

Agnieszka Białek
Dorota Wiszejko-Wierzbicka
Instytut Badań Edukacyjnych

PRACA ZESPOŁOWA I WSPÓŁPRACA W SZKOLE W RAMACH POMOCY PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ: CEL SAM W SOBIE CZY SPOSÓB NA SUKCES DLA KAŻDEGO UCZNIĄ?

Abstract

Teamwork and cooperation in school within psychological-pedagogical assistance: The goal itself or a way for each student to achieve success

Cooperation appears to be one of the priorities, an emphasized part of strategy in different countries, including Poland (e.g. strategy “Poland 2030. Development Challenges”), as a foundation of capital development of the state. The priority of cooperation is reflected also within the educational reform, especially in the new approved law regulations underlining importance of team work devoted to psychological-pedagogical assistance. First attempts of implementation of the new regulations have been undertaken in a pilot project conducted by the Ministry of National Education in 2011 focused on elementary, primary and secondary schools. It became the subject of a qualitative research conducted by the Institute for Educational Research. Key findings relates to the cooperation and organization of work in teams as well as to disclose difficulties and ways to overcome them. Do the undertaken efforts at school can bear name of a full collaboration? What are the difficulties associated with organising of work in teams aimed at students’ needs diagnosis? We will try to find an answer to these questions in the present article.

Keywords: cooperation, teamwork, psychological-pedagogical assistance, educational law

Streszczenie

Współpraca jawi się obecnie jako jeden z priorytetów akcentowanych w ramach strategii różnych krajów, w tym Polski (np. Raport „Polska 2030. Wyzwania rozwojowe”), jako fundament budowy kapitału rozwojowego państwa. Odzwierciedleniem tego są działania podejmowane w ramach reform obejmujących edukację, w tym nowe rozwiązania dotyczące tworzenia zespołów i pracy w nich w ramach udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Pierwsze próby ich wdrażania do szkół podstawowych i gimnazjów zostały podjęte w ramach pilotażu przygotowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 2011 roku. Stały się one

przedmiotem badania jakościowego przeprowadzonego przez Instytut Badań Edukacyjnych. Najważniejsze wnioski dotyczą współpracy i organizacji prac w zespołach, a także towarzyszących im trudnościom i sposobom ich pokonywania. Czy działania podejmowane przez szkoły można nazwać pełną współpracą? Jakie trudności wiążą się z organizacją i pracą w zespołach nakierowanych na rozpoznawanie potrzeb uczniów? Na te pytania postaramy się odpowiedzieć w niniejszym artykule.

Słowa kluczowe: współpraca, zespół, pomoc psychologiczno-pedagogiczna, prawo oświatowe

Wstęp

Współpraca, wedle definicji słownikowej, to „praca wykonywana wspólnie z kimś, z innymi; wspólna praca, działalność prowadzona wspólnie”¹. Jakkolwiek współpracę można traktować szeroko, niezaprzeczalnie zawsze chodzi o pewien rodzaj synergii, możliwość osiągnięcia wspólnym działaniem wyniku, jaki nie byłby możliwy do osiągnięcia w pojedynkę. W tym sensie współpraca to proces łączenia zasobów: wiedzy, umiejętności, kompetencji, sił, motywacji itp. Mówiąc o współpracy, można odwołać się do licznych dokumentów strategicznych, podkreślających jej wagę. W raporcie „Polska 2030. Wyzwania rozwojowe” podkreśla się wagę współpracy obok zaufania społecznego jako kluczowego komponentu budowy kapitału rozwojowego państwa i społeczeństwa.

Kapitał rozwojowy, w odróżnieniu od kapitału adaptacyjnego – charakterystycznego dla lat komunizmu, w którym jednostka kierowała swe siły głównie na przetrwanie – stanowi siłę zapewniającą przewagę rynkową. Strategie dotąd przyjmowane przez Polaków można wiązać z silnie wykształconym indywidualizmem i rozwojem zwłaszcza kapitału intelektualnego, dzięki któremu udało się przejść transformację ustrojową i zaadoptować do nowych warunków gospodarki kapitalistycznej. Obecnie jednak możliwości dalszego rozwoju kraju upatruje się w budowaniu kapitału społecznego, którego podstawę stanowi zaufanie społeczne i współpraca. W tym też duchu w raporcie odnajdujemy troskę o edukację, która bądź co bądź jest początkiem zmian. W rozdziale dotyczącym edukacji czytamy: „Polepszenie jakości instytucji zajmujących się małymi dziećmi nie jest możliwe bez podniesienia kompetencji kadry nauczycielskiej. Obecnie brakuje odpowiedniej oferty programów rozwijających kwalifikacje nauczycieli przedszkolnych w takiej tematyce, jak: praca z grupą różnowiekową, praca z dzieckiem trudnym, partnerska współpraca z rodzicami, obserwacja dzieci, konstruowanie zindywidualizowanych planów rozwoju oraz dokumentowanie rozwoju dzieci” [„Polska 2030...”, 2009: 228].

Niniejszy artykuł opisuje znaczenie współpracy w szkole w kontekście obecnie wprowadzanych rozwiązań pracy zespołowej grona pedagogicznego, specjalistów oraz rodziców w ramach nowych zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach. Na początku artykułu zostaną przy-

¹ *Współpraca*, hasło w *Słowniku języka polskiego*, <http://sjp.pwn.pl/haslo.php?id=67241> (dostęp: 19.03.2012).

wołane najnowsze regulacje prawa oświatowego w tym zakresie. W dalszej części zaprezentowane zostaną najważniejsze wyniki badania jakościowego, przeprowadzonego wiosną 2011 roku, dotyczącego organizacji i przebiegu prac w zespołach w ramach najnowszych rozporządzeń z zakresu udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej z dnia 17 listopada 2010 roku. Wyniki prezentowanego badania z oczywistych względów nie mogą zostać przytoczone w niniejszym artykule w całej swej rozciągłości, dlatego zaprezentowane zostaną najważniejsze wątki przeprowadzonej analizy, dotyczące dwóch badanych obszarów: współpracy i organizacji prac w ramach zespołów. Artykuł zamyka podsumowanie i omówienie wyników.

I. Praca zespołów nauczycielskich w świetle polskiego prawa oświatowego

Idea współpracy i pracy zespołowej nie jest pomysłem nowym, jeśli wziąć pod uwagę dotychczasowe rozwiązania prawne, jakie promują ten sposób działania zadaniowego. Zanim jednak przejdziemy do krótkiej charakterystyki legislacji w tym zakresie, warto przez chwilę zastanowić się, czym w istocie jest zespół? Posiłkując się definicją Jon R. Katzenbach i Douglasa K. Smitha [2001], przyjmujemy, że zespół to: „[...] niewielka grupa osób obdarzonych komplementarnymi umiejętnościami, połączonych wspólnym celem, celami cząstkowymi oraz nastawieniem, za które czują się odpowiedzialni”.

Zespół, o którym mówią Katzenbach i Smith, podlega pewnym ograniczeniom osobowym, jednak takim, by mogła w nim zaistnieć dynamika wzajemnej zależności członków. Pracę zespołu należy, według autorów, odróżniać od pracy grupy – charakterystyka obydwu zawarta jest w tabeli 1.

Tabela 1.

Różnice pomiędzy grupą i zespołem

Grupa	Zespół
Członkowie pracują niezależnie i często nie mają wspólnego celu.	Członkowie pracują współzależnie na rzecz zarówno celów osobistych, jak i celu zespołu. Rozumieją też to, że najłatwiej jest zrealizować cel zespołu poprzez wzajemne wsparcie.
Członkowie skupiają się głównie na sobie, ponieważ są zaangażowani w planowanie celów swojej grupy.	Członkowie, poprzez odgrywaną rolę w zespole, mają poczucie „własności”, ponieważ zaangażowali się w realizację celów, które sami stworzyli.
Członkowie otrzymują zadania do wykonania, a ich sugestie co do sposobu wykonania lub samego zadania nie są mile widziane.	Członkowie współpracują ze sobą, wykorzystują wzajemnie swoje kompetencje, doświadczenie i wiedzę, by przyczynić się do sukcesu zespołu.

Grupa	Zespół
Członkowie wypowiadają się w wielką ostrożnością, boją się zadawać pytania. Mogą nie posiadać pełnej wiedzy na temat tego, co dzieje się w grupie.	Członkowie swój sukces opierają na wzajemnym zaufaniu i wzajemnie motywują się do wyrażania swoich opinii, różnorodnych punktów widzenia i do zadawania pytań.
Członkowie nie ufają sobie wzajemnie, ponieważ nie rozumieją roli, jaka została im przypisana w grupie.	Członkowie są pełni szacunku wobec siebie, dokładają starań, by wysłuchać zdania innych członków zespołu.
Członkowie być może mają wiele do zaoferowania, jednak przed dzieleniem się powstrzymują ich zamknięte relacje między sobą.	Członkowie zespołu są zachęceni do dzielenia się swoimi umiejętnościami i wiedzą, że każdy z członków zespołu przyczynia się do zespołowego sukcesu.
Różnorodność opinii stanowi przeszkodę we współpracy, ponieważ odczytywane są jako zagrożenie. Charakterystyczny jest brak wsparcia w grupie do rozwiązywania problemów.	Członkowie postrzegają konflikty jako część ludzkiej natury, zatem reagują na nie jako niepowtarzalną okazję do poznania opinii, pomysłów innych osób. Wszyscy są nastawieni na konstruktywne rozwiązanie problemów.
Członkowie grupy nie mogą lub nie chcą uczestniczyć w procesie decyzyjnym. Konformizm jest bardziej premiowany aniżeli możliwość osiągnięcia pozytywnych rezultatów.	Członkowie współuczestniczą w podejmowaniu decyzji, jednak każdy z członków rozumie, że to lider zespołu będzie musiał podjąć ostateczną decyzję, jeśli zespół nie będzie w stanie osiągnąć konsensusu.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J.R. Katzenbach, D.K. Smith (2001), *Siła zespołów. Wpływ pracy zespołowej na efektywność organizacji*, tłum. I. Suchacka, ABC. Oficyna Ekonomiczna, Kraków.

Dotychczas, podstawą prawną dla funkcjonowania zespołów zadaniowych, np. zespołów przedmiotowych w szkole, było rozporządzenie z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz.U. z 2001 r. Nr 61, poz. 624, z późn. zm.). Ten akt prawny w części dotyczącej ramowych statutów poszczególnych typów szkół, że zadania zespołów nauczycielskich określa statut szkoły. Dalej rozporządzenie stanowi, że: 1) nauczyciele prowadzący zajęcia w danym oddziale tworzą zespół, którego zadaniem jest w szczególności ustalenie zestawu programów nauczania dla danego oddziału oraz jego modyfikowanie w miarę potrzeb; 2) dyrektor szkoły może tworzyć zespoły wychowawcze, zespoły przedmiotowe lub inne zespoły problemowo-zadaniowe (np. z udziałem psychologa, logopedy, pedagoga); 3) pracą zespołu kieruje przewodniczący powoływany przez dyrektora szkoły na wniosek zespołu [Lewicki, 2011]. Tworzenie zespołów dotyczy wszystkich szkół publicznych, z tym że w przypadku publicznych szkół specjalnych paragraf otrzymuje następujące brzmienie:

[...] nauczyciele prowadzący zajęcia w danym oddziale oraz specjaliści pracujący z uczniami tworzą zespół, którego zadaniem jest w szczególności ustalenie dla każdego ucznia indywidualnego programu edukacyjnego, z uwzględnieniem programu przysposobienia do pracy opracowanego dla danego oddziału [Lewicki, 2011].

Waga współpracy podkreślana jest także w ramach nowych rozporządzeń dotyczących nadzoru pedagogicznego z dnia 7 października 2009 roku [Rozporządzenie..., 2009: 4]. Współpraca nauczycieli w obrębie zespołów jest nadzorowana przez kontrolę zewnętrzną sprawowaną przez nadzór pedagogiczny. W punkcie: „Wymagania wobec szkół podstawowych, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, szkół artystycznych, placówek kształcenia ustawicznego, placówek kształcenia praktycznego oraz ośrodków dokształcania i doskonalenia zawodowego”, nowy nadzór w tym zakresie stanowi: „2.4. Procesy wspomagania rozwoju i edukacji dzieci są efektem współdziałania nauczycieli. Nauczyciele wspomagają siebie nawzajem w organizowaniu i realizacji procesów wspomagania rozwoju i edukacji dzieci” oraz „4.1. Funkcjonuje współpraca w zespołach” w brzmieniu „nauczyciele wspólnie planują działania podejmowane w szkole lub placówce, rozwiązują problemy i doskonalą metody i formy współpracy” [Rozporządzenie..., 2009: 9–10].

Potrzeba współpracy pomiędzy nauczycielami, specjalistami a także rodzicami i przedstawicielami samorządów lokalnych została mocno zaakcentowana w ramach reformy nowych przepisów rozporządzenia w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole.

W ramach tzw. pakietu sześciu rozporządzeń, podpisanego 17 listopada 2010 roku, zostały opisane szczegółowo zasady pracy zespołów, jakie mają być tworzone w szkołach przez nauczycieli i specjalistów w celu ustalania zakresu i formy pomocy udzielanej uczniowi:

W szkołach mają powstać zespoły nauczycieli, którzy mają w klasach przeprowadzać analizę indywidualnych potrzeb uczniów. Pomagać im w tym mają specjaliści zatrudnieni w placówce, np. pedagog czy logopeda. Zespoły mają współpracować m.in. z rodzicami oraz poradnią psychologiczno-pedagogiczną [Hall: *Szkola musi być...*, 2010].

Zespoły mają spotykać się wedle potrzeb, natomiast nie mniej niż dwa razy w roku szkolnym. Do zadań zespołu należy: opracowywanie indywidualnych planów rozwoju oraz programów edukacyjno-terapeutycznych dla uczniów, dla uczniów niepełnosprawnych lub niedostosowanych społecznie, programów wsparcia uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się [ZNP *apeluje...*, 2010].

Będą musieli także planować – w szczególności na poziomie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej – zadania z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego oraz ich realizacji i dokonywać okresowej oceny efektywności udzielanego wsparcia, w tym prowadzonych zajęć specjalistycznych, rewalidacyjnych, socjoterapeutycznych, oraz przedstawiania wniosków i zaleceń do dalszej pracy z uczniem. Obowiązkiem nauczycieli będzie także postawienie wstępnej diagnozy ucznia, zaplanowanie działań pomocowych, realizacja pomocy, sprawdzanie skuteczności, ewentualna modyfikacja planu, wzmocnienie pozytywnych zmian u uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi [Hall: *nauczyciele otrzymają wsparcie...*, 2010].

Za organizację prac zespołu odpowiedzialny jest dyrektor szkoły. Do prac zespołu zapraszani są rodzice dziecka, na których wniosek w skład zespołu mogą wejść także inne osoby, w tym przedstawiciel organu prowadzącego właściwego dla danej szkoły.

W momencie wprowadzania zmian Ministerstwo Edukacji Narodowej opracowało system wsparcia dla nauczycieli, psychologów i pedagogów w postaci szkoleń i materiałów. Samo zaś wprowadzanie zmian zostało rozłożone w czasie – w pierwszej kolejności praca zespołów miała zostać uruchomiona (jeśli dotąd nie miała miejsca praca zespołowa w szkole w zakresie rozpoznawania potrzeb uczniów) w przedszkolach i szkołach gimnazjalnych (2011/2012), następnie zaś w szkołach podstawowych oraz szkołach średnich (2012/2013). Jeszcze w 2010 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej podjęło starania w kierunku wdrażania nowych rozwiązań, przeprowadzając szkolenia liderów zmian (50 000 nauczycieli objętych szkoleniem, których zadaniem była pomoc szkołom we wdrażaniu rozwiązań wynikających ze zmian w ramach organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej) oraz pilotażu, w którym w okresie od grudnia 2010 do czerwca 2011 roku uczestniczyło ponad 100 szkół z całej Polski.

Zainicjowane przez MEN działania pilotażowe stały się punktem wyjścia do zaprojektowania przez Instytut Badań Edukacyjnych badania nakierowanego na bliższe przyjrzenie się procesowi tworzenia zespołów w szkołach objętych pilotażem MEN, a także poznanie trudności temu towarzyszących i określenie warunków sprzyjających efektywności ich pracy.

2. Opis badania

Celem badania było zebranie opinii grona pedagogicznego oraz przedstawicieli samorządu na temat wdrażania rozwiązań ujętych w rozporządzeniach z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. Zbieranie informacji dotyczyło w szczególności takich aspektów, jak: tworzenie zespołów, rozpoznawanie potrzeb uczniów, budowanie indywidualnych planów terapeutycznych, tzw. IPET, oraz planu działań wspierających, tzw. PDW, zapisywanych w kartach indywidualnych potrzeb ucznia, tzw. KIPU.

Badanie miało charakter jakościowy i zostało przeprowadzone na podstawie pogłębionych wywiadów indywidualnych (tzw. *In-Depth Interview*). Do badania zostało wylosowanych osiem szkół podstawowych i osiem gimnazjów z listy ponad 100 szkół, które dobrowolnie zgłosiły się do wzięcia udziału w pilotażu. Głównym kryterium doboru szkół do próby była liczba uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego oraz opinii o specyficznych trudnościach w uczeniu się na podstawie danych pochodzących z Systemu Informacji Oświatowej. Materiał uzyskany z badania (w sumie 64 wywiady indywidualne) został poddany pełnej transkrypcji, a następnie przeanalizowany według następujących obszarów: organizacji i pracy w zespole, liczby zespołów, składu zespołów, częstotliwości spotkań, kultury pracy rozpoznawania i diagnozowania potrzeb uczniów.

Dzięki uzyskanym w trakcie badania wypowiedziom różnych osób zaangażowanych we wdrażanie rozporządzenia – przedstawiciele samorządu, grona pedagogicznego, pedagogów i psychologów szkolnych oraz reprezentujących poradnie psychologiczno-pedagogiczne – możliwe było uzyskanie różnych opinii w danym obszarze tematycznym. Prezentowane poniżej wyniki badania uwzględniają zatem różne perspektywy, co prowadzi do widzenia niekiedy tego samego obszaru w odmiennym świetle.

Fakt, że próba pochodzi z puli szkół, które dobrowolnie zgłosiły się do programu pilotażowego, w oczywisty sposób obciąża ją dużym błędem, o czym należy pamiętać przy analizie oraz interpretacji wyników z przeprowadzonego badania.

3. Wyniki badania

Ogólnie można powiedzieć, że respondenci, niezależnie od typu szkoły, jej wielkości, miejscowości, w której się ona znajduje, byli jednomyślni co do zasadności wprowadzenia rozporządzenia. Podkreślali, że stwarza ono przestrzeń do indywidualnej pracy z uczniem, zwrócenie uwagi zarówno na trudności w nauce, z jakimi się zmagają, jaki i jego mocne strony.

Bardziej dostosowanie dodatkowych zajęć do ich [uczniów] potrzeb. Zobaczenie mocnych stron ucznia, tak. Bo do tej pory tak naprawdę przy każdej opinii, przy każdym orzeczeniu skupialiśmy się tylko na tym, czego uczeń nie umie, gubiliśmy gdzieś to, co jest w nim dobre. Każdy ma mocne strony, nawet ten, który ma dysleksję, dysortografię, ma jedyńki, pasjonuje się piłką nożną, sportem, nie wiem, muzyką, tak, więc jakby uwidocznienie tego również. To jest dla nich szansa (dyrektor szkoły podstawowej, duże miasto).

W niektórych szkołach objętych badaniem zespoły funkcjonowały efektywnie jeszcze przed wydaniem rozporządzenia. Taka sytuacja w szczególności miała miejsce w szkołach z oddziałami integracyjnymi. W pozostałych wprowadzane rozwiązania skłaniają do opracowania zasad funkcjonowania zespołów, w tym: opracowania procedur przygotowania dokumentacji, organizacji miejsca i czasu spotkań, aranżacji współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną i rodzicami. Poniżej zostaną przedstawione najważniejsze wyniki w obszarze współpracy oraz organizacji prac w ramach zespołów.

3.1. Współpraca w ramach zespołu

Podkreślaną przez wszystkich respondentów zaletą była możliwość spotkań zespołów, współpracy i komunikacji pomiędzy gronem pedagogicznym a psychologiem, pedagogiem, rodzicem oraz poznanie opinii na temat funkcjonowania ucznia, widzianego z różnych perspektyw. Z jednej strony mówiono o dużym wysiłku związanym z organizacją takich spotkań (co szerzej zostanie omówione w dalszej części artykułu), z drugiej zaś – nieocenionych efektach, jakie ów wysiłek może przynieść.

Praca zespołowa jawi się jako kluczowy element rozporządzenia. Stąd też dyrektorzy przywiązują dużą wagę do składu osobowego takiego zespołu, zaangażowania nauczycieli, uczestnictwa rodziców oraz współpracy z psychologiem. W skład zespołów w badanych szkołach wchodziły nauczyciele prowadzący zajęcia z uczniami oraz psycholodzy i pedagodzy. Jednak w zależności od specyfiki szkoły, potrzeb uczniów oraz możliwości szkoły, dyrektorzy dbali o to, by członkami zespołu zostali również specjaliści z zakresu rehabilitacji, logopedii czy terapii. W szczególności dyrektorzy pozytywnie wypowiadali się na temat współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi. Podczas pierwszych spotkań zespołów obecność i pomoc psychologa z poradni lub szkolnego okazywała się nieodzowną do właściwej interpretacji orzeczeń. Często także, jeśli psychologowie posiadali specjalistyczną wiedzę, pełnili funkcję ekspertów, którzy nie tylko podpowiadali, co wynika z orzeczenia, ale także wskazywali na najkorzystniejsze w danej sytuacji oddziaływania:

No, takie właśnie podpowiedzenie koleżankom, no co to w tych kartach indywidualnych wpisać, trening wyciszający, relaksujący, czy tę socjoterapię, czy autogeny czy jakieś takie bardziej pod psychologiczno-pedagogiczne (pedagog szkolny, mała miejscowość).

Nieco odmienną funkcję w pracach zespołów odgrywali pedagodzy szkolni. Ich zadaniem okazało się przede wszystkim utrzymywanie kontaktu z rodzicami, także w celu wyjaśnienia, na czym będą polegać wprowadzane zmiany, jak też pilnowanie tego, aby uczniowie brali udział w zajęciach.

Do prac zespołów próbowano także włączać rodziców, jednak mimo dokładnych starań ze strony dyrektorów, by przekazywane informacje miały charakter zachęcający, rodzice często odbierali je negatywnie, jako skargę na ich dziecko. Z wypowiedzi dyrektorów wynika, że rodzice rzadko uczestniczyli w spotkaniach zespołów. Obawiali się także negatywnych opinii na temat swojego dziecka:

Jeżeli chodzi o rodziców, no to byli wszyscy zaproszeni rodzice, połowa tak nawet nie przyszła na te spotkania, no a reszta będzie gdzieś tam zapraszana indywidualnie, żeby przekazać, co my tam uradziliśmy. Natomiast, no też wiadomo, że część rodziców, widać teraz już pracują nawet bez tych rozporządzeń i kart i tam poloniści jakieś ortografie ćwiczą, natomiast takie dzieci czy będą mieć dziesięć kart czy, no to rodzice i tak ani w domu nie pomogą, ani nie będą odpowiednio motywować do pracy, więc tu zawsze z góry będą te dzieci na trochę słabszej pozycji, jeżeli chodzi o wyrównanie ich potrzeb (psycholog, duże miasto).

Skala zachowań rodziców rozciągała się od zapału i chęci kontynuowania pracy z dzieckiem w domu, poprzez przyjmowanie do wiadomości i pozostawienie problemu nauczycielom, aż po zupełną obojętność. Obojętność ze strony rodziców dało się zauważyć szczególnie wśród rodzin dysfunkcyjnych.

No i rodziców, rodziców, no bo różnie, różnie to bywa. No różnie to bywa z rodzicami współpracą, tak. Zazwyczaj te dzieci, które są objęte, tak, nie chcę generalizować, ale tak, wiele z tych przypadków, rodzice nie są za bardzo skorzy na współpracę i przyjmują, że tak powiem zmiany ani nie z entuzjazmem, raczej taka apatia: no dobrze coś kolejnego ktoś sobie coś tam wymyślił (dyrektorka gimnazjum, miasto średniej wielkości).

W wyniku przeprowadzonych wywiadów wyraźnie zarysowały się różnice pod względem stylu pracy zespołowej między szkołami ogólnodostępnymi a ogólnodostępnymi z oddziałami integracyjnymi. W przypadku tych pierwszych spotkania zespołów postrzegano jako kontynuację, czasem drobną modyfikację ich dotychczasowej pracy. W pozostałych placówkach doświadczenia pracy w zespołach odnosiło się głównie do współpracy w obrębie zespołów tzw. przedmiotowych. Dla respondentów pracujących w szkołach ogólnodostępnych kultura współpracy dopiero się tworzyła. Najczęściej określali ją jako zebranie, na którym można wymienić informacje na temat uczniów. Stwarzają one możliwość lepszego poznania ucznia i tego, jak funkcjonuje on w różnych warunkach. Jednak w trakcie tych spotkań zwykle główną formą aktywności było ustalanie procedur i wspólne wypełnianie dokumentów, czemu towarzyszyła refleksja nad tym, jak ma funkcjonować taki zespół oraz jak ma przebiegać jego praca. W większości szkół, które uczestniczyły w badaniu, zespół dzielił się zadaniami, które później nauczyciele wykonywali indywidualnie; w mniej niż połowie badanych szkół nauczyciele wspólnie wypracowywali rozwiązania.

Każdy zespół ma plan pracy i przynajmniej dwa razy w ciągu semestru się spotyka własnie zgodnie z planem. Więc było podsumowanie w pierwszym semestrze pracy z uczniem, podsumowanie pracy w drugim semestrze. Poza tym po każdej diagnozie każdy specjalista miał swój plan terapii z uczniem i on jak gdyby pod koniec roku miał możliwość zgodnie ze starym rozporządzeniem, to będzie tożsame z nowym rozporządzeniem stwierdzić, czy to wsparcie jest również potrzebne w następnym roku, czy też już nie, bo np. dziecku wyrównało deficyt wymawiania literki „r” i logopedycznie dziecko jest już w porządku (dyrektor szkoły podstawowej, miasto średniej wielkości).

Swoistą postać przybrała współpraca w małych szkołach, w których była ona słabo zinstytucjonalizowana. W tego rodzaju placówkach niekiedy posiedzenie zespołu łączono ze spotkaniami rady pedagogicznej.

[...] takiego zespołu u nas konkretnego nie ma, ponieważ my jesteśmy małą radą pedagogiczną i wszystkie problemy przedyskutowywane są podczas rady, więc można tutaj uznać, że jako całą radą jesteśmy zespołem [...] my jesteśmy w jednym pokoju, więc rozmawiamy – nie mamy specjalnych zebrań i omówień. Nawet na przerwie, jak coś opracowuję, coś piszę – więc każdy mi tam coś powie mądrego. To nie mamy tak, że specjalna sesja (nauczyciel, mała miejscowość).

W opinii nauczycieli najgorzej układa się współpraca z organami prowadzącymi. W żadnej ze szkół objętych badaniem nie pojawił się przedstawiciel samorządu. Z jednej strony wynikało to z faktu, iż nie byli oni po prostu zapraszani przez szkoły, w nielicznych zaś przypadkach, gdy szkoły wyszły z inicjatywą zaproszenia, samorządy i tak nie były reprezentowane. Konfrontując tę sytuację z przedstawicielami organów prowadzących dla niniejszych szkół, okazuje się jednak, że mimo generalnej tendencji do powierzenia dyrektorom odpowiedzialności za sprostanie nowym zadaniom, część samorządów deklaruje wolę współpracy w zakresie poszukiwania rozwiązań. Z drugiej strony wskazywano na pewne napięcie wynikające z braku trybu ustawowego wprowadzanych zmian w zakresie organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, co

powoduje, że nie idą za nim dodatkowe środki na zatrudnienie specjalistów. Samorząd w takiej sytuacji często nie poczuwał się w obowiązku, aby sfinansować rozwiązania, a w szczególności zatrudnianie dodatkowych specjalistów, jakie pociągają za sobą wprowadzane zmiany.

[...] jako nauczyciel i rodzic, na pewno mogę się cieszyć, że pewne zmiany tutaj zachodzą. Jako samorządowiec nie widzę żadnego paragrafu [...], gdzie są podane środki na to (przedstawiciel organu prowadzącego, mała miejscowość).

3.2. Organizacja pracy w zespołach

We wszystkich przebadanych placówkach zespoły były powoływane dla każdego ucznia z osobna – od kilku, w placówkach ogólnodostępnych kształcących uczniów z opiniami, do kilkudziesięciu w placówkach integracyjnych lub ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi. Nauczyciele zwykle nie wiedzieli dokładnie, ile zespołów funkcjonuje w ich szkole. Większość z nich pracuje w więcej niż jednym zespole.

Bo wtedy, no, najgorzej zawsze mają nauczyciele takich przedmiotów, jak fizyka, biologia, chemia. Bo jest to jeden nauczyciel uczący w gimnazjum, tak, zazwyczaj. I on musi brać udział w dwunastu zespołach, tak. Wtedy musiał brać udział w dwunastu zespołach, tak. Teraz, jak te zespoły możemy powołać do rodzaju opinii, czy dysgrafii czy dysortografii, to oczywiście może być ich jakby mniej, ale tak i tak, z rodzicem trzeba się spotkać z każdym osobno. Ale mimo iż mamy te zespoły, jakby powołujące do specjalnych potrzeb edukacyjnych, to nie zaniechaliśmy jakby spotkań nadal zespołów, które mają jakby swoje odrębne zadania, wychowawcze czy tam jakieś inne (dyrektorka, miasto średniej wielkości).

Z wypowiedzi nauczycieli i dyrektorów szkół wynika, że zespoły organizowane są w dwojaki sposób – albo jest to ustalony z góry, w miarę stabilny, jeśli chodzi o skład osobowy, zespół, na który dopraszani są rodzice bądź nauczyciele nauczający przedmiotu, albo, w innych szkołach, zespół za każdym razem konstryuuje się od nowa.

W większości szkół, zarówno tych z oddziałami integracyjnymi, jak i ogólnodostępnych, dyrektorzy wspominali o obowiązkowych trzech spotkaniach zespołu. Zdaniem większości respondentów najwłaściwszym podejściem byłoby zwoływanie zespołów na początku września. Wówczas bowiem rodzice dostarczają orzeczenia lub opinie z poradni. Jest to właściwy czas na przeprowadzenie konsultacji dotyczących programu pracy z uczniem w szerokim gronie oraz umówienie się z rodzicem. Kolejne spotkanie, zdaniem dyrektorów, powinno odbyć się śródrocznie, a trzecie, podsumowujące, pod koniec roku szkolnego.

Jeżeli chodzi o tę diagnozę wstępną, to musimy zawsze zaczynać wcześniej. Pierwsze dwa tygodnie września były poświęcone, prawdopodobnie dalej będzie utrzymana ta formuła – na przebadanie dzieci w klasach 0–3. I co roku takiej diagnozy dokonujemy. I po dwóch tygodniach właśnie specjaliści mają wyniki badań przesiewowych. Siadają, ustalają formy wsparcia, one trafiają do mnie, dalej były ustalane terminy zajęć, osoby prowadzące, czyli to, co rozporządzenie narzuca nam jako obowiązek. To była taka nasza

potrzeba i na pierwszym zebraniu rodzice otrzymywali informacje o wynikach naszej diagnozy. Które zajęcia są zalecane i czy wyrażają na to zgodę bądź też nie – to jest ich prawo (dyrektor szkoły podstawowej, mała miejscowość).

Wskazywano równocześnie na trudności. Najwięcej z nich dotyczyło organizacji pracy zespołów oraz faktu „dodatkowych obowiązków” grona pedagogicznego, jak sami to określali, w tym konieczności „pracy po godzinach w celu opracowania dokumentacji oraz uczestniczenia w spotkaniach zespołów.

Nauczyciele negatywnie odebrali fakt dodatkowego, jak twierdzili, obciążenia ich pracą bez zwiększenia wynagrodzenia. Twierdzili, że godziny tzw. karciane, które często wykorzystywane są na inne rodzaje aktywności, nie wystarczą na organizację i działania w ramach wprowadzanych zmian.

[..] jest to obciążenie nas, nauczycieli, głównie dodatkową pracą, dodatkowymi społecznymi godzinami, bo to się w ramach karcianych nie skończy, dodatkową odpowiedzialnością. Czyli w gruncie rzeczy projekt uderza w imię nauczycieli (nauczyciel, miasto średniej wielkości).

Dyrektorzy natomiast koncentrowali się głównie na problemach związanych z funkcjonowaniem zespołów, m.in. pogodzenie grafiku spotkań grona pedagogicznego, opracowanie dokumentacji oraz pozyskanie dodatkowych środków na zabezpieczenie od nowego roku szkolnego etatów dla specjalistów. W ich ocenie, korzyści dla uczniów wynikające z wprowadzenia rozporządzenia są oczywiste, natomiast obowiązki dla nauczycieli – niekoniecznie chciane przez nauczycieli. Niektórzy spośród nich prace w ramach zespołu uważali za rodzaj kary, byli wówczas zastępowani innymi nauczycielami. Niemniej od zaangażowania i entuzjazmu tych ostatnich, zdaniem dyrektorów, zależy wdrożenie rozporządzenia, utrzymanie i udoskonalanie tego rozwiązania. Wobec negatywnego nastawienia niektórych nauczycieli do wprowadzanych zmian, postrzeganych głównie w kategoriach dodatkowej pracy i obowiązków, dyrektorzy zadawali sobie pytanie, co poza dodatkowym wynagrodzeniem może stanowić dla nich motywację.

Więc tak sumując cały ten długi wywód, no to właśnie mówię: idea, filozofia słuszna, niemniej pracy dla szkół dużo, szkoda że też w jakiś sposób finansowo być może nie jest to, że nauczyciel bezpośrednio nie jest tutaj jakoś wynagradzany za tę pracę. Bo do tej pory, np. jak my w pilotażu te zajęcia, które są prowadzone przez nauczycieli, to są zajęcia, które są prowadzone nieodpłatnie, jakby społecznie, jakby dodatkowo, czy poza tymi godzinami wynikającymi z artykułu 42 Karty nauczyciela, albo w ramach tych tzw. karcianych godzin. Natomiast, żadnych dodatkowych finansowych środków na to nie ma, a myślę, że dobrze w przyszłości byłoby pomyśleć, żeby to nie były takie dodatkowe takie obowiązki gdzieś tam spadające. Tak, żeby nauczyciel miał poczucie, że wykonuje pracę, ale że jest też za to w jakiś sposób wynagradzany, prawda? (dyrektorka szkoły podstawowej, duże miasto).

Największą trudnością, jaką postrzegali psychologowie i pedagodzy była organizacja czasu pracy, tak by możliwe były spotkania zespołów. W każdym z nich powinni brać udział wszyscy nauczyciele pracujący z danym uczniem oraz psycholog lub pedagog. Oznacza to, że w przypadku uczniów klas IV–VI szkół podstawowych oraz gimnazjów będą to zespoły kilku, a nawet kilkunastoosobowe.

Znalezienie zatem wspólnego terminu było postrzegane jako trudne, a czasem wręcz niemożliwe.

Z perspektywy psychologów szkolnych nowe rozporządzenia odbierane były niekiedy jako mające dodatkowo obciążyć szkołę zadaniami, które dotąd wypełniane były przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Wskazywano na dodatkową biurokrację, od której, jak uważano, trudno będzie uciec. W tym kontekście mówiono o braku przygotowania do wypełniania tych zadań oraz wskazywano na trudności związane z prowadzeniem klas, w których znajduje się większa liczba uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zauważano, że nowe rozporządzenia mają zapobiegać „odsyłaniu” uczniów z problemami do szkół specjalnych, jednak z drugiej strony wskazywano na brak warunków organizacyjnych, kompetencji i narzędzi w szkole, mogących ułatwić pracę z tymi dziećmi. Postrzeganie korzyści i trudności, które może przynieść realizacja rozporządzenia, było zatem asymetryczne, ponieważ psychologowie i pedagodzy dostrzegają korzyści płynące dla uczniów oraz utrudnienia dla nich samych.

W opinii przedstawicieli organów prowadzących kluczowym dla samorządów aspektem zmian są kwestie finansowania, którym wszyscy przedstawiciele JST poświęcają najwięcej uwagi. Wszelkie zmiany wychodzące naprzeciw potrzebom dzieci i rodziców nie powinny, ich zdaniem, naruszać finansowego *status quo*. Część małych samorządów wprost mówi:

[...] u nas taka jest zasada, że oświata utrzymuje się w zasadzie z subwencji (przedstawiciel organu prowadzącego, mała miejscowość).

W związku z tym, jak twierdzono, wydatki na szkoły nie mogą przekroczyć subwencji i zorganizowanie dodatkowych zadań, wynikających z nowych rozporządzeń, ma się odbyć – jak to określano – „bezkosztowo”. Część urzędników liczy przy tym na jakieś zmiany w tym zakresie po przedstawieniu skali potrzeb, np. dodatku do subwencji z tytułu przeprowadzania dodatkowych zadań wynikających z rozporządzeń.

[...] należy mieć nadzieję, że subwencja oświatowa będzie zawierała między innymi środki na takie zespoły [...], jeżeli na dzień 30 września my wykażemy [w SIO – przyp. Autorek] te wszystkie zespoły na terenie naszej gminy, które powstaną i które będą pracowały, to ślad finansowy za tym może iść dopiero od pierwszego stycznia (przedstawiciel organu prowadzącego dla szkoły, mała miejscowość).

Obawiano się, że sformalizowanie owej „pracy społecznej”, jak często nazywano dotychczasowe doświadczenia w ramach spotkań zespołu, poprzez rozporządzenia, które wymuszają biurokrację, na pewno przyczyni się do zwiększenia obowiązków nauczycieli i powstania z tego tytułu roszczeń finansowych z ich strony.

Nauczyciele się buntują przeciwko tej zwiększonej pracy, bo oprócz czynnej pracy z uczniem to jest ta papierologia nieprawdopodobna (przedstawiciel organu prowadzącego dla szkoły, mała miejscowość).

4. Podsumowanie i omówienie wyników

Wprowadzane zmiany w zakresie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, podkreślające potrzebę współpracy i organizacji spotkań zespołów rozpoznających potrzeby uczniów, spotykają się ze zrozumieniem ze strony wszystkich interesariuszy procesu ich wdrażania. O tym, że ta współpraca jest niezbędna, wiedzą przede wszystkim szkoły z oddziałami integracyjnymi, które posiadają już doświadczenia w tym zakresie. Dla pozostałych szkół etap wdrażania nowych rozwiązań wiąże się z rozwojem swoistej kultury pracy w zespołach.

Wyniki badania pokazują, że obecnie nie jest to jeszcze moment, w którym efekty współpracy mogłyby zostać w pełni wykorzystane, mimo że badanie zostało przeprowadzone w szkołach, które same wykazały inicjatywę do wzięcia udziału w programie pilotażowym i wiele z nich posiadało już wcześniejsze doświadczenia w takiej formule pracy. W większości przypadków pierwszym próbom spotkań zespołów towarzyszyły przede wszystkim trudności natury organizacyjnej, mogące „odciągać” od meritum sprawy. Niepokojące wydają się zwłaszcza bardzo wyraźne sygnały niezadowolenia nauczycieli z uczestniczenia w pracach zespołu, które skłonni są traktować jako „pracę społeczną”. Taka postawa może w istotny sposób demotywować pozostałych członków zespołu, niwecząc wysiłki osiągnięcia wspólnego celu.

Nauczyciele, a także nierzadko psychologowie i pedagodzy szkolni, często czują się zagubieni, jeśli chodzi o proceduralne rozwiązania związane z pracą zespołu. Byli oni zainteresowani otrzymaniem gotowych wzorów potrzebnych dokumentów oraz jasnych wytycznych do tego, jak mają wyglądać prace zespołów. Oczekiwano także szkoleń w zakresie wdrażania programów: prowadzenia diagnozy i na jej podstawie opracowywania indywidualnych programów. Szczególnie istotne było to dla tych psychologów i pedagogów, którzy nie posiadali kompetencji pozwalających na projektowanie programów rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych czy też socjoterapeutycznych. Naprzeciw tym potrzebom po części wychodzą psychologowie z poradni psychologiczno-pedagogicznych, którzy pełnią rolę ekspertów, dostarczając fachowej wiedzy i dzieląc się swoim doświadczeniem. Nadal jednak pozostają osobami „z zewnątrz”, które często nie znają dziecka i jego indywidualnych problemów. Wiedzy na temat funkcjonowania dziecka w środowisku pozaszkolnym mogą dostarczyć przede wszystkim rodzice, tych jednak często trudno jest włączyć do prac zespołu, zwłaszcza jeśli chodzi o uczniów z rodzin dysfunkcyjnych.

Najsłabszym ogniwem współpracy okazują się przedstawiciele samorządu, których rola w powstawaniu i pracach zespołu nie jest dookreślona, a wydaje się dosyć istotna, zwłaszcza jeśli chodzi o zrozumienie istotności nakładów finansowych na podejmowane w szkołach działania. Otwiera to możliwość dystansowania się organów prowadzących od rzeczywistych problemów szkoły i zajmowania stanowiska obserwatora. Poważną przeszkodą do pełnego zaangażowania we współpracę oraz możliwość poszerzania jej o nowe zasoby (w tym zatrud-

nienie specjalistów, psychologów) stanowi brak dodatkowych środków finansowych bądź poczucie przedstawicieli szkół, że nie jest możliwe ich pozyskanie od samorządu. W tym kontekście nowe rozporządzenia stanowią duże wyzwanie dla dyrektorów szkół, zwłaszcza w miejscach, w których negatywna postawa co do możliwości wygospodarowania dodatkowych środków na te cele, wydaje się nieugięta.

Wszystkie te kwestie sprawiają, że od wprowadzenia rozwiązań pracy zespołowej w ramach udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej do harmonizacji współpracy i możliwości pełnego wykorzystania jej owoców jeszcze daleka droga. Samorządy oczekują dodatkowego finansowania działań związanych z wprowadzanymi zmianami, grono pedagogiczne wsparcia merytorycznego, jasnych procedur i nierzadko wynagrodzenia za wypełnianie „dodatkowych obowiązków”. Zaobserwowane trudności nie wydają się jednak przekreślać obserwowanych chęci i motywacji. Mimo że obecnie jesteśmy obserwatorami procesu rozwoju współpracy, a nie jej rozkwitu, akceptacja potrzeby i gotowość przyjęcia takiej formy pracy (mimo sygnalizowanych trudności) wydaje się dobrze rokować, jeśli chodzi o dalsze rozwiązania oparte na mechanizmie korzystania z synergii zasobów.

W kontekście przywołanego na początku niniejszego artykułu rozróżnienia pomiędzy grupą a zespołem, przeprowadzonego przez Katzenbacha i Smitha, można powiedzieć, że obecny stan prac „zespołu” przypomina raczej formułę pracy w grupie. Osoby zaangażowane do „zespołów” nie potrafią jeszcze jasno definiować swoich ról, koncentrują się raczej na strukturze organizacyjnej aniżeli na osiąganiu celu. W urzeczywistnieniu idei pracy zespołowej przeszkadza także niezadowolenie z „dodatkowej pracy”, wywołujące napięcie pomiędzy przedstawicielami szkoły, samorządem i ustawodawcą. Klimat ten ogranicza brak wzajemnego zaufania pomiędzy aktorami, mającymi przecież wspólnie wypracowywać skuteczne wsparcie dla uczniów. Wprowadzane zmiany w zakresie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej skłaniają do wzmożonego wysiłku w kierunku rozwoju pracy zespołowej. Tym samym można je traktować jako szansę na dojrzałą kulturę współpracy w szkole, istotnej zarówno w kontekście podniesienia jakości edukacji w polskich szkołach, jak i dalekosiężnych planów rozwojowych kraju.

Literatura

- Hall: *nauczyciele otrzymają wsparcie, zmiany będą rozłożone w czasie* (2010), http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/428476,hall_nauczyciele_otrzymaja_wsparcie_zmiany_beda_rozlozone_w_czasie.html (dostęp: 20.03.2012).
- Hall: *szkółka musi być nastawiona na indywidualne potrzeby uczniów* (2010), http://www.money.pl/archiwum/wiadomosci_agencyjne/pap/artikul/hall;szkola;musi;byc;nastawiona;na;indywidualne;potrzeby;uczniow,94,0,598110.html (dostęp: 19.03.2012).
- Hattie J. (1999), *Influences on Student Learning*, http://growthmindseteaz.org/files/Influencesonstudent2C683_1_.pdf (dostęp: 21.06.2012).

- Horn M.B., Mackey K. (2011), *Transforming American Education*, „E-Learning and Digital Media”, nr 8(2), s. 133–144, <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2011.8.2.133> (dostęp: 22.01.2012).
- Katzenbach J.R., Smith D.K. (2001), *Sila zespołów. Wpływ pracy zespołowej na efektywność organizacji*, tłum. I. Suchacka, ABC. Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Lewicki T. (2011), *Zespoły nauczycielskie*, <http://www.oswiataiprawo.pl/Dyrektor/Prawo-w-szkole/Zarzadzanie-szkola/Zespoły-nauczycielskie> (dostęp: 20.03.2012).
- Mourshed M., Chijioke Ch., Barbe M. (2010), *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*, http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/EducationBook_A4%20SINGLES_DEC%202.pdf (dostęp: 20.03.2012).
- Raport „Polska 2030. Wyzwania rozwojowe”, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, maj 2009, http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/pl_2030_wyzwania_rozwojowe.pdf (dostęp: 11.02.2013).
- ZNP apeluje o przesunięcie terminu reform kształcenia (2010), <http://arch.znp.edu.pl/text.php?action=&cat=7&id=10501> (dostęp: 20.03.2012).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. Nr 168, poz. 1324).

