugi człon = stawiać krok, przechodzić.

[5] Nawiązuję w ten sposób do wielowiekowej tradycji pytania o stawanie się człowieka człowiekiem i doświadczanie przez niego człowieczeństwa, zawierające się w łacińskim *fieri* jako akcie *stawania się*.

Przekazany w Państwa ręce tekst wyróżnia się na tle pozostałych nie tylko swoją konstrukcją i treścią, ale również sposobem komunikacji z czytelnikami. Zmiana narracji na pierwszoosobową liczby mnogiej jest podyktowana istotą kompetencji głębokich – kompetencji egzystencjalnych, które zakładają napotkanie[6] na siebie dwóch prawdziwych osób i wejście w osobisty dialog pomiędzy nimi, podczas którego rozmówcy poznają się, nawiązują relację i dają sobie świadectwo samych siebie. Nie sposób więc rozwijać tematu kompetencji głębokich, zapominając o ich istocie oraz ich praktycznym wymiarze. Jednocześnie założeniem tego tekstu, jak i wcześniejszych zaprezentowanych w tej publikacji, jest podarowanie czytelnikowi pewnego namacalnego doświadczenia, umożliwiającego lepsze poznanie poszczególnych elementów propozycji wsparcia oferowanego w ramach realizowanego przez nas Programu. Z tego względu, nie możemy mówić o kompetencjach głębokich językiem innym niż osobisty, inicjujący prawdziwe spotkanie z czytelnikiem – naszym intropatycznym rozmówcą[7] – i zaproszenie go do wspólnej podróży intelektualnej, umożliwiającej poznanie sposobu dochodzenia do prawdy autorów, podążanie za nimi i odkrywanie oraz (roz)poznawanie samego siebie. Jest to również o tyle istotne, że na takiej właśnie relacji osób, podczas której – pod wpływem świadectwa jednej następują zmiany w drugiej – powinna opierać się edukacja formalna jak i nieformalna. Warto przy tym zaznaczyć, że treść rozdziału stanowi rozwinięcie pierwszego tekstu o kompetencjach głębokich, umieszczonego w poprzedniej monografii *Programu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uczniów i nauczycieli*, zwanego dalej *Programem* (por. Paluch 2021).

Propozycja rozwoju kompetencji głębokich zrodziła się w czasach wielowymiarowego kryzysu polskiej szkoły i krytyki systemu klasowo-lekcyjnego (Śliwerski i Paluch 2021). Zastosowaliśmy ją w formie warsztatów – od początku trwania *Programu* – z myślą o przekazaniu nauczycielom, dyrektorom i rodzicom nowej wiedzy i umiejętności, ale bliskiej im kulturowo i emocjonalnie. Spotkania[8] w ramach rozwoju kompetencji głębokich, w którym wskazuję na możliwość sięgania do własnych źródeł i potencjałów egzystencjalnych, trwają od października 2021 r. W praktyce rozmawiamy o przemijaniu, treści życia, autentyczności, mądrości życiowej, poczuciu odpowiedzialności i poczuciu winy, kategorii bezczasu, bezproduktywności,

W innym miejscu opisuję bardziej szczegółowe przejścia z poziomu bycia *czymś*, przez bycie *jakimś*, w drodze do stawania się *Kimś* (por. Śliwerski i Paluch 2021, s. 249–266).

[6] Jak czytamy w innym miejscu: „Napotkanie tym różni się od spotkania, że nie zakłada premedytacji, otwierając się zarówno na spontaniczność (improwizację), jak i losowość dawania i dzielenia się sobą (udzielania)" (por. Śliwerski i Paluch 2021, s. 317 – 319).

[7] Pod słowem „intropatyczny" mieści się umiejętność wczuwania się w sytuację – tu intelektualną – innych osób.

[8] Akcentowane jest używanie nazwy „spotkanie" w miejsce „szkolenia", aby podkreślić bardziej międzyludzki i naturalny charakter interakcji między trenerem a uczestnikami.

zwolnienia życiowego i zwiększenia dystansu do siebie i świata. Ważne jest również doświadczenia przestrzeni dotyku, spojrzenia, szeptu, zamyślenia, twarzy.

Dotychczas z tą ideą zapoznało się już kilkaset osób[9], w tym: nauczycieli, psychologów, pedagogów, dyrektorów szkół i terapeutów, z czego część zadeklarowała chęć dalszego rozwoju w tym obszarze[10]. Uzasadnienie można odnaleźć w wypowiedziach uczestników: „w końcu mówimy o tym, co jest w nas", „to zawsze we mnie było, ale tego nikt nie nazwał", „w dobie pogoni za efektami uczenia i podstawą programową ktoś mnie życzliwie zatrzymał", „myślałam w podobny sposób, ale to było niepopularne. Czyli jednak jestem normalna".

Oddając zatem w Państwa ręce niniejszy tekst, pragniemy również zadość uczynić czytelniczkom i czytelnikom, którzy żywo zareagowali na pierwszą próbę zdefiniowania kompetencji głębokich, dzieląc się swoimi przeżyciami w postaci listów, propozycji wywiadów i próśb o kontynuację podjętych prac[11]. Czynimy to teraz na łamach kolejnej monografii podsumowującej działania podejmowane w *Programie*, zapewniając – z przekonaniem – że wiele przesłanych opinii i nadziei zostało tu podjętych.

Jednocześnie, w ramach *postscriptum*, powracamy do motywu przewodniego z pierwszego tekstu o kompetencjach głębokich, zilustrowanego w **postaci Człowieka z lamką oliwną** (Paluch 2021, s. 144–146). Symbolizuje on osobę, która się nie śpieszy, która nie wyznacza sobie celów i środków ich realizacji, która jest czujna i czuła w swoim postępowaniu i która cierpliwie niuansuje i wnika w otaczające ją – napotkane – zjawiska – w tym (w) samą siebie.

Od strony metodologicznej[12] czynione analizy są kontynuacją próby źródłowego doświadczania w sobie człowieczeństwa, zbliżając się do metody opisu fenomenologicznego. Są tu również analizy lingwistyczne o charakterze hermeneutycznym, rekonstruujące wybrane sensy i znaczenia oraz analiza wybranych dzieł sztuki, mająca

[9] Od października 2021 do końca czerwca 2022 r. na spotkania zapisało się 360 osób. Zdarzały się również przypadki powtórnego uczestnictwa. Ze względu na wybuch wojny w Ukrainie i konieczność wprowadzenia szkoleń w tym temacie, ograniczono spotkania w ramach kompetencji głębokich z cotygodniowych na comiesięczne.

[10] Po wstępnych badaniach jakościowych osób, które dobrowolnie zgłosiły chęć dalszego rozwijania kompetencji głębokich, dają się zauważyć pewne podobieństwa. Są to osoby o doświadczeniu życiowym (od nauczycieli religii po trenerów biznesowych) pozwalającym na rozróżnianie istotnych egzystencjalnie kategorii życiowych. Nie bez znaczenia okazały się doświadczenia graniczne, trudne i traumatyzujące.

[11] W ramach popularyzacji koncepcji kompetencji głębokich, na łamach „Tygodnika Powszechnego", pojawił się tekst pt. *Lekcje pokoju w czasie wojny* (Wilczyński 2022).

[12] W pierwszym artykule poświęconym kompetencjom głębokim, szczegółowo opisuję metodologię, na jakiej opieram definiowanie proponowanej koncepcji. Przywołuje tam teorię „myśli słabej" Gianniego Vattima, przybliżonej pedagogom między innymi przez Danutę Wajsprycht (por. Wajsprych 2014).

na celu przybliżenie i uzasadnienie autorskiej metaforyki. Zgodnie z intencją redaktorów całego tomu, artykuł zawiera na końcu rekomendacje oraz pozostawia otwarte myśli do dalszego podjęcia.

Flectō czy *flexiō*? – pytanie wprowadzające

W etymologii słowa „reflektowanie się" kluczową rolę odgrywa czasownik ***flectō***, tłumaczony źródłowo jako: (ja) zginam się, zakrzywiam ku sobie[13]. Wraz z prefiksem *re-* oznacza ponawianie tej czynności. Ma on więc charakter podmiotowy, gdyż sam podmiot jest tu sprawcą „pochylenia się" nad sobą – dosłownie, ten kto jest „mną" pochyla się nad tym, co uznaje za swoje „ja". Rozumienie tego zjawiska staje się bardziej czytelne, kiedy uświadamiamy sobie *re-* flektujący proces stawania się tym „ja", które faktycznie jest „mną", jako bycie kimś, kto jest w stanie dokonać pogłębionej krytyki aktualnego „ja". W tym kontekście definicja podmiotu prezentowałaby się następująco: podmiot jest przedmiotem doznania w sobie dwóch rodzajów jaźni – głębokiej i powierzchniowej (nie mylić z powierzchownością). Tą istotną dystynkcję rozwijam szerzej na kolejnych stronach rozdziału.

Natomiast, blisko brzmiące i bliskoznaczne ***flexiō***, gramatycznie przypominające rzeczownik odczasownikowy, mówi jedynie o wyginaniu, zakrzywianiu, obracaniu (czegoś lub kogoś) w sensie przedmiotowym. W tym kontekście uznać można toczenie[14] refleksji na swój temat jako wielowymiarową analizę samego siebie (autorefleksję), która jednak nie musi wiązać się z pogłębionym zreflektowaniem się. Innymi słowy, *flexiō* do *flectō* ma się do siebie tak, jak zewnętrzny ***ogląd*** do wewnętrznego ***wglądu***.

„Wgląd to nagła, nieoczekiwana zmiana percepcji czegoś, prowadząca do nowego, głębszego i pełniejszego rozumienia. [...] W jakimś sensie w tej krótkiej brzemiennej chwili czas przestaje istnieć. [...] Nabokov opisuje to tak: »Nagle walą się mury więzienia, w którym zamknięte jest ego, i do środka wdziera się nonego«" (Tokarczuk 2020, s. 201).

Jak wskazano w innym miejscu: „Przedmiotem owego zreflektowania się nie są właściwości samego siebie i innych (przymioty „ja"), ale wartości, które leżą u podstaw działania i współdziałania z innymi" (Paluch 2020, s. 119). Jest to więc pytanie o **samostanowienie**[15] podczas świadomego działania – innymi słowy – o to, *co*,

[13] W celu etymologicznego rozbioru korzystam m.in. ze specjalistycznego słownika online: https://www.etymonline.com/word/reflect [dostęp: 20.05.2022].

[14] Czasownik „toczyć" wskazuje na konkretną czynność obrotową – stwarzającą warunki oglądu wielostronnego – widzenia przedmiotu z każdej strony (obracania, wyginania, odginania, wywlekania).

[15] Omówienie kategorii „samostanowienia", związanej z „samopanowaniem" i „samoposiadaniem" wykracza poza obszar artykułu. Stanowi podstawową kategorię znaczeniową i tożsamościową w roz-

a właściwie *kto* o mnie wówczas stanowi – człowiek wolny czy zniewolony?[16] Refleksyjne – właśnie dzięki zwrotnemu zaimkowi **„się”** – przypomina widzenie własnego „ja”, z czujną uwagą „mnie” samego. Mamy tu więc do czynienia z dwiema uzupełniającymi się funkcjami świadomości podmiotu – pierwszą refleksyjną, a drugą reflektywną[17], gdzie pierwsza ma charakter horyzontalny, a druga wertykalny. Dzięki dwoistości świadomości możemy toczyć refleksję nie tylko o tym czy nasze działanie jest **dobre** (dla mnie i dla innych/ dla świata), ale zreflektować się czy jesteśmy równocześnie faktycznym **dobre[m]** dla owego świata[18].

Warto odnotować, że lingwiści anglojęzyczni rozpoznają tę – niełatwą również dla nich – różnicę między słowem *reflecting* (stosując je zamiennie ze słowem *reflexivity*) i *reflexive thinking* i – podobnie jak czynimy to my – widzą jej zastosowanie właśnie w nauczaniu i uczeniu się. Przykładowo, myślenie refleksyjne – od którego pochodzi znane nam pojęcie reflekcyjnego praktyka (Schön 1983), oznacza przyglądanie się swojej praktyce nauczycielskiej w celu badania tego, co robi się dobrze (efektywnie) i co można poprawić. Natomiast sens praktyk reflektujących (nie tyle refleksyjnych, co refleksywnych) widzą w: „[...] koncentrowaniu się na wpływie, jaki wywieramy na innych w środowisku nauczania i uczenia się, ale także na tym, w jaki sposób tworzymy wiedzę i jej zrozumienie” (Barrett 2013). Kwestię badań komparatystyczno-lingwistycznych pozostawiamy specjalistom[19], nie mając wątpliwości, że analizując akt nauczania uwzględniać musimy różnice między myśleniem i działaniem refleksyjnym a reflektywnym.

Co to oznacza dla praktyki nauczania i uczenia się, w tym wychowania? Nauczyciel i uczeń, jak i osoby odpowiedzialne za zarządzanie szkołą, poza skupianiem się na efektywnym realizowaniu podstawy programowej, winni są – sami sobie i sobie wzajemnie – stawiać pytania nie tylko po co? (cel), ale i dlaczego (sens) nauczamy

wijanej przez Karola Wojtyłę antropologii filozoficznej i analizowanych w jej ramach zjawiskach osobotwórczych (por. Wojtyła 2000).

[16] Wydaje się, że wartość „wolności” stanowi dziś źródło wielu nieporozumień i sporów. Pod pojęciem poddania się w niewolę mam również na myśli zniewolenie (do)wolnością. Dla kompetencji głębokich kategoria wolności i zniewolenia ma szczególne znaczenie. Odpowiada bowiem na problem narcystycznych i egocentrycznych nasileń, jakie widzimy we współczesnym społeczeństwie.

[17] Szersza analiza i uzasadnienie niuansowań poczynionych na gruncie „funkcji świadomości”, znajduje się w osobnej rozprawie (por. Paluch 2020, s. 42).

[18] Przykładem jest tu chociażby wolontariat, oznaczający „dobro–wolność”, który wskazuje jedynie na dobro jako źródło naszego działania. Kluczową dla aktu dobrej woli wartością jest jednak wolna wola – wolność, a nie samo odizolowane dobro, w tym – przede wszystkim – wolność od próżnej chwały i otrzymywania „punktów” za działalność dobrowolną. Skutkiem tego nieporozumienia są tzw. „wolontariusze”, którzy stają się nimi dlatego, że inni nimi są, a samo działanie przypisują sobie jako atrybut samego siebie, godny – w ich mniemaniu – pokazywania (się) innym. Prawdziwy akt dobrej i uwolnionej woli wiąże się z anonimowością.

[19] Polecamy również tekst Barbary Muszyńskiej, będący aktualnie w przygotowaniu (Muszyńska 2022).

(się) i z jakimi wartościami osobistymi akty te są powiązane. Z kolei uczniowie i ich rodzice/ opiekunowie, którzy rozwijają zdolność reflektowania się mają o wiele większe szanse stać się dobrymi, wolnymi i dojrzałymi edukacyjnie ludźmi. Będą bowiem stawiać się przed dylematami o charakterze zarówno praktycznym, jak i etycznym. Przykładowo, czy posiadanie najlepszych stopni w klasie jest wynikiem mojej pasji poznawczej i potrzeby rozwoju nauki, czy może jestem uzależniony od ocen i związanych z tym przywilejów? Czy ściąganie w szkole może mieć wpływ na moją dojrzałość moralną w kolejnych latach życia? Czy wybór mojej drogi edukacyjnej wsparty jest wysiłkiem rozpoznania swoich talentów i wrażliwości, czy presją otoczenia i statusem społecznym?

Różnicowanie w obrębie funkcji świadomości warunkującej określone działanie i dzianie się człowieka ilustruję w poniższej tabeli:

Podstawa etymologiczna	**łac. *flectō***	**łac. *flexiō***
Funkcja świadomości	reflektywna	refleksyjna
Kategoria poznawcza	wgląd wewnętrzny i przeżycie przemiany	ogląd zewnętrzny i poznanie intelektualne
Kategoria gramatyczna	reflektować się (jako wyrażenie bytowania)	mieć refleksję (jako wyrażenie posiadania)

Źródło: opracowanie własne.

Istnieje pewna obawa, że dwoista para *flectō* – *flexiō* skłonić nas może do nadmiernego egocentryzmu. Rozpoznanie to zawdzięczam fragmentom dzieła teologa Wacława Hryniewicza, który pisał: „Nie ma w pojęciu boskiej Osoby tego, co po ludzku nazwać można **zgięciem ku sobie** [podkreślenie – M.P.]. Mówi o tym przymiot boski zwany Jego prostotą (simplicitas), oznaczającą etymologicznie brak ontycznego zgięcia (sans pli[20]) ku sobie" (Hryniewicz 1985, s. 356). Choć autor ten nie przywołuje pojęć typu reflektowanie się czy refleksja, trudno nie odnieść wrażenia, że w istocie miał to właśnie na myśli. Prawdopodobnie jednak to, w czym widział narcystyczne zagrożenie nadmiernym skupieniem na sobie, odczytać należy w „zgięciu" typu *flexiō* (autorefleksyjnym) a nie autoreflektywnym, który wobec tego pierwszego – jeśli wystąpi – pełni raczej funkcję kontrolną. Tłumaczyć to może kolejny fragment: „W pojęciu osoby mieści się zatem element wyjścia z siebie, **wychylenia w stronę drugiego** [podkreślenie – M.P.], zwrócenia ku twarzy drugiego (pros-opa)" (tamże, s. 356).

Wobec uwagi chrześcijańskiego personalisty nie mogliśmy przejść obojętnie, tym bardziej że w istocie kompetencji głębokich mieści się właśnie **umiejętność zdystan-**

[20] *Sans pli* – to zwrot francuski oznaczający „bez odkształceń".

sowania się do własnego *ego* na tyle skutecznie, aby doświadczyć w sobie – kogoś – na wzór ***nonego***. Jeśli zatem ma dojść do rzeczywistego zreflektowania się to, u podstaw tego aktu, musimy doświadczyć rezygnacji z orientacji egocentrycznej. Równocześnie jednak, pamiętając o zwróceniu się „ku twarzy drugiego", nie możemy zakrywać swojej twarzy (ani przed sobą, ani przed drugim). Do problematyki swoistego **autoportretu** człowieka – koniecznego tu do zarysowania – powracamy w dalszej części rozdziału.

Przywołana przez Hryniewicza kategoria *simplicitas* – mimo iż została przez niego uznana jako przymiot osoby boskiej – wydaje się równie użyteczna dla czysto ludzkiego zamiaru stawania się jeszcze bardziej międzyludzkim. *Simplicitas* oznacza prostotę, szczerość, naturalność, otwartość czy w końcu pewien minimalizm w zakresie mniemania i świadczenia o sobie. Nie są to więc sposoby bycia pozostające poza zasięgiem człowieka. Wręcz przeciwnie, stwarzają godne warunki do dialogu z samym sobą i z innymi. Nazywamy ten proces (poza symboliką przejścia *ego* w *nonego*), w akcie wewnętrznego bytowania – stawaniem się – **tym „ja", które jest faktycznie „mną"**. Jest to dążenie do takiego poziomu głębi samego siebie, na którym widać już tylko ontologiczną podstawę własnej egzystencji – bez opisu przypadłości, cech indywidualnych czy nabytych doświadczeń – jakby na wzór *simplicitas*. Uwalniając się od samego siebie osiągamy tym samym minimum egzystencjalnego zaistnienia, dającego paradoksalnie poczucie maksymalnego człowieczeństwa – mówiąc metaforycznie, ale i dosłownie: **wzrastamy w uniżeniu**[21]**.** To dwoisty paradoks, w którym bycie Kimś oznacza głębokie doświadczanie bycia Nikim.

Paradoksalnie, kategoria stawania się Nikim posiada głębokie uzasadnienie wychowawcze. Oznacza bowiem rezygnację z dotychczasowych określeń supremacyjnych (typu: lider, prymus, wzór, przykład, autorytet) tytułów i osiągnieć, pozwalając spojrzeć na samych siebie bez tego, co dotychczas nas definiowało. Koresponduje to z rezygnacją z tak popularnego w szkole oceniania, „szufladkowania" i „etykietowania" uczniów, którzy wzrastając w tych powszechnych praktykach nie umieją już na samych siebie i na swoje człowieczeństwo patrzeć inaczej, jak przez pryzmat sukcesów i porażek, osiągnieć, średnich, uwag, opinii nieformalnych i formalnych (również tych diagnostycznych[22]). Tymczasem pojawienie się kompetencji głębokich w kulturze pedagogicznej szkoły oznaczałoby przede wszystkim modyfikację postrzegania ucznia przez nauczyciela i *vice versa*, zdjęcia filtrów[23] nakładanych codziennie

[21] Pierwsze intuicje w tym nurcie Michał Paluch podjął przed laty, mierząc się z próbą poszukiwania znaczeń odwróconej normy kartezjańskiej (por. Paluch 2015).

[22] Mamy tu na myśli diagnostykę przeprowadzaną przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

[23] Filtrami są tu często popularne określenia i przekonania na temat ucznia: „zdolny, ale leniwy", „kujon", „aspergerowiec", „dziecko rodziny patologicznej", „dyslektyk", „łobuz", „przeciętniak" i wiele innych, które nie pozwalają spojrzeć na ucznia jako równoprawnego współcześnika tworzonej relacji.

przez rodziców, nauczycieli, rówieśników, a nawet specjalistów pracujących w szkołach, aby tym samym dać uczniom szansę na budowanie swojej tożsamości w sposób wolny od zewnętrznych etykiet i desygnatów, twórcze poszukiwanie odpowiedzi na pytanie „kim – tak naprawdę – jestem?" oraz rozwijanie w sobie zdolności do reflektowania się.

Aby ów stan – „wywyższenia w uniżeniu" oddany metaforą „stawania się Nikim" faktycznie osiągnąć wypada spełnić pewne kryteria. Po pierwsze, doraźnie rezygnujemy z perspektywy pierwszej osoby liczby pojedynczej, na rzecz spojrzenia na siebie z dystansu osoby trzeciej – on, ona, ten, ta. Zmiana ta daje nam pewne poczucie oddalenia od własnego ego z równoczesnym przybliżeniem do nonego. Po drugie, rezygnujemy z dotychczasowego dorobku osobistego i ról społecznych w postaci tytułów naukowych czy specjalizacji. Takie podejście do samych siebie akcentuje prymat etosu człowieczeństwa nad statusem społecznym czy materialnym. Po trzecie, przyjmujemy perspektywę, którą za Olgą Tokarczuk nazywam czwartoosobową:

„Marzy mi się – pisała noblistka – także nowy rodzaj narratora — »czwartoosobowego«, który oczywiście nie sprowadza się tylko do jakiegoś konstruktu gramatycznego, ale potrafi zawrzeć w sobie zarówno perspektywę każdej z postaci, jak i umiejętność wykraczania poza horyzont każdej z nich; który widzi więcej i szerzej, który jest w stanie zignorować czas" (Tokarczuk 2020 s. 284).

Propozycja autorki daje nam możliwość wcielenia się w **ponadhistoryczną rolę reprezentantów człowieczeństwa**. Wówczas nie jesteśmy już tylko reprezentantami swojego nazwiska, pokolenia, regionu czy kraju, ale niejako całego gatunku ludzkiego, wzdłuż całej czasoprzestrzeni jego bytowania. Ta zmiana tożsamości skutkować może innym – głębszym – doświadczeniem odpowiedzialności i zobowiązania wobec świata i innych stworzeń, w tym swoistego – dla naszego gatunku – poczucia winy, bowiem niejako w pojedynkę reprezentujemy wszystkich. Po czwarte, doświadczamy zreflektowania się, spełniając wymienione powyżej kryteria i dokonując odpowiedzi na pytanie „Kim jestem?", w formie przykładowej autoprezentacji:

Człowiekiem, który przemija
Człowiekiem, który wielu zjawisk nie rozumie
Człowiekiem, który się myli
Człowiekiem, który nie może spełnić wszystkich oczekiwań
Człowiekiem, który mierzy się z tragizmem losu – swojego i innych
Człowiekiem, który upada i bywa winny

(opracowanie – Michał Paluch)

Powyższa deklaracja człowieka zreflektowanego identyfikuje wszystkich uczestników procesu kształcenia, nie pomijając rodziców. W praktyce oznaczałoby to zwrócenie uwagi na proces oceniania (się) i stawianie wzajemnych – często bardzo bolesnych i osobistych – roszczeń, co stało się niemal powszechnym zjawiskiem współczesnej polskiej szkoły. Skoro z tej perspektywy wszyscy jesteśmy równi i równie słabi, to pojawia się pytanie o presję tworzenia i znajdywania się w izolatorium szkolnych rankingów, utrzymujących iluzję społeczeństw wzrastającego dobrobytu. Takie kryteria szkoły i świata, utrzymujące się również dzięki systemowi klasowo-lekcyjnemu, gwarantującemu sprawną alokację siły roboczej, są – z perspektywy kompetencji głębokich – nie do utrzymania.

Oczywistym jest, że wizerunek człowieka początku XXI w. nie pasuje do postaci reflektującej się – póki co jest wręcz przeciwnie. Bardzo często i bezkrytycznie dziwimy się, że „coś takiego", jak: wojna, bieda, choroba, cierpienie w tak zwanych „naszych czasach" jest w ogóle możliwie... Czynimy tak w sytuacjach zaskoczenia, które wyraża już tylko pewne charakterystyczne dla człowieka Zachodu – naiwne w swej istocie – wyrażenie retoryczne: *Jak to?* Być może będzie to najczęściej stawiane pytanie w XXI wieku.

Doświadczenie myślenia epitafialnego

Tytularne dla tego podrozdziału myślenie epitafialne, pochodzące od greckiego ἐπιτάφιος *epi-taphios*, to znaczy „nad grobem", „na kamieniu nagrobnym", nie ogranicza się do refleksji nad śmiercią, tylko do zreflektowania się nad dotychczasowym i aktualnym **doświadczaniem przemijania, w tym przeżywania (nie)codzienności**. Nie chodzi tu tylko o pytanie czy życie ma sens (to podejmujemy w dalszej kolejności), ale raczej o to, czy Ja i Ty – w swoim życiu – podejmujemy wysiłki zgłębienia własnej tajemnicy i tajemnicy ludzkości, mierząc się z ambiwalencją i dwoistością własnych myśli. Szczegóły tak postawionej sprawy należałoby podjąć w innym opracowaniu, tu tylko odwołamy się do dwóch przykładów, w tym jednego własnego, kiedy pięcioletnia dziewczynka zapytała: „Dlaczego Putin zabija tych ludzi w ich domkach, skoro oni są tam szczęśliwi?" Myślenie epitafialne pojawia się w naszym życiu wtedy, kiedy doświadczamy granicy rozumienia zjawisk przekraczających nasze wyobrażenie. Dziecięce pytania zaczynające się od „Dlaczego?" nie pada tyko z ciekawości, ale przede wszystkim z przejęcia. Z biegiem życia pytanie to nabiera coraz więcej powagi[24]. **Myślenie epitafialne** to nie tworzenie refleksyjnych maksym,

[24] „Czy jednak nie dzieje się tak, – pisał Hans-Ludwig Freese, w książce pt. *Nasze dzieci są filozofami* – że czujni rodzice i nauczyciele zwracają uwagę na nieoczekiwanie dojrzałe uwagi dzieci, zdradzające głęboką refleksję na temat fundamentalnych problemów? Czy w pozornie beztroskich, lecz trafiających

ale maksymalne, osobiste zbliżenie się do rozumienia dramatu człowieka i tego, co ostatecznie (u)czyni z własnym człowieczeństwem. I tu podajemy przykład drugi, kompletnego – głęboko zreflektowanego – epitafialnego (po)myślenia – jakie ukrył w wierszu pt. *Dar*, wówczas sześćdziesięcioletni Czesław Miłosz:

> Dzień taki szczęśliwy.
> Mgła opadła wcześnie, pracowałem w ogrodzie.
> Kolibry przystawały nad kwiatem kaprifolium.
> **Nie było na ziemi rzeczy, którą chciałbym mieć.**
> **Nie znałem nikogo, komu warto byłoby zazdrościć.**
> **Co przydarzyło się złego, zapomniałem.**
> **Nie wstydziłem się myśleć, że byłem kim jestem**[25].
> Nie czułem w ciele żadnego bólu.
> Prostując się, widziałem niebieskie morze i żagle.

Myślenie epitafialne pozwala również na dokonywanie przełamań w dotychczasowych – często zastygłych kulturowo – schematach myślenia i działania, ujawniając zatarcie ich faktycznych znaczeń. Popularne i – trzeba przyznać – nachalne pytanie do ucznia kończącego szkołę podstawową i średnią: *jakie masz świadectwo?* – okazuje się nieistotne wobec mocy tego samego pytania, ale ujawnionej po inwersji epitafialnej: *jakie świadectwo dajesz?* Podobnym zabiegiem posługuje się w swoich licznych pracach ze słowem i rysunkiem terapeutka Maria Kaczorowska, która pyta przewrotnie: „*A gdyby tak spotykać się ze swoimi bliskimi przy świecach póki żyją?*"

Myślenie epitafialne skłania do zreflektowania się nad tym, **co pozostawiamy po sobie**, nie tyle po śmierci, ale właśnie na bieżąco. Tu dzielimy się krótką uwagą, do podjęcia już w innym miejscu, dotyczącą zestawienia myślenia epitafialnego z – bardzo popularyzowanym i oczekiwanym od nauczycieli i uczniów – myśleniem krytycznym. Mianowicie, o ile to ostatnie opiera się między innymi na wyznaczaniu precyzyjnych celów i racjonalizowaniu środków ich realizacji, w tym efektywnej komunikacji, umiejętności rozwiązywania problemów jasnym wyrażaniem swoich myśli, o tyle myślenie epitafialne wydaje się je równoważyć je swoimi przeciwieństwami. Próba racjonalizacji nie sprowadza się tu do wyborów określonych narzędzi realizacji wizji siebie i świata, ale uznania – właśnie racjonalnego – że wielu ważnych spraw nie potrafię jasno zakomunikować ani ich rozwiązać, a sam dla siebie i innych bywam *alteri incommunicabilis*.

---

w istotę rzeczy pytaniach dzieci nie tkwi często to »coś«? [...] Czy patrząc z drugiej strony, filozoficzne myślenie dorosłych nie jest kontynuacją niezakończonej nigdy z powodzeniem próby odpowiedzi na naiwne dziecięce pytania?" (Freese 2008, s. 7).

[25] Wyróżnienie – M.P.

W myśl powyższego, w czasach doświadczanego kryzysu człowieczeństwa, kryzysu nauczania i wychowania, powrotu drastycznych form przemocy i okrucieństwa, włączenie w edukację – na każdym jej etapie – myślenia epitafialnego, wydaje się priorytetowe. Jednym z najprostszych sposobów rozwijania tego rodzaju myślenia wśród uczniów w szkołach jest propozycja pisania przez nich możliwie cyklicznie (np. raz do roku) własnych – wielowariantowych form epitafiów, z możliwością porównywania ich z poprzednio pisanymi, w celu analizy kierunku własnego rozwoju i autodiagnozy stanu egzystencjalnego. Oczywiście musi to nastąpić po wcześniejszym odpowiednim wprowadzeniu i zaprezentowaniu myśli epitafialnych pojawiających się w działach literackich i faktografii historycznej. Uczniom, którzy już mają pewną praktykę w takim patrzeniu na siebie i świat można zaproponować pisanie epitafiów z myślą o kolejnym pokoleniu młodzieży. Rozwija to również poczucie więzi międzygeneracyjnej i współodpowiedzialności za zasoby egzystencjalne kształcącego się społeczeństwa. Nie ma przeszkody w wyrażeniu przez nauczyciela prośby do swoich uczniów o współtworzenie form sztuki epitafialnej[26].

Zbawienna moc poczucia winy

Kontynuując doświadczenie zreflektowania się o wymiar epitafialny, można postawić pragmatyczne pytanie: **co to znaczy usensownić swoje życie (usensownić przemijanie)?** Słowo „sens" nie jest kojarzone z problematyką życiowej pragmatyki, mimo że, właśnie w owej praktyce – a szczególnie w trybie dnia codziennego – może najbardziej się ujawnić. Codzienność bowiem zakłada powtarzalność, oczywistość cyklu dobowego, oczywistość bycia, oczywistość „tu i teraz" – teraźniejszości – wyznaczającej i strzegącej granic pola naszej uwagi w ramach doświadczania chwili obecnej. A tymczasem w pole to wkracza widmo śmierci, bólu, cierpienia, bezsilności... a przynajmniej rosnącej nieprzewidywalności własnego losu, które stały się w ostatnim czasie doznaniem współodczuwanym w wymiarze interkontynentalnym, choć zapomnianym szczególnie w cywilizacji zachodniej (por. Sztobryn-Bochomulska 2015). Głęboki kryzys światowej pandemii, która (do kwietnia 2022 r.) pochłonęła ponad 6 mln istnień ludzkich, szybko okazał się drugoplanowy wobec widma wojny światowej i konfliktu nuklearnego, zainicjowanego agresją Rosji na sąsiednią Ukrainę. Dopiero tak doniosłe i tragiczne wydarzenia przypomniały nam, że życie i śmierć, prawda i kłamstwo oraz miłość i nienawiść, stanowią o codzienności człowieka i jego upadłej naturze (łac. *natura lapsa*). Myśl ta jednak nie jest nam obca,

[26] Przychodzą na myśl tradycyjne, literackie epitafia, ale i odręczne pisarstwo listów, pamiętnikarstwo, dzieła wielkoformatowe jak mural i mikroformtowe tomiki wierszy czy wlepki.

choć – trzeba przyznać – była w ostatnich dekadach całkowicie nieobecna w pedagogicznym dyskursie. Tymczasem już Sergiusz Hessen pisał:

„Osobowość człowieka utwierdza się i wolność jej wzrasta w tragicznym przezwyciężeniu losu, a nie w indywidualistycznym wyżywaniu się własnego «ja». Stanowisko personalizmu [...], nie ma nic wspólnego z optymistycznym indywidualizmem, zakładającym przyrodzoną harmonię między jednostkami, z których każda dąży do największego zaspokojenia własnej jaźni" (Hessen 1997, s. 13).

Historia naszego gatunku to historia upadku, z możliwością doświadczenia podnoszenia się i wspierania (się) na ramieniu Drugiego. Reprezentowanie gatunku upadłego zakłada zbawienną moc poczucia winy, która *a priori* przyczynia się do zdolności zreflektowania się. **Poczucie winy i wstydu**[27] to dwa pierwsze – niezwykle dojmujące – doznania człowieka opisane szczegółowo już w *Księdze Genesis*. Tadeusz Sławek przypomniał ostatnio słowa Kołakowskiego: „zdolność do poczucia winy jest warunkiem bycia człowiekiem", dodając od siebie:

„[...] muszę siebie osądzić. Osądzić nie znaczy od-sądzić od czci i wiary; przeciwnie, decydując, co we mnie jest złe, a co dobre, uznaje siebie winnym i od tego momentu zaczynam rozpoznawać własną godność – cześć i wiarę. [...] by czuć się nie tylko odpowiedzialnym, ale także winnym, [...]" (Sławek 2021, s. 132).

Psychologiczne uwiedzenie wzrastającym dobrobytem i swoista inflacja dążenia do **„samozadowolenia",** połączone z brakiem przeżycia traum i żałoby poprzednich pokoleń może być jednym z wielu powodów znieczulenia na głębsze problemy samych siebie i z samymi sobą. Czy nie o tej słabej stronie naszego *conditio humana* przypominał – proroczo – w samej Rosji i kolejno w wielu państwach, Bułat Okudżawa (1924–1997), rosyjski filolog, bard, poeta i prozaik, pochodzenia gruzińskiego:

Pierwsza wojna – pal ją sześć,
To już tyle lat
Druga wojna – jeszcze dziś
Winnych szuka świat
A tej trzeciej, co chce

[27] Zachowujemy tu ostrożność, aby nie przeakcentować ich znaczenia i nie stworzyć nadmiernej gloryfikacji tych pojęć, które w nadmiarze (mówi się wówczas o patologicznym poczuciu winy) są równie destrukcyjne jak w niedomiarze – mogą prowadzić do zaburzeń psychicznych, nerwic, depresji, a w skrajnych przypadkach samobójstw i samobójstw rozszerzonych (por. Barbaro 2015; Rodziński, Rutkowski, Ostachowska 2017). Poczucie winy należy tu zatem rozpatrywać w kategorii akceptacji swojej omylności, podejmowania nieraz błędnych decyzji i błędnych działań. Tym samym akceptacja ta nie powinna być ujmowana w znaczeniu poddania się, a poznania się, aby móc twórczo modyfikowana swoje postępowanie, co w istocie jest ścieżką rozwoju osoby. Nasza propozycja nie ma zatem nic wspólnego z wychowaniem do poczucia winy i wstydu czy celowym zawstydzaniem ucznia/dziecka.

Przerwać nasze dni,
Winien będę ja, winien będziesz ty[28]

(Fragment pieśni pt. Trzy miłości)

Poczucie winy, jakie tu rozważamy, nie dotyczy konsekwencji dosłownego rozpętania aktualnej wojny, ale rozpętania – jeśli możemy tak to ująć – tak radykalnej wizji (s)pokoju, samorealizacji, dobrobytu i samowiedzy, że zmuszamy się w konsekwencji – paradoksalnie – do swoistej walki między sobą o faktyczne korzystanie z tych dóbr i źródeł informacji na własny temat. Tymczasem konfrontacja, jeśli ma mieć znaczenie konstruktywne, powinna odbywać się wewnątrz samych siebie – między *ego* i *nonego* – w celu „zawieszenia chcenia" posiadania i dowolnego korzystania ze świata.

„Poczucie bycia winnym bierze się z uważnego, nadzwyczaj skupionego spojrzenia. Patrzę na otaczającą rzeczywistość oraz na siebie, żyjącego i pracującego w niej i, zapewne w znacznym stopniu dzięki niej. Muszę więc przepatrywać zarówno świat, jak i siebie i swoje w nim miejsce. [...] wiedzieć, co dzieje się w świecie; ale również muszę wiedzieć, co się dzieje we mnie, i jaki jest związek tych dwóch poziomów dziania się" (Sławek 2021, s. 132–133).

Poczucie winy może dać o sobie znać również w kontekście nadmiaru akcentowania *kompetencji społecznych i kluczowych*, jeśli tylko – w trybie zreflektowania się – rozpoznamy w nich ukrytą presję dostosowania się i adaptacji do ekonomicznego dynamizmu, zwanego często – kamuflująco – zmiennością świata. Jeśli bowiem kompetencje społeczne (zwane inaczej miękkimi) mają na celu zwiększenie efektywności funkcjonowania ze sobą i z innymi, a kompetencje kluczowe szybką adaptację do zmienności rynku pracy, to – docelowo – problemy te sprowadzają się do dziedziny zarządzania jakością, a same ulegają inflacji. Jak podkreśla Martha C. Nussbaum, w książce *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów,* w takim modelu demokratycznego obywatelstwa – „[...] nie ma znaczenia poprawa innych aspektów ludzkiego życia składających się na jego jakość[29], jeśli nie wiążą się one ściśle ze wzrostem gospodarczym." (Nussbaum 2016, s. 30). Tak się w istocie dzieje, jeśli odnotujemy przy tym, za wzorem współczesnego społeczeństwa, że opiera się

[28] Wyróżnienie – M.P.

[29] Autorka wymienia lekceważone jej zdaniem obszary edukacji w Europie i za oceanem, proponując rozwój kształcenia m.in. takich kompetencji, jak: „umiejętność właściwego myślenia o kwestiach politycznych dotyczących państwa, analizowania, refleksji, argumentowania i prowadzenia dyskusji [...]"; „umiejętność właściwego przedstawienia skomplikowanych kwestii mających wpływ na ludzkie życie na różnych jego etapach; umiejętność podejmowania dzieciństwa, okresu dorastania, relacji rodzinnych, choroby, śmierci [...]"; „umiejętność myślenia o dobru państwa jako całości, a nie jedynie przez pryzmat własnej grupy" (Nussbaum 2016, s. 42–43). W innym miejscu pisze metaforycznie o rozwoju patrzenia (na siebie samych) „wewnętrznymi oczami" (tamże, 126).

ono na idei wyszkolonych liderów (liderów zespołu, liderów zmiany społecznej, liderów partii politycznej, organizacji pozarządowej, sprzedaży, komunikacji itp.) i kultury ciągłego *feedbacku*. Czy w istocie nie jest tak, że pod pretekstem potrzeby „miękkości" w relacjach, nie dostosowujemy się do „twardych" zasad ekonomii i gospodarki, podtrzymując – o czym przestrzegał Robert Kwaśnica – właściwą jej „kulturę oczywistości" (wyznaczania celów i środków ich możliwie szybkiej realizacji, planowania działania i organizacji, podlegania standaryzacji i parametryzacji, dawania mierzalnych rezultatów swojej aktywności) (Kwaśnica 2014, s. 91–109). Zwróćmy przy tym uwagę, jak niepostrzeżenie sztandarowa kompetencja społeczna znana jako *asertywność*, okazała się umiejętnością mówienia innym *nie*, ale sobie *tak*. Nadużycia interpretacyjne, w imię rozwijania kompetencji społecznych, nie ominęły również umiejętność okazywania *empatii*. Stała się ona oczekiwaniem ze strony tych, którzy – prosząc o jej odrobinę – chętnie znajdują usprawiedliwienie dla swoich wydumanych potrzeb, a nawet dewiacji. Presja okazywania i oczekiwania empatii zniweczyła w nas pracę nad doświadczaniem reflektującej introspekcji, bez której ta pierwsza nie powinna w istocie mieć miejsca.

Zwracamy przy tym uwagę i uzasadniamy dalej komentarzem Leszka Kołakowskiego, że kompetencje społeczne, a w szczególności kompetencje kluczowe mają silne powinowactwo nie tylko z teoriami zarządzania i efektywnej komunikacji, ale zostały w postaci zaleceń Rady Europy (2006, 2018) zalegitymowane interesem i ideami Unii Europejskiej, unifikującej w ten sposób metody zarządzania i współpracy. Tymczasem, jak przed laty powątpiewał przywołany filozof: „[...] po ruinie komunistycznych reżimów, po tylu wysiłkach tylu ludzi, miło nam wierzyć, że Zjednoczona Europa, jeśli się uda, usunie całkiem upiory wojny z naszego horyzontu. Lecz nie wiemy, czy się uda, nie wiemy jeszcze, jaka Europa i jak zjednoczona, w jakim sensie zjednoczona. Widzieliśmy przez lata, [...] jak bardzo partykularne interesy narodowe je hamowały: wołowina brytyjska, jabłka francuskie, wino hiszpańskie, możemy byle co wymieniać" (Kołakowski 2009, s. 164). Dziś możemy z przykrością i obawą dodać do tej listy: *gaz rosyjsko-niemiecki*...

Jeśli mielibyśmy ponownie i wspólnie pracować nad kulturą pedagogiczną Unii Europejskiej, wypadałoby rozpoznać co w danych kulturach (anglosaskiej, niderlandzkiej, śródziemnomorskiej czy w końcu słowiańskiej) oznaczają takie wartości i kategorie znaczeniowe, jak: wolność, dobro, podmiotowość, współpraca, rodzina, społeczeństwo i w końcu człowieczeństwo. Świadomość wieloznaczności i różnorodności tych pojęć nie tylko w różnych kulturach, ale i wśród różnych ludzi danej kultury powinna być akcentowana i wyjaśniana w szkole, aby przygotować uczniów na możliwość doświadczania nieporozumień i porażki, w wyniku zakładania pewnych oczywistości, jako bezwzględnie obowiązujących.

Kompetencje głębokie, rozumiane jako umiejętność sięgania do własnych źródeł egzystencjalnych (między innymi świadomość natury upadłej i poczucia winy), pozwalają na zdystansowanie się zarówno do zmiennej rzeczywistości (instrumentalizmu i ekonomizacji), jak i wobec narastającej kulturowo presji poczucia własnej wartości[30]. Dzięki temu kompetencje głębokie równoważą[31] *dominium* efektywności i skuteczności, jakie stały się wyznacznikiem dla kompetencji społecznych i kluczowych, wzbogacając repertuar ludzkich myśli i reakcji również o akty rezygnacji z samego siebie i nastawień na doświadczanie sukcesu. Mając to na myśli, konieczny jest rozwój świadomości współczesnego człowieka – a w szczególności o aspiracji wychowawcy (nauczyciela, rodzica), o znaczenie – tu jedynie zasygnalizowanych kategorii – myślenia aporetycznego[32] (Gara 2021, 2017) oraz dwoistości i ambiwalencji (Witkowski 2013). Tą ostatnią autor definiuje następująco:

„**Ambiwalencja** – cecha strukturalna wskazująca na układ dwubiegunowy, w którym działa mechanizm (zasada) oscylacji; wskazanie na niejednoznaczność, dwustronność, konieczność unikania nadmiaru i niedomiaru w warunkach nieistnienia złotego środka; ambiwalencja wyraża stopień złożoności ontologicznej, oznacza nacechowanie bliskością raz jednego bieguna opozycji czy antynomii, drugi raz bieguna przeciwstawnego, uwypukla dynamikę wewnętrznych napięć charakteryzujących stany, sytuacje i procesy [...]; zasadnicze pytanie pedagogiczne – jak kształtować zdolność do tolerowania ambiwalencji jako własnej kondycji i jako cechy otoczenia? Ambiwalencja implikuje strukturalnie postać oksymoroniczną ideałów, np. »zdystansowana bliskość«" (tamże, s. 159).

Krytyczne studium nauczycielskiego autoportretu

Postępując zgodnie z doświadczaniem zreflektowania się dochodzimy do próby zobiektywizowania pewnej części swoich subiektywnych przeżyć. Czy to w ogóle jest możliwie? Posłużą nam do tego przykłady z dziedziny artystycznej, która – poprzez dzieła sztuki – wyraża to, co trudno literalnie wyrazić. Zadanie podejmiemy z dwóch perspektyw – estetycznej i antropologicznej. Uznane dzieła sztuki stają się dobrem

[30] Oczywiście mam tu na myśli takie poczucie własnej wartości, które stało się kategorią posiadania (dóbr, wartości własnej, samowiedzy), w miejsce doświadczenia bytowania, jako źródłowej kategorii egzystencjalnej.

[31] Pod pojęciem równoważenia nie mam na myśli osiągania stanu harmonii, ale raczej to, co L. Witkowski czy W. Andrukowicz opisują w pracach nad B.F. Trentowskim jako „chwiejna równowaga".

[32] Jarosław Gara opisuje myślenie aporetyczne jako „[...] metodę problematyzacji, która będzie się odwoływać do myślenia paradoksami" (Gara, 2021, s. 123). Autor wymienia między innymi takie pary antynomii jak: „obiektywność – subiektywność"; „pewność – niepewność"; „racjonalność – irracjonalność"; „rozpacz bycia – męstwo-bycia"; „nieautentyczność – autentyczność"; „zbiorowa odpowiedzialność »Się« – jednostkowa moralność podmiotu odpowiedzialności" (tamże)

kulturowym właśnie na skutek zobiektywizowania formatu piękna, zawartej w nim treści (wartości) i precyzyjnego uchwycenia przez autora – w przejmujący sposób – sedna jakiegoś zjawiska. Całość tego dzieła, którego znaczenie dało się odczytać i stało się znaczące dla innych wynika jednak ze źródłowego, a więc podmiotowego przeżycia jego twórcy. Rozważając studium autoportretu jako dobra kultury (a tym samym wymiaru dobra wspólnego), na myśl przychodzą różne jego formy, uczynione pędzlem lub dłutem wielu wybitnych twórców, którzy materialnemu tworzywu nadali wymiar duchowy. Jak zatem wygląda twarz reflektującego się pedagoga? Jakie przejawy „mnie" widzą wówczas moi uczniowie?

> „[...] sporządzając portret autor utrwala nie tyle zespół cech charakteryzujących osobę portretowaną, ile pewną niepowtarzalną relację łączącą go z tym, kogo portret przedstawia. Niemożliwie byłoby powstanie portretu bez spotkania twórcy z modelem" (Wieczorek 1992, s. 86).

Idąc tym tropem, co wpisuje się bezpośrednio w kontekst niniejszego rozdziału, podejmowane starania dotyczyć będą próby dostrzeżenia własnej twarzy i jej spojrzenia, uchwyconej w akcie zreflektowania się. Jest to więc nie tyle tworzenie, co wizualizowanie, (re)konstruowanie **autoportretu jako osobistego – prywatnego dzieła ducha,** w miejsce tradycyjnie rozumianego i zmaterializowanego dzieła sztuki. Stawiamy więc pytanie: **jak wyglądam** kiedy moje „ja" staje się faktycznie „mną"? Jaki jest zewnętrzny przejaw mojego wnętrza?

Od tego momentu wkraczamy ponownie na grunt antropologii filozoficznej, by poczynić konieczną obiektywizację własnego podmiotu, stając się – jak mawiał Karol Wojtyła – **„naocznym świadkiem siebie samego"** (Wojtyła 2000, s. 440). Warto podkreślić, że obiektywizacja ta – inaczej uzewnętrznienie – pozostają „[...] w świetle kryteriów widzialności najzupełniej wewnętrzne" (tamże, s. 160). Akt ten – trzeba przyznać bardzo osobisty – przypomina ostatecznie spojrzenie z sobą twarzą w twarz, a nawet spotkanie ze swoim spojrzeniem w cztery oczy. Co możemy zobaczyć? Dokładna analiza tego, z czego się „wewnętrznie" składamy – własnego, a zarazem dzielonego z innymi ludźmi *compositum humanum*, wykracza oczywiście poza rozmiary niniejszego rozdziału i całej książki. Wspomnimy jedynie, że jest to przedmiot ontologii, epistemologii i aksjologii, znakomicie podjęty przez reprezentantów personalizmu, a w obszarze metody – poza analityką metafizyczną – obecny w fenomenologii, hermeneutyce i dialogice (Pala 2019, 2018; Paluch 2020; Starnawski 2020; Wajsprych, 2011a, 2011b). Mimo to, czyniąc ten akt – obiektywizacji siebie – bardziej czytelnym, posłużę się egzemplifikacjami poczynionymi przez wybitnych rzeźbiarzy. Wyrazy twarzy mają tu bowiem swoją szczególną, a miejscami kompletną, trójwymiarową cielesność i wyrażaną przezeń dramaturgię. Nie jest to może wyczerpujące studium

antropologiczne, ale nie powinniśmy się wstrzymywać przed próbą zbliżania się do obiektywizacji podmiotu człowieka poprzez próby bardziej dosłownego wyrazu jego egzystencji.

Przypomnieć tu należy prace Andrzeja Nowickiego (1919–2011) i wysuwane przez niego pojęcie „autokreacji", jako jednej z centralnych kategorii teorii spotkania zwanej przez niego inkontrologią. Jako że autor ten tworzył swoje teorie w oparciu o założenia marksistowskie, jego propozycje mają charakter materialistyczny. Warto tu jednak o nich wspomnieć przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, potwierdzając zasadność portretowania człowieka, w tym w szczególności nauczyciela, którego oblicze i twarz stają się – według Nowickiego – „aktywnym, podmiotowym składnikiem naszej osobowości" jako uczniów (Nowicki 1981, s. 12). Po drugie, aby dokonać próby porównawczej między portretem jako relacją człowieka do rzeczy (marksizm) oraz autoportretem jako korelacją międzyosobową (filozofia dialogu). Studium to, będące siłą rzeczy konfrontacją ducha i materii (w filozoficznym, jak i geopolitycznym sensie), pozostaje w szczególnym zainteresowaniu osób chcących rozwijać w sobie kompetencje głębokie, co oczywiście uczynić należy już w innym miejscu[33].

Wracając do postaci ludzkich uchwyconych dłutami artystów, widzimy znaną postać Myśliciela (The Thinker, August Rodin 1880), podtrzymującego poważnie wyglądającą twarz własną, zaciśniętą dłonią. Figura zamyślonego mężczyzny jest na tyle przejmująca i wymowna, że stał się on symbolem egzystencjalnego wymiaru człowieka – i w jakimś sensie człowieczeństwa. Jak zauważa Barbara Vujanović: „Jego oczy nie mają tęczówek, dlatego jego wzrok skierowany jest na siebie, na swój wewnętrzny świat" (Vujanovic´ 2019, s. 66). Badaczka interpretuje również (f)akt zakrycia ust Myśliciela jako „Dramat wiecznej ciszy [...] tworzący wrażenie wewnętrznego, implozyjnego krzyku". Podobnie jest z pomnikową postacią Kaina (1896), uchwyconą i oddaną przez Henriego Vidal'a, gdzie grzesznik, z całą rozłożystością i napięciem własnej dłoni całkowicie zakrywa ową dłonią swoją twarz. Analogiczne pomnikowe postacie, przypominające reflektującego się Myśliciela z podkreślonymi motywami twarzy, ręki, spojrzenia i ciała, odnajdziemy w głównej inspiracji Rodin'a, za jaką uznać należy florencki pierwowzór znany jako „Il Penseroso" (połowa XVI w.), dłuta Michała Anioła, uwidaczniający akt kontemplacji człowieka nad przemija-

[33] Polecamy dzieło pt. *Dwie filozofie spotkania: konfrontacja myśli Józefa Tischnera i Andrzeja Nowickiego*, w którym autor, Krzysztof Wieczorek, postawił następujący cel badawczy: „Ośrodkiem zainteresowania pozostaje owo szczególne pole napięć, „przestrzeń spotkań", jaka wytwarza się między koncepcjami Nowickiego i Tischnera ze względu na ich wspólny przedmiot, którym jest właśnie spotkanie, i ze względu na ich usytuowanie w historycznym oraz społecznym kontekście polskiej świadomości narodowej, a także w posoborowym nurcie dialogu chrześcijaństwa z marksizmem." (Wieczorek 1990, s. 17).

niem. W tym gronie wymienić należy figurę zatytułowaną „Satan", autorstwa Jean'a-Jacques Feuchère (1833), przedstawiającą siedzącą postać upadłego anioła, owiniętego własnymi skrzydłami, z palcem lewej dłoni zaciśniętym w zębach. Dla przeciwwagi przytaczamy popularną na terenie Polski postać Jezusa Frasobliwego, przedstawianą od czasów XIV-wiecznych ikonografików w pozycji siedzącej, z podpartą na dłoni głową i umęczonym wyrazem twarzy, do dziś powielaną w postaci pomników i figurek. Warto dodać, że frasobliwy – jak przypomina *Słownik języka polskiego* to: „taki, który troszczy się o kogoś lub coś i smuci się tym, że z tym kimś lub czymś źle się dzieje"[34].

Wróćmy jednak do rodeńskiego Myśliciela – jego twarzy, dłoni i sylwetki, aby spojrzeć na niego ponownie, osadzając w pierwotnym dla niego kontekście. *Thinker* miał bowiem stanowić centralną figurę w projekcie wielkiego portalu do innego świata. Jak czytamy: – „Jako ukoronowanie Bramy Piekieł, Myśliciel początkowo wcielił się w Minosa, piekielnego sędziego w Hadesie lub piekle, jak opisano w eposie Dantego. [...] przedstawiony jest w smutnej kontemplacji wpatrującej się w hordy potępionych. Ikonograficznie, jeśli porównamy Bramy z portalami kościelnymi, Myśliciel zajmuje pozycję Chrystusa w scenie Sądu Ostatecznego" (tamże, s. 65).

Przywołana sylwetka zamyślonego człowieka – stając się dziś raczej ikoną popkultury – zmienia jej pierwotne znaczenie w myśl postmodernistycznych (nad)interpretacji. Obecnie chętniej widzimy tę figurę jako symbol inteligencji, życiowej mądrości, kreatywności czy w końcu myślenia krytycznego. Tymczasem wystarczy przypomnieć choćby fragment z Dantego, aby uzmysłowić sobie, wobec jakiej prawdy August Rodin utworzył ów (auto)portret człowieka i dlaczego posadził go w świetle takiej, a nie innej Bramy:

> „Przeze mnie droga w gród łez niezliczonych. Przeze mnie droga w boleść wiekuistą,
> Przeze mnie droga w naród zatraconych. [...] Wchodzący we mnie, zostawcie nadzieję!"

Kompetencje głębokie dają nadzieję wątpiącym w ontologiczny status człowieka i stać się mogą nadzieją dla osób zorientowanych na życie w sposób kompletny, integralny wobec wielowymiarowości i złożoności człowieczeństwa. Jest też nadzieja w tym, że myśląc o sobie w kategorii bycia Kimś, doświadczymy odradzającego i inspirującego stanu bycia Nikim, które przyjmuje swoje wyraźniejsze oblicze – swój wyraz twarzy, niebagatelny i niebanalny dla ucznia poszukującego autentycznego nauczyciela i mistrza. Ze względu na to, że przedmiotem troski pedagoga są kwestie związane z efektywnym przekazem treści kształcenia, umyka nam przedmiot jego trwogi – jako istotny wychowawczo aspekt jego działania i dziania się. Nauczyciel o nastawieniu pedagogicznym to osoba, która miejscami wygląda jak człowiek przejęty świa-

[34] frasobliwy – *Wielki słownik języka polskiego* PAN (wsjp.pl).

tem na poważnie i tą powagą budzący – paradoksalnie – bliskość, zaufanie. Przypomnijmy chociażby na porter Janusza Korczaka[35] – pełny czułości, a zarazem trwogi...

Posumowanie i dalsze propozycje – tworzenie własnego monumenu

Kompetencje głębokie mówią o spotkaniach ręki z twarzą i o wyrazie twarzy widocznym w spojrzeniu, nawet jeśli oczy pozostawałyby zakryte powiekami. Głębia spojrzenia ma zawsze swoją powierzchnię – świadka samej siebie. Dwoistość głębi i powierzchni odsłania również zależność między *flexiō i flectō* oraz *ego* i *nonego,* dając ontologiczną podstawę do doświadczania tego *ja*, które faktycznie staje się *mną*. Łącząc z sobą doświadczenie zreflektowania się i myślenia epitafialnego, mających swój przejaw we właściwym sobie autoportrecie, **możemy uzewnętrznić głębię wewnętrznego poruszenia**. W istocie jest to próba wprowadzenia w ruch dojrzewającej myśli zogniskowanej na własnej przemianie, integrującej krytyczne wobec siebie argumenty, wyprowadzając całość w formie krótkiego zabiegu wizualnego – animacji poklatkowej. Przykładowo, za pomocą tej metody rejestruje się ruch ciał niebieskich, procesy przyrodnicze, jak dojrzewanie roślin czy starzenie się organizmów. Dzięki temu uzyskujemy efekt, w którym coś, co trwa kilka dni, miesięcy, a nawet lat, możemy obserwować w kilka sekund. W kontekście prowadzonych tu analiz nazywam ten proces tworzeniem własnego monumenu, co wiąże się źródłowo z łacińskim monumentum (pomnik). U podstawy tego wyrazu jest bowiem rdzeń „men" oznaczający proces myślenia, jak również stan umysłu, w formie bezokolicznikowej „moneie-" oznacza pomyśleć, przypomnieć, upamiętnić strukturę, gmach, osobę, działanie, czas lub wydarzenie. Znajdziemy tu również wyraz pochodny *monere*, tłumaczony jako przypominać, opowiadać[36]. Mamy więc okazję, aby przypadkom doniosłych egzystencjalnie doświadczeń, których znaczenie uzmysławiamy sobie zazwyczaj **w odroczonym poznaniu**[37], postawić ruchomy, metaforyczny, narracyjny pomnik – owy **pedagogiczny monumen**, którym kończymy całość rozważań, zachęcając do tworzenia osobistych monumen-alnych impresji (nie mylić z monumentalnych) w imię egzystencjalnie uzasadnionej pracy nad sobą:

[35] Podczas spotkań rozwijających kompetencje głębokie odbywa się osobny warsztat z autoportretowania pedagogicznego. Wraz z tym przeprowadzana jest analiza wyrazów twarzy uznanych pedagogów. Troska, czułość i trwoga to najczęściej obserwowalne w wyrazie twarzy Korczaka odczucia uczestników.

[36] monument | Search Online Etymology Dictionary. etymonline.com [dostęp: 20.05.2022].

[37] Po pojęciem odroczonego poznania mam na myśli taki rodzaj olśnienia intelektualnego, który zakorzeniony jest w okresie rozwojowym, poprzedzającym możliwość jego pełnego zrozumienia. W języku potocznym powiedzielibyśmy o zdaniu sobie z czegoś ważnego sprawy, po czasie.

Głowa zapada się pod ciężarem myśli
Twarz zapada się pod ciężarem winy
Powieki zapadają się pod ciężarem skupienia
Kolana uginają się pod ciężarem bezsilności
Wreszcie dochodzę do siebie, wreszcie nie czuję się świetnie
Wreszcie nie udaję, wreszcie nie chodzi o mnie
Klękam, i w geście tryumfu opadają mi ręce,
Przegrywam, doświadczając zwycięstwa.

(opracowanie – Michał Paluch)

Rekomendacje psychologiczno-pedagogiczne:

1. Poszukiwanie wraz uczniami i nauczycielami odpowiedzi na pytania: Jakie są źródła naszych kompetencji? Czemu i komu mają służyć? Oto znaki czasu pytające o to, co jest stałe w naturze ludzkiej mimo dynamizmu zmienności kulturowej. Kiedy stajemy w obliczu globalnych kryzysów argument o potrzebie wychowania może pozostać strywializowany lub – wręcz przeciwnie – zyskać na sile. Postawienie tego pytania leży w kompetencjach polskich pedagogów i specjalistów w dziedzinie oświaty. To dla naszej dyscypliny moment krytyczny, w którym stawianie pytań o tożsamość i kompetencje nauczyciela, ucznia i rodzica nie może być banalizowane i utrzymywane w dyskursie „kultury oczywistości".
2. Zalecamy poszukiwanie nowego języka pedagogii i rekonstrukcji jej podstawowych pojęć, tak aby wychowanie, nauczanie i uczenie się mogło wiązać się również z głębokim przeżyciem przejmującego świadectwa prawdy o samym sobie.
3. Proponujemy włączenie kompetencji głębokich w program kształcenia nauczycieli, jak również wprowadzenie elementów je rozwijających u uczniów, docelowo na każdym poziomie edukacji.
4. Pracujemy nad tożsamością szkoły, która będzie w stanie sama nad sobą się zastanowić, przemyśleć charakter dawanych uczniom doświadczeń oraz pochylić się nad popełnionymi wspólnie błędami. Przedmiotem zreflektowania się powinno być regularne sprawdzanie czy „uczymy się na własny błędach" i czy nie powinniśmy się pewnych praktyk wspólnie od-uczyć (por. Sławek, 2021). Czy w nadążaniu za zmiennością świata nasza szkoła nie zagubiła przy tym swojej istoty. W proponowanym obrazie szkoły nie chodzi o wprowadzanie kolejnych ewaluacji, zwłaszcza tych zewnętrznych, a raczej o wzajemne uwrażliwianie się osób kierujących szkołą i ją tworzących na swoje głębokie – dotychczas niewypowiadane lub trywializowane – potrzeby.

Ku zreflektowaniu się

Kompetencje głębokie prowadzą do odkrycia takiego wymiaru bycia Kimś, w głębi którego – w pewnym sensie – doświadczamy bycia Nikim. To „uniesienie w uniżeniu" warunkuje zdystansowanie się do własnego „ja" na tyle, aby można było kształcić siebie oraz innych ze świadomością przemijania i możliwością pozostawiania po sobie czegoś więcej niż własnego imienia – podejmować trud dobra wspólnego w zaciszu, poświęcać się dla Drugiego, dla świata, odejść anonimowo, bez presji próżnej chwały. Kompetencje te mogą współistnieć i rozwijać się wraz z kompetencjami społecznymi, kluczowymi i cyfrowymi. Jedne pomagają w sięganiu do własnych źródeł egzystencjalnych, drugie w pozyskiwaniu nowych umiejętności. Mierzenie się z dynamizmem samych siebie i rozwagą konieczną do łączenia tych dwóch źródeł stanowienia o sobie należy również do istotowo ludzkich i międzyludzkich umiejętności. Pozostawiamy pytania: Jakie może być miejsce kompetencji głębokich w dzisiejszej szkole postpandemicznej? Jakie mogę dać świadectwo własnych kompetencji głębokich, aby pobudzać siebie i innych do koniecznych zreflektowań i poszukiwania prawdy o sobie?

Kompetencje głębokie mogą i powinny być rozwijane również w domu, jako środowisku najgłębszych doświadczeń relacji międzyosobowych. Dlatego rodzice mogą zastanowić się jak wspierać własne dziecko/dzieci we odkrywaniu i rozbudzaniu kompetencji głębokich. Dla przykładu Człowiek z lampką oliwną – będący ucieleśnieniem kompetencji głębokich, stał się inspiracją dla Marty (jednej z uczestniczek warsztatów) i jej córki Hani do stworzenia własnych lampek oliwnych. Powstawały przez kilka tygodni, własnoręcznie tworzone, zgodnie ze sztuką, bez pośpiechu, w Wiosce Garncarskiej[38] – „Będziemy je zapalały, jak tylko będę chciała porozmawiać z tobą o czymś ważnym" – przekazała mamie 9-letnia Hania. Przypomnijmy: „Najpierw jest iskra i delikatne, chwilowe wypchnięcie cząsteczek powietrza przez opary oliwy. Od teraz niewielki płomień rozgrzewa się nieśpiesznie. Mija jakiś czas, zanim światło oliwnej lampki roznieci się wokół i wyłoni z ciemności najpierw kontury dłoni wędrowca, potem kształt jego ramienia, ujawniając w końcu zarys skoncentrowanej twarzy. Dokąd zmierza ten człowiek?" (Paluch 2021, s. 144). Jest on „teraźniejszy w bezczasie, uniwersalny epokowo" – zaznaczyła w liście Marta.

[38] Wioska Garncarska, działająca w ramach spółdzielni socjalnej, znajduje się w Nidzicy (województwo warmińsko-mazurskie). Wyposażona jest w osobną pracownię i piec do wypalania gliny.

Bibliografia

Barbaro de B. (2015). Poczucie winy. Perspektywa psychiatry i psychoterapeuty. *Teologia i moralność*, *10, 2 (18)*, 25–33.

Barrett T. (2013). *Reflexive and Reflective Thinking Practices: What's the Difference? Tom Barrett Create Space Dialogue*, https://edte.ch/blog/2021/10/23/reflexive-and-reflective-thinking-practices-whats-the-difference/?v=3a1ed7090bfa [dostęp: 13.06. 2022].

Ciążela A., Jaronowska S. (2017). *Transgresja jako motyw refleksji nad wychowaniem*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Freese H.-L. (2008). *Nasze dzieci są filozofami. Jak rozmawiać z dziećmi o poważnych sprawach*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Gara J. (2021). *Istnienie i wychowanie. Egzystencjalne inspiracje myślenia i działania pedagogicznego.* Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Gara J. (2017). Aporetyczna natura doświadczenia ezystencjalnego jako przesłanka konstruowania/dekonstruowania myślenia utopijnego. W: K. Rajman, R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja*. T. 3: N*adzieje i rozczarowania wyobrażeniami świata możliwego*. Wrocław: Instytut pedagogii Uniwersytetu Wrocławskiego.

Hessen S. (red.). (1997). *Szkoła i demokracja na przełomie. Dzieła wybrane, (II)*. Warszawa: Wydawnictwo „ŻAK".

Hryniewicz W. (1985). Ku integralnej ontologii osoby ludzkiej, W: C. Bartnik (red.), *Tajemnica człowieka. Wokół osoby i myśli ks. Wincentego Granata*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL.

Kołakowski L.(2009). *Czy Pan Bóg jest szczęśliwy i inne pytania.* Kraków: Wydawnictwo Znak.

Kwaśnica R. (2014). *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. Zapiski okazjonalne. Praktyczność i profesjonalizm*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.

Muszyńska B. (2022). Moving Beyond Reflection – Towards Epistemic Reflexivity in Language Education, W: *Critical Language Pedagogy in Action*. Praca przed publikacją.

Nowicki A. (1981). *Nauczyciele*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.

Nussbaum M. (2016). *Nie dla zysku. Dlaczego demokracji potrzebuje humanistów*. Warszawa: Fundacja Kultura Liberalna.

Pala A. (2019). *Dynamizm człowieka w ujęciu filozoficznym Karola Wojtyły i Józefa Tischnera.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP JPII.

Pala A. (2018). Struktura dynamizmu człowieka-osoby w antropologii adekwatnej Karola Wojtyły. *Logos i Ethos*, *1 (47)*, 131–151.

Paluch M. (2021). Kompetencje głębokie – inne spojrzenie na samych siebie i na to, co dookoła, W: M. Dycht, E. Śmiechowska-Petrovskij (red.). *Edukacja w sytuacji (post) pandemii – wyzwania i perspektywy.* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Paluch M. (2020). *Dwoistość relacji dydaktycznej nauczyciel – dorosły uczeń* (rozprawa doktorska). Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Paluch M. (2015). Odwracając normę Kartezjusza – Sum ergo cogito, W: Z. Szarota, A. Bela, (red.). *Człowiek w zmiennej perspektywie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Rodziński P., Rutkowski K., Ostachowska, A. (2017). Progresja myśli samobójczych do zachowań samobójczych w świetle wybranych modeli suicydologicznych. *Psychiatria Polska*, *51 (3)*, 515–530.

Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books.

Sławek T. (2021). *A jeśli nie trzeba się uczyć...* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Śliwerski B., Paluch M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Starnawski W. (2020). *Pedagogia osoby Jana Pawła II. Interpretacja egzystencjalna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.

Starnawski W. (2009). *Prawda jako zasada wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Sztobryn-Bochomulska J. (2015). Ucieczka od śmierci. W: S. Sztobryn, K. Kamiński, M. Wasilewski (red.), *Pedagogika Filozoficzna*. T. 6: *Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych i filozoficznych*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej „Chowanna".

Tokarczuk O. (2020). *Czuły narrator*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Vujanovic B. (2019). Rethinking Rodin's Thinker. *The Decorative Arts Socity Journal*, *43*, 61–77.

Wajsprych D., (red.) (2011a), Poszukiwanie człowieka w (nie)egalitarnym świecie – horyzonty społeczno-filozoficzne, Kraków, Impuls.

Wajsprych D., (2011b), Pedagogia agatologiczna: studium hermeneutyczno-krytyczne projektu etycznego Józefa Tischnera, Toruń, UMK.

Wajsprych D. (2015). O teorii „myśli słabej" w pedagogice humanistycznej. *Studia Paedagogica Ignatiana*, *17*, 105–122.

Wieczorek K. (1992). Portret jako miejsce spotkania. W: A. Nowicki (red.). *Filozofia portretu. Studia z inkontrologii 2*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curii-Skłodowskiej.

Wieczorek K. (1990). *Dwie filozofie spotkania: konfrontacja myśli Józefa Tischnera i Andrzeja Nowickiego*. Katowice: Uniwersytet Śląski.

Wilczyński P., Paluch M. (2022). „Tata zginął" – dowiadują się na lekcjach ukraińscy uczniowie. Jak reagować? *Tygodnik Powszechny*, *21 (3802)*, 24–26.

Witkowski L. (2013). *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Wojtyła K. (2000). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne.* Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

NOTY O AUTORACH

Maciej Ciechomski – absolwent Wydziału Psychologii Społecznej Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej, doktor nauk społecznych w dziedzinie pedagogika. Czynny mediator sądowy prowadzący mediacje cywilne, pracownicze, gospodarcze. Wieloletni pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie związany z Wydziałem Nauk Pedagogicznych i Instytutem Psychologii. Specjalizuje się w psychologii rozwojowej – szczególnie wspierania rozwoju społeczno-emocjonalnego dzieci i młodzieży, zdrowia psychicznego oraz komunikacji interpersonalnej (jest czynnym mediatorem sądowym i trenerem mediacji). Jako psycholog pracuje w Niepublicznym Przedszkolu UKSW oraz w obszarze profilaktyki selektywnej jako koordynator projektu Peer Support – budowania systemów wsparcia rówieśniczego dla nastolatków w kryzysach emocjonalnych. Kontakt: maciek.ciechomski@gmail.com

Martyna Czarnecka – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki; pracownik naukowo-dydaktyczny, adiunkt w Katedrze Psychologicznych Podstaw Wychowania na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW w Warszawie, psycholog, psychoterapeuta. Od kilku lat prowadzi warsztaty psychoprofilaktyczne z dziećmi i młodzieżą dotyczące rozwijania umiejętności komunikacji, rozpoznawania emocji, radzenia sobie ze stresem i agresją. Na co dzień pracuje jako psychoterapeuta poznawczo-behawioralny z osobami dorosłymi. Główny przedmiot jej badań i zainteresowań naukowych koncentruje się wokół psychologii klinicznej, zdrowia i terapii oraz psychoprofilaktyki społecznej. Autorka publikacji poświęconych głównie psychologii, psychoterapii, socjopedagogicznym uwarunkowaniom współczesnego procesu wychowania. Kontakt: m.zelazkowska@uksw.edu.pl

Marzena Dycht – pedagog specjalny (tyflopedagog), rehabilitant wzroku, doktor habilitowany nauk społecznych w zakresie pedagogiki, profesor uczelni na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Kierownik Katedry Pedagogiki Specjalnej Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW. Autorka publikacji naukowych i artykułów polskich i zagranicznych z zakresu pedagogiki specjalnej w perspektywie współczesnych przemian społeczno-kulturowych, w tym szczególnie w tyflopedagogice. Realizatorka projektów z zakresu edukacji włączającej. Wspiera środowisko lokalne w edukacji i rehabilitacji dzieci, młodzieży, osób dorosłych i starszych ze specjalnymi potrzebami rozwoju. Zainteresowania naukowe: edukacja, rehabilitacja wzroku, kompleksowe wsparcie dzieci niewidomych i słabowidzących; wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z dysfunkcją wzroku – edukacja włączająca i specjalna; system punktowy Louisa Braille'a – zapis integralny i skrótowy, zagraniczne systemy; tożsamość współczesnej pedagogiki specjalnej. Kontakt: m.dych@uksw.edu.pl

Anna Fidelus – dr. hab., prof. UKSW, pracuje na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Jej główne zainteresowania naukowe oscylują wokół pedagogiki resocjalizacyjnej i zjawiska odporności psychicznej, readaptacji społecznej, metodyki pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie, analizuje uwarunkowania funkcjonowania szkół, ośrodków wychowawczych i ośrodków socjoterapii. Kontakt: a.fideslus@uksw.edu.pl

Justyna Jastrzębska – psycholog, doktorantka na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, młodszy specjalista badań poligraficznych. Obecnie w trakcie studiów podyplomowych z zakresu suicydologii. Doświadczenie zawodowe zdobyła w prywatnych oraz publicznych instytucjach pomocowych, pracując z szerokim przekrojem grup społecznych reprezentujących zróżnicowane obszary problemowe. Zainteresowana problematyką pomocy psychologicznej, psychoterapii, psychologii poznawczej i społecznej oraz przełożenia wiedzy naukowej na grunt praktyki psychologicznej. Kontakt: justyna94ja@gmail.com

Elżbieta M. Jurzysta – doktor w zakresie pedagogiki specjalnej UMK, psychoonkolog GUM, trener i mediator komunikacji empatycznej w procesie certyfikacji NVC. Praktyk – nauczyciel dyplomowany w szkole specjalnej w Toruniu oraz główny specjalista, trener komunikacji i pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na UKSW w Warszawie. Kontakt: trener.elzbieta@gmail.com

Agnieszka Klimska – doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii, adiunkt w Instytucie Filozofii i Instytucie Pedagogiki, wykładowca akademicki w Centrum Ekologii i Ekofilozofii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Jej główne zainteresowania badawcze dotyczą zrównoważonego rozwoju (jego aspektów edukacyjnych, etycznych, aksjologicznych i implikacji praktycznych), filozofii środowiska, etyki i edukacji globalnej. Jest autorką kilkunastu artykułów naukowych oraz scenariuszy zajęć i ekspertyz (m.in. na zlecenie Głównego Inspektoratu Ochrony Środowiska, Światowego Ruchu Katolików na rzecz Środowiska) z zakresu zrównoważonego rozwoju. Wykonawca i ekspert projektów dotyczących zrównoważonego rozwoju, edukacji ekologicznej oraz *circular economy*. Współtwórca *RCE Warsaw Metropolitan* – Centrum Eksperckiego na Rzecz Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, podejmującego działalność edukacyjną społeczeństwa oraz od 2020 r. ekspert programu „Climate Leadership", mającego na celu budowanie społeczności liderów realnej zmiany w biznesie na rzecz neutralności klimatycznej i zrównoważonego rozwoju. Kontakt: a.klimska@uksw.edu.pl

Marcin Klimski – doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii, adiunkt w Instytucie Pedagogiki oraz wykładowca na kierunku ochrona środowiska w Centrum Ekologii i Ekofilozofii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Jego zinteresowania naukowo-badawcze skupione są na edukacji globalnej, edukacji ekologicznej oraz etyce środowiskowej wraz z ich odniesieniami do działań w sferze społeczno-przyrodniczej. Od 2016 r. członek Komisji Bioetycznej przy Wojskowym Instytucie Higieny i Epidemiologii im. Gen. Karola Kaczkowskiego. Jest członkiem *RCE Warsaw Metropolitan* – Centrum Eksperckiego na Rzecz Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, zorientowanego na edukowanie obywateli w kwestii zrównoważonego rozwoju. Kontakt: m.klimski@uksw.edu.pl

Kamil Kuracki – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, psycholog, pedagog specjalny, filolog polonista i kulturoznawca. Adiunkt w Katedrze Psychologicznych Podstaw Wychowania na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW w Warszawie. Jego zainteresowania naukowo-badawcze obejmują przede wszystkim problematykę aktywności czytelniczej i kulturowej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, rodzicielskich uwarunkowań wczesnej inicjacji czytelniczej dzieci z trudnościami rozwojowymi, biblioterapii wychowawczej, a także wspomagania rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz wspierania ich rodzin. Kontakt: k.kuracki@uksw.edu.pl

Ewelina Ligęza – magister pedagogiki resocjalizacyjnej i opiekuńczo-wychowawczej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie; magister kryminologii Uniwersytetu Warszawskiego; wykładowca akademicki oraz nauczyciel w liceum ogólnokształcącym. Absolwentka warsztatów trenerskich, warsztatów rozwoju kariery zawodowej oraz warsztatów liderskich w Centrum Szkoleń i Doradztwa Zawodowego UKSW. Jej zainteresowania skupiają się wokół patologii społecznych, pracy z osobami zagrożonymi wykluczeniem społecznym oraz dziećmi i młodzieżą. Autorka publikacji naukowych o wymienionej tematyce. Kontakt: e.ligeza@uksw.edu.pl

Michał Paluch – adiunkt w Katedrze Filozofii i Socjologii Wychowania na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Prowadził badania z obszaru przeżyć nauczycieli i uczniów doświadczanych przez nich podczas aktu nauczania. Rozwija autorski kierunek ginetyki jako uzupełnienie dydaktyki ogólnej i heurystyki, a w jej ramach kompetencje głębokie i pedagogikę lasu. Kontakt: m.paluch@uksw.edu.pl

Bogusław Śliwerski – pedagog, profesor Uniwersytetu Łódzkiego oraz Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie; doktor honoris causa UMCS w Lublinie (2014), UKW w Bydgoszczy (2016), KUL w Lublinie (2017) i Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (2019) i UKSW w Warszawie (2020); przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (2011–2019); członek Rady Doskonałości Naukowej (2019–2023). Ostatnio wydał m.in.: *Wprowadzenie do teorii krytykoznawstwa. Krytyka naukowa (nie tylko) w pedagogice* (Kraków 2021); (współaut. M. Paluch). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego* (Kraków 2021); *Pedagogika holistyczna. Studium z perspektywy metanauk społecznych* (Warszawa 2020); *[Kontr-]rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych* (Łódź 2020); *Pedagogika* (współred. Z. Kwieciński, Warszawa 2019); *Turystyka habilitacyjna Polaków na Słowację w latach 2008–2016. Studium krytyczne* (Łódź 2018); *Pedagogia harcerskiego wychowania* (Kraków 2018); *Książki (nie)godne czytania?* (Kraków 2017); *Meblowanie szkolnej demokracji* (Warszawa 2017). Redaktor naczelny kwartalnika „Studia z Teorii Wychowania"; zainteresowania naukowe: pedagogika ogólna, filozoficzne i teoretyczne podstawy wychowania, pedagogika porównawcza, andragogika i pedagogika wczesnoszkolna. Blog:www.sliwerski-pedagog.blogspot.com. Kontakt: boguslaw.sliwerski@now.uni.lodz.pl

Emilia Śmiechowska-Petrovskij – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, pedagog specjalny (tyflopedagog) i filolog polski, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Specjalnej Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW, wieloletni ekspert Ośrodka Rozwoju

Edukacji ds. weryfikacji podręczników i książek pomocniczych w brajlu i powiększonym druku, rzeczoznawca MEN ds. podręczników dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ekspert Urzędu Komunikacji Elektronicznej i Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Jej główne zainteresowania badawcze dotyczą: wsparcia osób z niepełnosprawnościami, ze szczególnym uwzględnieniem niepełnosprawności wzrokowej, w obszarze edukacji, integracji społecznej i uprzystępniania dóbr kultury, edukacji wizualnej i wykorzystania technologii w edukacji i rehabilitacji. Autorka ponad 40 opracowań naukowych i popularnonaukowych z obszaru tyflopedagogiki, w tym: *Książki literackie dla niewidomych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Perspektywa dorosłych pośredników* (2017); *Sztuka/twórczość dostępna. Osoby z niepełnosprawnościami i chorobą psychiczną w kręgu recepcji i ekspresji sztuki* (2016, współautorki: M. Żelazkowska, K. Krawiecka); *Orientacja przestrzenna i poruszanie się osób z niepełnosprawnością narządu wzroku. Współczesne techniki, narzędzia i strategie nauczania* (2017, współautor: Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz). Kontakt: e.smiechowska@uksw.edu.pl

Żaneta Tempczyk-Nagórka – pedagog, psycholog, socjoterapeuta, doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW w Katedrze Resocjalizacji i Profilaktyki Społecznej. Ma ponad 10-letnie doświadczenie w pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą oraz wspierania rodzin w pełnieniu funkcji wychowawczej. Zainteresowania naukowe praz praktyka zawodowa oscylują wokół problematyki subkultur młodzieżowych, zagrożeń rozwoju psychospołecznego dzieci i młodzieży, procesu socjoterapeutycznego, profilaktyki społecznej oraz różnych form wsparcia dziecka i rodziny. Kontakt: z.tempczyk@uksw.edu.pl.