

Diagnozy, doświadczenia, praktyki

DOI: 10.5604/01.3001.0013.9122

REALIZACJA POMOCY PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ W SZKOLE – ZAŁOŻENIA SYSTEMOWE A RZECZYWISTOŚĆ EDUKACYJNA

BOŻENA KANCLERZ

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5496-2139>

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Reczywistość szkolna, niezwykle dynamiczna, pozostająca w ciągłym procesie reformowania i zmiany, to zdecydowanie wyzwanie dla każdego nauczyciela. Zarówno rozpoczynający pracę w szkole, jak i posiadający ogromne doświadczenie, mogą czuć się skonsternowani ciągłymi zmianami, których sensu poszukują niemalże wszyscy zainteresowani edukacją: naukowcy, nauczyciele, rodzice, a wielokrotnie same dzieci i młodzież. Nielatwa szkolna rzeczywistość pozostaje jednak fascynująca, szczególnie dla pedagoga zainteresowanego badaniami, ale także rozwojem teorii¹. Doświadczenia autorki, pracującej w szkole na stanowisku pedagoga, nie pozostają bez znaczenia, kiedy analizie poddajemy sytuację dzieci i młodzieży w polskim systemie szkolnym. Praca pedagoga szkolnego pozwala bowiem na ogląd rzeczywistości i sprawdzenie zawyżonych często i niejednoznacznych przepisów w praktyce. Warto jednak podkreślić, że realizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole jest rezultatem działań niemalże wszystkich podmiotów pracujących z uczniem. Istotną rolę odgrywają zwłaszcza nauczyciele uczący, w tym wychowawca i dyrektor szkoły, w pracy z uczniem aktywnie włączeni są specjaliści (pedagog, psycholog, logopeda i in.) a także, w uzasadnionych przypadkach, pielęgniarka szkolna. Analizując pracę nauczycieli i specjalistów, odwołu-

¹ Autorka jest pedagogiem praktykiem (dwuletni staż pracy w LO jako pedagog, obecnie szkoła podstawowa, wcześniej wychowawca w Domu Młodzieży oraz kurator społeczny ds. rodzinnych i nieletnich), ale także pracuje naukowo jako adiunkt w Zakładzie Pedagogicznych Problemów Młodzieży na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

jąc się do doświadczeń własnych oraz analizując wypowiedzi psychologów i pedagogów szkolnych², można pracę z dzieckiem w szkole podzielić na dwa zasadnicze obszary: praca z dokumentami i praca z człowiekiem. Celem mojego artykułu jest ukazanie, w jaki sposób praca z dokumentami (z przepisami regulującymi funkcjonowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz z tworzonymi na potrzeby pracy z uczniem wymaganymi planami pracy) przekłada się na faktyczne działania i pracę z uczniem. Odwołując się bowiem do koncepcji wychowania antyautorytarnego, szczególnie prezentowanego w pedagogice humanistycznej, celem realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej powinno być dążenie do rozwoju wychowanka przez umożliwienie mu edukacji przy zachowaniu jego podmiotowości (Kwaśnica, 1987, s. 111). Obecnie, w obliczu zwiększających się trudności (nie tylko edukacyjnych) uczniów, pedagog jest istotnie zaangażowany w proces dydaktyczny i wychowawczy, organizując m.in. pomoc psychologiczno-pedagogiczną w szkole. Bezpośrednio charakter tej pomocy definiuje par. 2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, który określa, że „pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym” (Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r.). W praktyce oznacza to, że kiedy nauczyciele dostrzegą problem lub sytuację wymagającą interwencji (edukacyjną, rozwojową, psychiczną i in.) to mogą zaproponować dziecku (uczniowi) adekwatną do sytuacji pomoc³. Jeżeli nauczyciele stwierdzą, że problem wymaga pogłębionej diagnozy, to kierują dziecko (ucznia) do poradni psychologiczno-pedagogicznej. W wielu przypadkach zdarza się, że to uczeń wraz z rodzicem, jeszcze przed rozpoczęciem edukacji, bądź w jej trakcie, występują bez udziału szkoły o opinię lub orzeczenie do poradni. W każdej z tych opisanych sytuacji szkoła otrzymuje diagnozę w postaci orzeczenia lub opinii wraz z zaleceniami do pracy z uczniem⁴. Owa diagnoza i działania podejmowane wobec uczniów,

² Autorka artykułu od dwóch lat uczestniczy w grupie wsparcia dla pedagogów i psychologów szkolnych prowadzonej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Celem spotkań jest wymiana doświadczeń i rozwiązywanie bieżących problemów pojawiających się w pracy w szkole oraz bieżące wsparcie psychologów i pedagogów szkolnych pracujących w szkołach średnich.

³ Nauczyciele – w tym przypadku oznacza wszystkie osoby pracujące z uczniem, także specjaliści.

⁴ Tematem artykułu jest realizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej, nie zaś analiza wydawanych przez poradnię rodzajów orzeczeń i opinii. Szczegółowe rozstrzygnięcia w tej sprawie zawiera Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. poz. 1743). <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=4422>, dostęp: 30.10.2019.

w znacznym stopniu odpowiadają podejściom prezentowanym w teoriach wychowania antyautorytarnego, szczególnie w pedagogice humanistycznej (Kwaśnica, 1987, s. 111).

Zgodnie z założeniami cytowanego rozporządzenia, planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, przynajmniej w teorii, zakłada możliwość rozwoju wychowanka rozumianego jako jego samorealizacja, uwzględniająca rozwój tożsamości osobistej (pedagogika humanistyczna). Niezwykle ważne w przywołanym fragmencie rozporządzenia jest także zwrócenie uwagi na indywidualizację procesu edukacyjnego i wychowawczego (Śliwerski, 2015, s. 31). Warto również zwrócić uwagę na ostatni fragment przytoczonej treści rozporządzenia, gdzie zostało podkreślone wspieranie potencjału rozwojowego ucznia i stwarzanie warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu szkoły⁵. Ów fragment z jednej strony nadaje niezwykle ważną rolę kreatorom pomocy psychologiczno-pedagogicznej, z drugiej zaś wskazuje na ważny aspekt wychowania młodego pokolenia, jakim jest wspieranie jego potencjału rozwojowego. To zadanie odwołuje się zatem wprost do roli nauczyciela, który ma starać się zrozumieć potrzeby i aspiracje edukacyjne ucznia i podejmować z nim współdziałanie (tamże, s. 289). Pedagogika humanistyczna, skoncentrowana na jednostce i jej indywidualnym rozwoju, akcentująca podmiotowość jednostki i stanowiących z nią relacji, stała się zatem mocną i istotną podstawą kreowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej we współczesnej szkole. Tak skonstruowane założenia są szansą na edukację dopasowaną do indywidualnych potrzeb jednostki, jednocześnie akceptującą jej podmiotowość i autonomię.

Zaakcentować należy jednak, że nadanie podmiotowości uczniom poprzez możliwość indywidualizacji procesu nauczania w szkole systemowej, pozostaje w sprzeczności z ich ogólnym funkcjonowaniem w rzeczywistości edukacyjnej, która wciąż jest niezwykle autorytarna i konserwatywna, skoncentrowana na przekazywaniu gotowej wiedzy i gotowych wzorców zachowań⁶, oraz na efektach tego procesu, czyli na ocenianiu. To duże uogólnienie nie dotyczy być może wszystkich szkół systemowych w takim samym stopniu i zakresie. Faktem pozostaje jednak ocenianie jako proces sprawdzający wiedzę. Już ten schemat zaburza podstawową zasadę indywidualizacji procesu nauczania. Bowiem brak wskazania w opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej odpowiedniego dostosowania sprawia, że każdy uczeń, bez względu na swoje możliwości rozwojowe i aktualny stan wiedzy, jest poddawany testowaniu z określonej partii materiału. Zestawienie zatem teorii pedagogicznej i obowiązujących przepisów prawa oświatowego w tym zakresie z praktyką realizacji pomocy psychologiczno-

⁵ Zapisy te są tożsame m.in. z pedagogiką serca Marii Łopatkowej („Tylko w warunkach wolności i swobody można poznać indywidualne cechy wychowanka i pomagać mu je rozwijać”) czy myśleniem Janusza Korczaka o wychowaniu i wychowawcy („Dobry wychowawca, który nie wtlacza a wyzwala, nie ciągnie a wznosi, nie ugniata a kształtuje, nie dyktuje a uczy, nie żąda a zapytuje – przeżyje wraz z dziećmi wiele natchnionych chwil”).

⁶ Stanowi to istotę oddziaływań pedagogicznych w teoriach wychowania autorytarnego. Interesujące zestawienie pedagogiki behawiorystycznej i pedagogiki konserwatywnej jako racjonalności adaptacyjnej zaprezentował Bogusław Śliwerski na podstawie Roberta Kwaśnicy, patrz: Śliwerski, 2015, s. 31.

pedagogicznej jest istotnym elementem weryfikującym m.in. teorię, jaką mają za zadanie przyswoić studenci pedagogiki. Wydaje się bowiem, że objęcie ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole jest szansą na zindywidualizowanie i dopasowanie procesu nauczania do jego potrzeb i stanowić może istotę jego rozwoju w dalszym procesie edukacji.

Warto jednak podkreślić, z jakimi mitami i stereotypami, dotyczącymi pomocy psychologiczno-pedagogicznej, muszą zmierzyć się rodzice i uczniowie, ale także nauczyciele. Przede wszystkim, bardzo często rodzice i dzieci postrzegają pomoc psychologiczno-pedagogiczną jako zagrożenie, coś co będzie ich stygmatyzowało na terenie szkoły (nie radzisz sobie tak jak inni, potrzebujesz pomocy, jesteś gorszy, masz problemy, jesteś słabszy, nie nadążasz...). Taki sposób myślenia stanowi istotną barierę do pokonania dla pedagoga szkolnego organizującego pomoc, bowiem jego zadaniem jest przeprogramowanie myślenia o pomocy i wsparciu jako o szansie dla rozwoju jednostki, a nie o zagrożeniu. Nauczyciele natomiast bardzo często „stawiają opór” wobec pedagoga w realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, odnosząc się do sytuacji panującej w klasie (np. dużej liczebności) i bardzo często powołując się na obowiązek realizacji podstawy programowej. To tylko wybrane problemy, z jakimi musi się zmierzyć pedagog czy psycholog realizujący pomoc psychologiczno-pedagogiczną, jednak nie sposób pominąć tych postaw, analizując wspomniane i zaakcentowane wcześniej obszary pracy z dokumentami i pracy z człowiekiem.

Na potrzeby mojego artykułu przyjmuję zatem, że w pracy nauczycieli, w tym także specjalistów (pedagogów i psychologów), spotkamy się przynajmniej z dwójakiego rodzaju wyzwaniami w kontekście realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Odwołując się do własnych doświadczeń i wielu przeprowadzonych rozmów z praktykami oraz analiz wybranych raportów i badań⁷, wyróżniłam wyzwania systemowe oraz wyzwania relacyjne⁸. Wyzwania systemowe, nawiązując do ogólnej teorii systemów, to funkcjonowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej jako złożonego procesu, składającego się z wielu elementów i tworzącego względnie spójną całość, w której to pojawiają się zjawiska mogące zakłócać prawidłowy przebieg realizacji założonego planu. Wyzwania systemowe są także mocno związane w tym przypadku z systemem prawno-organizacyjnym oświaty. Funkcjonowanie pedagoga szkolnego i jego możliwości działania uwarunkowane są m.in.: prawem, zarówno tym na poziomie krajowym, jak i lokalnym, możliwościami organizacyjnymi samorządu terytorialnego, któremu podlega szkoła, finansami, jakie są przeznaczane na oświatę, sposobem zarządzania dyrektora czy współpracą z nauczycielami. O osta-

⁷ Między innymi raportu Instytutu Badań Edukacyjnych pt. *Organizacja i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach*. <http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/997-badanie-jakosciowe-dotyczace-organizacji-i-udzielania-pomocy-psychologiczno-pedagogicznej-w-przedszkolach.html>, dostęp: 10.09.2019.

⁸ Skonstruowany przez autorkę podział na wyzwania systemowe i relacyjne jest wynikiem obserwacji i wniosków z pracy z rodzinami, nauczycielami, uczniami, studentami oraz wynika z analizy literatury przedmiotu. Zaprezentowane wyzwania systemowe i relacyjne są tezami i wymagają dalszych pogłębionych badań.

tecznym kształcie funkcjonowania systemu decyduje jednak człowiek i to, w jaki sposób będzie wykorzystywał dostępne mu możliwości działania, dlatego również na gruncie ogólnej teorii systemów (Drożdżowicz, 1999, s. 14) wyróżniłam jako drugie wyzwania relacyjne. Wszystkie działania i zachowania (interakcje), jakie zachodzą między uczestnikami pomocy psychologiczno-pedagogicznej oddziałują na zachowanie partnerów interakcji, a jednocześnie są modyfikowane przez reakcje tegoż partnera. W ujęciu systemowym relacje rozumiane są jako współoddziaływanie (Drożdżowicz, 1999, s. 14; Goldenberg, 2006, s. 535) i decydują o powodzeniu i skuteczności pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Zaczniemy zatem od wyzwań systemowych, które związane są organizacją szkoły w ramach obowiązujących przepisów, ale także ze sposobem zarządzania placówką przez dyrektora. Tu do najważniejszych wyzwań zaliczyć należy:

1. Brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli przedmiotów do udzielania pomocy pedagogicznej. Na fakt ten zwraca się uwagę w literaturze przedmiotu (Gołębniak, Krzychała, 2015, s. 97–112). Bogusława D. Gołębniak i Sławomir Krzychała przytaczają przykład studentów przedmiotów ścisłych – matematyków, przygotowujących się do zawodu nauczyciela. W odczuciu badanych przedmioty z przygotowania pedagogicznego stanowią nadmiar na studiach ścisłych i zniechęcają do nauki (tamże, s. 104). Podobne sygnały, świadczące o potrzebie zmian, pojawiają się także w debatach akademickich. Nauczyciele i dyrektorzy biorący udział w rozmowach na temat współpracy Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu ze szkołami średnimi podkreślali konieczność modyfikacji kształcenia nauczycieli „przedmiotowców” oraz zwracali uwagę na potrzebę reorganizacji praktyk studenckich⁹. W obecnie obowiązującym Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela¹⁰ znajdują się wymagane liczby praktyk dla studentów poszczególnych kierunków nauczycielskich, odnajdziemy tam także efekty, jakie student powinien osiągnąć w związku z realizacją praktyk, m.in. zaplanowanie i przeprowadzenie serii zajęć. Jednakże podkreślić warto, że przepisy te nie precyzują liczby lekcji bezpośrednio przeprowadzonych z uczniami. Fasadowość odbywanych praktyk, brak współpracy szkoły z uczelnią w tym zakresie i wreszcie brak realnego wynagradzania nauczycieli za „opiekowanie” się przyszłymi nauczycielami, to ciągle dominujące zjawiska w polskim systemie orga-

⁹ Debata UAM dla najlepszych odbyła się 15 października 2019 r. w Poznaniu i gościło na niej ponad 50 nauczycieli i dyrektorów ze szkół średnich województwa wielkopolskiego. Debata miała charakter rozmów stołikowych, w których każdy uczestnik zabierał głos w trzech zaproponowanych rundach problemowych. Osoby koordynujące dyskusję przygotowywały wstępne wnioski. Następnie opracowany zostanie raport dotyczący współpracy.

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 25 lipca 2019 r. (Dz.U. poz. 1450). <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001450/O/D20191450.pdf>, dostęp: 30.10.2019.

- nizacji praktyk studenckich. W takich warunkach nawet najlepiej przygotowany dydaktycznie matematyk nie będzie w stanie sprostać trudom wychowawczym i realiom dzisiejszej pracy z młodzieżą.
2. Brak przygotowania pedagogów szkolnych do prowadzenia pracy terapeutycznej, korekcyjnej czy kompensacyjnej z uczniami. Zarzut wydawać by się mogło nieracjonalny w sytuacji, kiedy programy nauczania na studiach pedagogicznych, zgodnie z efektami uczenia się, przewidują pracę z uczniem ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Jednakże, podobnie jak w powyżej zasygnalizowanym problemie, chodzi o realizację i zastosowanie zdobytej wiedzy w praktyce. Szczególnie młodzi nauczyciele rozpoczynający pracę w szkole jako pedagodzy odczuwają niepewność, brakuje im opanowania narzędzi pracy, miewają problem z komunikacją. Są to oczywiście z jednej strony braki w nabytych kompetencjach, jednak warto także zwrócić uwagę, czy nie wynikają one z faktu braku posiadania dostatecznej wiedzy. Jak bowiem podkreśla Janusz Bielski (2014, s. 15): „współczesnemu nauczycielowi potrzebna jest głęboka wiedza teoretyczna, refleksja filozoficzna, a nie tylko wiedza praktyczna w postaci metodycznych reguł działania. Niedostatek teorii może prowadzić do niezrozumienia istoty współczesnych przemian, jakie dokonują się w oświacie, do fragmentaryzacji rzeczywistości pedagogicznej, co nie ułatwia w tworzeniu syntez interdyscyplinarnych, dzięki którym nauczyciel może postrzegać ucznia w płaszczyźnie wielorakich kontekstów, a nie tylko w obliczu swojego przedmiotu i programu nauczania”.
 3. Brak możliwości realizacji wszystkich zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznej przez szkołę oraz pracujących w niej specjalistów. W wielu przypadkach nie udaje się zrealizować zajęć wyrównawczych czy zajęć rewalidacyjno-kompensacyjnych, ponieważ nie ma funduszy w budżecie szkoły. Coraz częściej zaczyna się także sygnalizować brak odpowiedniej kadry do prowadzenia zajęć, szczególnie w sytuacji, gdy szkoła potrzebuje tylko kilku specjalistycznych godzin w tygodniu i musi do tego zatrudnić pracownika z zewnątrz.
 4. Problemem w organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole jest także organizacja nauczania indywidualnego, które zgodnie z obowiązującymi przepisami, może odbywać się tylko w domu ucznia. Indywidualna ścieżka kształcenia jest niestety nadal rzadko stosowaną alternatywą. Warto w tym miejscu zasygnalizować problem uczniów z zaburzeniami zachowania czy uczniów będących w kryzysie psychicznym. Dla nich nauczanie indywidualne jest szansą na dokończenie edukacji. W sytuacji, kiedy ten typ edukacji odbywałby się w szkole, byłaby to jedna z form terapeutycznych dla młodych ludzi pozostających w trudnej sytuacji życiowej. Obecnie osoby ze zdiagnozowaną depresją mają nauczanie indywidualne w swoich domach, co całkowicie wyłączało tych uczniów z integracji społecznej.
 5. W polskim systemie edukacji istnieje także ogromna trudność zindywidualizowania programu nauczania do wymagań opinii czy orzeczenia. Podstawową przeszkodą, na jaką zwracają uwagę nauczyciele i pedagodzy, jest liczba osób w klasie. W przypadku poznańskich szkół średnich normą jest liczba uczniów przekra-

- czająca trzydziestu. W sytuacji, gdy w klasie mamy trzy osoby o specyficznych trudnościach w uczeniu się, wymaga to od nauczyciela niemałego zaangażowania.
6. Faktem zakłócającym realizację opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznych jest obecna sytuacja nauczycieli, którzy często pracują w kilku szkołach, nie są zatem w stanie rzetelnie zapamiętać uczniów, którzy mają opinie i orzeczenia. Sytuacja, w której uczniowie posiadają określone zalecenia, wymaga bowiem od nauczycieli dużego zaangażowania w pracę i zrozumienia dla uczniów.
 7. Elementem systemu jest podstawa programowa, która utrudnia indywidualizację programu nauczania, nauczyciele mają bowiem obowiązek jej realizacji. Wielu nauczycieli każdą potrzebę modyfikacji treści traktuje jako trudność i dodatkowe zadanie, co niestety bardzo często jest przyczyną napięć pomiędzy uczniem, rodzicami a nauczycielem. I tu w zasadzie, kończąc kwestie związane z rozwiązaniami prawnymi i organizacyjnymi, kontynuujemy wątek wyzwań w kontekście relacyjnym. Wielość wyzwań o charakterze systemowym wskazuje na trudności w realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole. Jednakże dopełnieniem prezentowanego zagadnienia są również istotne wyzwania o charakterze relacyjnym.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole, szczególnie ta związana z rozpoznaniem i zaspokajaniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, może być kreowana przez pedagoga szkolnego, jednak w znacznym stopniu za jej realizację odpowiadają nauczyciele i wychowawca klasy. Uczeń posiadający opinię lub orzeczenie może mieć zorganizowane zajęcia indywidualne – i w tej sytuacji obie strony, zarówno uczeń, jak i nauczyciel, mają względny komfort pracy. Jednakże w opiniach zawarte są także zalecenia do pracy z uczniem podczas zajęć ogólnolekcyjnych. W tych właśnie sytuacjach pojawia się najczęściej trudności i problemów w pracy pomiędzy nauczycielem, uczniem, pedagogiem a rodzicem). Do najważniejszych należy zaliczyć:

1. Dla wielu nauczycieli opinia o specyficznych trudnościach w uczeniu się to „wymysł” rodziców i „fanaberia” uczniów, demonstrują oni swój sprzeciw wobec opinii poradni przez czynny bądź bierny opór. Czynny opór w tym przypadku polega na manifestowaniu niezadowolenia z konieczności stosowania się do zaleceń wynikających z opinii, a w skrajnych sytuacjach oznacza deklarowanie braku przestrzegania zaleceń, co jest przyczyną wielu konfliktów na linii rodzic–nauczyciel i nieradko pedagog staje się mediatorem w tych sporach. Bierny opór oznacza „fasadowe” zachowania, ograniczające się do minimum w podejmowanych działaniach, tak, aby „nie mieć kłopotów” i „załatwić sprawę”. Mam świadomość postawionej tezy jako krzywdzącej dla niektórych nauczycieli, jednak jest ona poparta wieloletnim doświadczeniem w pracy z nauczycielami realizującymi opinie z poradni. Interesującym zagadnieniem badawczym wydają się motywy oporu nauczycieli w realizacji dostosowań dla uczniów. Myślę, że problem jest dość złożony i wymaga pogłębiennych badań w tym zakresie.
2. Ważne wydają się także w kwestiach relacyjnych odmienne potrzeby nauczyciela i uczniów w związku z dostosowaniem wymagań edukacyjnych czy realizacją zaleceń z poradni. Owa odmiennność potrzeb może stać się przyczyną wielu niedomówień

- i konfliktów. Z jednej strony uczniowie często rozumieją indywidualizację procesu nauczania jako obniżenie wymagań, z drugiej zaś, nauczyciel, w ten sposób rozumiejący indywidualizację, nie może się pogodzić z „brakiem sprawiedliwości” dla wszystkich uczniów, którzy mają zrealizować ten sam program. Wydaje się zatem, że kluczowa w tym aspekcie jest próba „przeprogramowania” myślenia na temat dostosowań edukacyjnych jako szansy dla ucznia. Jak pisała w kontekście edukacji równych szans Hanna Krauze-Sikorska (2015, s. 142–143), wymaga to od nas ukształtowania nowej świadomości, którą można wypracować jedynie przez odmienne podejście do edukacji, oraz skonstruowania sieci edukacyjnego i społecznego wsparcia, co zobowiązuje do podjęcia działań systemowych i wsparcia wielu osób, dla których ważne będzie tworzenie rzeczywistych, a nie pozorowanych działań opartych na dialogu.
3. Realizację dostosowań może także utrudniać sam pedagog jako nadzorujący pomoc psychologiczno-pedagogiczną. Jeżeli bowiem pedagog nie zrozumie specyfiki systemu klasowo-lekcyjnego, nie będzie potrafił komunikować się z nauczycielem, który zasygnalizuje problem z realizacją opinii w warunkach np. dużego zespołu klasowego. Pedagog, który oczekuje od nauczycieli przejęcia odpowiedzialności za proces, nie angażując się jednocześnie w jego realizację, będzie tylko obserwatorem. Nauczyciele natomiast oczekują od pedagoga wsparcia w tym zakresie, często nie będąc przygotowani merytorycznie do pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.
 4. Analizując relacje: uczeń–rodzic–nauczyciel, warto także zwrócić uwagę na „roszczeniowych rodziców”. To określenie, zaczerpnięte z języka potocznego, szczególnie popularne w pokojach nauczycielskich, z coraz większą siłą wybrzmiewa jako problem w debatach na temat komunikacji. W odniesieniu do prezentowanego tematu, rodzice „roszczeniowi” bardzo mocno akcentują obowiązki nauczycieli i „rozliczają” ich z pracy, sami natomiast mogą mieć problem z realizacją wytycznych do pracy z dzieckiem.
 5. Przeszkodę w prawidłowej realizacji zaleceń opinii z poradni mogą także stanowić uczniowie, którzy chcą czerpać korzyści z zaleceń, nie rozumiejąc jednocześnie potrzeby własnej zdyscyplinowanej pracy nad swoim rozwojem i edukacją.
- Wszystkie te trudności, zarówno systemowe, jak i relacyjne, stanowią istotę w dyskusji, w jakim stopniu i zakresie, przy obowiązujących uregulowaniach prawnych i możliwościach finansowych szkół, możemy się w tej rzeczywistości odnaleźć? Nie jest bowiem rozwiązaniem ciągle narzekanie i krytykowanie, z czym w szkole spotykam się bardzo często. Każdy, kto w szkole chce pracować, powinien znaleźć w sobie potrzebę zmiany w ramach obowiązujących przepisów (dostrzegam bowiem konieczność zmian w systemie, jednak równocześnie postuluję oddolne inicjatywy i działania w tym zakresie). Kluczowa w tej kwestii wydaje się komunikacja. Odgrywa ona istotną rolę zarówno w rozwiązywaniu problemów systemowych, jak i tych relacyjnych. Pozwala uniknąć mylnych interpretacji i rozwiązywać problemy. Jest dobrym sposobem na nawiązywanie relacji i współpracy.
- Odwołując się do przyjętej przeze mnie kategorii wyzwań systemowych, warto przytoczyć przykład nauczania indywidualnego. Rozwiązanie, w obecnym kształcie zakłada-

jące, że uczniowie, posiadający orzeczenie o potrzebie nauczania indywidualnego, mogą odbywać lekcje tylko w swoim miejscu zamieszkania, jest „absurdem” prawnym. Konieczna jest zmiana tego zapisu i warto w tej kwestii podjąć dyskusję z odpowiednimi decydentami, bowiem wydaje się, że przepis ten nie ma ani uzasadnienia edukacyjnego, ani tym bardziej finansowego. Zmiana taka nie wymaga nakładów finansowych, a jedynie woli politycznej, i tutaj komunikacja również wydaje się kluczowym rozwiązaniem. Inne kwestie systemowe, takie jak kształcenie nauczycieli czy organizacja praktyk, wymagają natomiast szerszych reform poprzedzonych dyskusją i dialogiem, co tylko potwierdza, jak „fasadowa” i teoretyczna jest obecna zmiana, której doświadczamy.

Nawiązując do wyzwań relacyjnych – stawiając na komunikację, przy pomocy kapitału ludzkiego, możemy zmieniać szkołę „od środka”. Nie jest to jednak proste zadanie. W swej pracy dostrzegam bowiem opisane przez Jaspera Juula (2014, s. 16) schematy zachowań nauczycieli, którzy komunikują się ze swoimi uczniami tak samo lub bardzo podobnie, jak ich nauczyciele komunikowali się z nimi. Dla wielu z nich, jak pisze Juul, zmiana schematów jest zbyt trudna. Niestety, także u wielu pedagogów i nauczycieli dostrzegam postawę bierności i akceptacji dla zastanego systemu, o której pisał Alexander Sutherland Neill (1991, s. 33). Wielu pracujących w zawodzie nauczycieli i pedagogów chce, aby obecny system nadal funkcjonował (Śliwerski, 2015, s. 223) i nie wyobraża sobie jakichkolwiek zmian w kierunku upodmiotowienia ucznia. Nie bez przyczyny skoncentrowałam się na realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w kontekście pracy pedagoga. Jest to bowiem jeden z lepszych przykładów uruchomienia i zaangażowania w systemie edukacji wszystkich podmiotów, a mianowicie rodziców, uczniów i nauczycieli, co daje wyjątkową okazję do poprawy funkcjonowania młodych ludzi w systemie edukacji. Realizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole, powinna być także gwarantem podmiotowości dziecka w systemie edukacji.

Mimo że ten artykuł powstaje w bardzo trudnym momencie dla nauczycieli, rodziców i dzieci pogrążonych w postrajkowym marazmie i reformatorskim chaosie, to jestem przekonana, że pasja w pracy nauczyciela pozwoli mu na ciągłe ulepszanie siebie i środowiska edukacyjnego, w którym pracuje. Pomimo tego, że w treści artykułu skoncentrowałam się na negatywach i trudnościach związanych z realizacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole, to należy pamiętać, że w wielu placówkach na wymienione wyzwania reaguje się przez wdrażanie dobrych praktyk. W dalszych moich pracach będę się starała sygnalizować możliwości rozwiązań zastosowane w szkołach. Warto bowiem wzmocnić, zarówno u studentów, jak i praktyków, przekonanie, że można bez zmian systemowych wiele wypracować na poziomie zarządzania szkołą, ale także na poziomie swojej własnej kariery w zawodzie nauczyciela. Bo nauczyciel, jak rozumiem za Zbigniewem Kwiecińskim (2000, s. 265), to ktoś kto „prowadzi innego człowieka do pełni jego rozwoju, kto przewodzi wśród zawilości ścieżek życiowych i nieustannych wyborów, kto umie mądrze doradzić, kto troszczy się o to, aby nikt nie stawał się biernym twórcywem dziejów i wielkich mocy politycznych, lecz by każdy był samodzielnym podmiotem, sprawcą własnego losu i współtwórcą pomyślności swej społeczności”.

Bibliografia

- Bielski, J. (2014). Kształcenie nauczycieli do nowych potrzeb edukacyjnych poglądy pedagogów, nauczycieli i studentów w tym zakresie. W: A. Kostencka i in. (red.), *Osoba – edukacja, aktywność fizyczna, zdrowie* (s. 13–37). Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Mirosław Wrocławski.
- Drożdżowicz, L. (1999). Ogólna teoria systemów. W: B. De Barbaro (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny* (s. 9–17). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Goldenberg, H., Goldenberg, I. (2006). *Terapia rodzin*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Gołębniak, B.D., Krzychała, S. (2015). Akademyckie kształcenie nauczycieli w Polsce-raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, 38, 97–112.
- Juul, J. (2014). *Nastolatki. Kiedy kończy się wychowanie?* Podkowa Leśna: Wydawnictwo Mind.
- Krauze-Sikorska, H. (2015). Niepowodzenia szkolne młodzieży ze środowisk defaworyzowanych społecznie. W: K. Segiet (red.), *Młodzież w dobie przemian społeczno-kulturowych* (s. 142–143). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kwaśnica, R. (1987). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: IKN ODN.
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań–Olsztyn: Edytor.
- Łopatkowa, M. (1992). *Pedagogika serca*. Warszawa: WSiP.
- Neill, A.S. (1991). *Summerhill*. Katowice: Almaprint.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. poz. 1743).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. poz. 1591).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 25 lipca 2019 r. (Dz.U. poz. 1450).
- Śliwerski, B. (2015). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

IMPLEMENTATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASSISTANCE AT SCHOOL – SYSTEM ASSUMPTIONS AND EDUCATIONAL REALITY

Abstract

The article is an attempt to reflect on how to implement psychological and pedagogical assistance at school from the perspective of difficulties and challenges that teachers, school educators, other specialists and students may encounter during organized assistance. The aim of the article is to show how working with documents translates into actual activities and work with children. In the introduction, the author refers to the theoretical foundations related to the implementation of psychological and pedagogical assistance, then referring to the subject literature, to the analysis of research results and reports as well as to her own experience, attempts to reconstruct system and relational challenges in the implementation of psychological and pedagogical assistance at school. Conclusions and recommendations refer to system changes and communication theory. The summary refers to the basic assumptions of the teacher's work, which set the way of thinking about the student as a full-fledged subject in the relationship in the educational process.

Keywords: psychological and pedagogical assistance, school educator, opinions, system challenges, relational challenges