



Justyna Nowotniak

Uniwersytet Szczeciński

ORCID 0000-0002-7439-0414

Diagnoza pedagogiczna jak forma wsparcia uczniów w szkole w obliczu skutków pandemii

Pedagogical diagnosis as a form of support for school students in the wake of the pandemic

Abstract: This article presents a fragment of results of a research - its subject being „Diagnosing needs and expectations of students and teachers in primary schools in Szczecin days before returning to school” - conducted in May 2021 among 1125 students. Comfort-Stretch-Panic model, created by Karl Rohnke, has been used as a theoretical framework for said research. It has been shown that 18.6% of students function in high-to-extremely-high levels of panic, thus require aid - with 1 in 4 students stating that they can not receive such aid from their parents. Monitoring these children’s situation requires further systematic, multifaceted diagnosis. Given problem acts as a starting point towards discussion regarding the quality of pedagogical diagnosis in contemporary school, as well as means of its further improvement.

Keywords: pedagogical diagnosis, Comfort–Stretch–Panic model, remote learning.

Wprowadzenie

W przestrzeni społecznej wciąż wybrzmiewają pytania o znaczenie doświadczeń uczniów związanych z pandemią na różnych etapach kształcenia oraz o sposoby ich wsparcia w radzeniu sobie z negatywnymi skutkami tych doświadczeń. Zagadnienia te są przedmiotem badań zrealizowanych

bezpośrednio przed lub po przejściu z nauczania zdalnego do edukacji bezpośredniej, przez naukowców i specjalistów z różnych dyscyplin naukowych i dziedzin życia społecznego, ze znaczącym wkładem psychologów (Lee, 2020; Liu, Bao, Huang, Shi i Lu, 2020; Loades et.al., 2020).

Bardzo skromny fragment wyników badań zaprezentowany w artykule, stanowi jedynie punkt wyjścia do zarysowania pola problemowego związanego z zagadnieniem diagnozy pedagogicznej czyli „prowadzeniem badań i działań diagnostycznych uczniów, w tym diagnozowaniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły i placówki”¹.

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na jakość prowadzenia diagnozy pedagogicznej w szkołach w związku ze skutkami przebywania uczniów w czasowej izolacji podczas pandemii i potrzebą przygotowania się do radzenia sobie z nimi. Ustawiczna, wzmożona diagnoza pedagogiczna uczniów po powrocie do nauczania tradycyjnego, jest wskazywana jako bardzo ważne zadanie, któremu muszą sprostać szkoły, aby zapobiec pogłębianiu się problemów ujawnionych podczas nauczania zdalnego.

Pytania wymagające odpowiedzi bezpośrednio związane z organizacją systemowej edukacji brzmią: Jak zatem poradzić sobie z ustawiczną diagnozą tak dużej grupy dzieci i młodzieży? Czy pedagog szkolny podoła roli szkolnego koordynatora tego procesu? Z jakich modeli diagnozy należałoby skorzystać? Przywołane doświadczenia francuskie w organizacji diagnozy wspierającej są interesującym, holistycznym projektem organizacji procesów diagnostycznych w szkole sprzężonym z różnymi obszarami funkcjonowania placówki.

Zasygnalizowane wyniki zrealizowanego projektu badawczego pochodzą z badania przeprowadzonego z udziałem uczniów i nauczycieli szczyńskich szkół i stanowią w artykule źródło informacji o problemach, z którymi zmagali (czy zmagają się nadal) uczniowie po okresie przymusowej edukacji

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach i placówkach (Dz.U. Z 2017r. poz. 1591) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy wprowadzające zadania pedagoga specjalnego (Dz. U. z 2022 r. poz. 583 i 1116)

zdalnej. Projekt zatytułowano, zgodnie z oczekiwaniami Wydziału Oświaty Urzędu Miasta Szczecin, „Diagnoza potrzeb i oczekiwań uczniów oraz nauczycieli szkół podstawowych w Szczecinie w przededniu powrotu do szkoły”. Badanie zrealizował zespół naukowców z Uniwersytetu Szczecińskiego wiosną 2021 roku². Celem badania było rozpoznanie potrzeb i oczekiwań uczniów oraz nauczycieli szkół podstawowych w Szczecinie przed powrotem do szkoły. W konsekwencji owe potrzeby i oczekiwania stały się treścią głównego problemu badawczego. Ramą teoretyczną projektu uczyniono model Komfort–Napięcie–Panika autorstwa Karla Rohnke (Miles i Priest, 1990; Palethorpe i Wilson, 2011; Popek, 2016). Określono czynniki lokowania się uczniów we wskazanych 3 strefach KNP, w perspektywie przejścia z edukacji zdalnej do edukacji bezpośredniej przy pomocy autorskiego narzędzia. Pozwoliło to wskazać uwarunkowania zróżnicowanej gotowości powrotu uczniów do szkół po okresie izolacji oraz potrzeby podmiotów edukacyjnych ujawnione w związku z obecnością lub brakiem tej gotowości. Badanie przeprowadzono w 2021 roku po wyłonieniu 1125-osobowej reprezentatywnej próby uczniów (wyniki dotyczące nauczycieli nie będą przedmiotem analiz).

Weryfikacji kilkunastu hipotez badawczych dokonano z zastosowaniem wielomianowego uporządkowanego modelu logitowego. Gotowość uczniów do powrotu do szkoły, a więc ich funkcjonowanie w poszczególnych strefach KNP, badano z uwzględnieniem zmiennych socjodemograficznych: płeć, wiek, liczba rodzeństwa (Schwartz, 2021) oraz społecznych podzielonych na następujące kategorie: aktywność uczniów w procesie dydaktycznym; problemy szkolne i osobiste (Clemens et al., 2020; Raffaele et al., 2021) oraz potencjał wsparcia społecznego w tym rodzicielskiego (Lau, Li i Lee, 2021; Hatzichristou, Georgakakou-Koutsonikou, Lianos, Lampropoulou i Yfanti, 2021).

W artykule nastąpi odniesienie tylko do jednej z potwierdzonych hipotez, wskazującej, że gotowość powrotu do szkoły uczniów, zależna jest od potencjału wsparcia rodzinnego oraz szkolnego i tę grupę potrzeb należy skutecznie zaspokoić, by zapewnić dzieciom i młodzieży efektywny powrót do szkoły. Skuteczne wsparcie uwarunkowane jest pozyskaniem informacji dotyczących oczekiwanego przez uczniów przedmiotu, rodzaju i nasilenia

² Diagnoza zamówiona przez Wydział Oświaty Urzędu Miasta Szczecin. Badanie wykonał zespół badawczy składający się z pracowników naukowych Instytutu Pedagogiki US. Projektem kierowały dr Barbara Chojnacka i dr Edyta Sielicka. Zespół współtworzyli: dyrektor Instytutu Pedagogiki US dr hab. Anna Murawska, prof. US, dr hab. Justyna Nowotniak, prof. US oraz dr Rafał Iwański. Raport w wersji opracowanej dla szkół udostępniono do społecznej dyskusji: https://pe.szczecin.pl/files/3C952322A6554F7AB2F50F15C21B3413/Raport_US.pdf

wsparcia a rozpoznanie tych parametrów, służy diagnoza pedagogiczna. Ten właśnie wąski obszar problemowy, jest przedmiotem niniejszego artykułu, zarysowującego w tle wyniki projektu (podstawowe dane liczbowe w trzech wyodrębnionych strefach, z akcentem na skrajne strefy czyli Paniki i Komfortu), obrazujące skalę wyzwań, które przyniosła, bądź odsłoniła edukacja zdalna.

Metodologia badań i podstawy teoretyczne projektu

Ramę teoretyczną badań jest wspomniany już model Komfort-Napięcie-Panika (*Comfort–Stretch–Panic model*), autorstwa Karla Rohnke. Model KNP łączy w konceptualizacji funkcjonowania człowieka aktywność w sferze poznawczej i społeczno-emocjonalnej. W centrum uwagi znajduje się proces uczenia się oraz warunki sprzyjające i zakłócające ten proces. Autor koncepcji zakłada, że jednostka żyje i działa w trzech strefach: Komfortu, Napięcia i Paniki.

Tabela 1. Model Komfort-Napięcie-Panika

STREFA	CZYM JEST?	JAKIE JEST UCZENIE SIĘ?	JAKIE SĄ KONSEKWENCJE?
KOMFORT	codziennosc, rutyna, działania automatyczne, bezpieczeństwo, spokój, wygoda	uczenie się możliwe w niewielkim zakresie	brak motywacji, brak zaangażowania, nuda
NAPIĘCIE	eksploracja świata, podejmowanie wyzwań, zaangażowanie	uczenie się w szerokim zakresie	zmiana, postęp, rozwój
PANIKA	silne negatywne emocje, energia zaangażowana w walkę lub ucieczkę	brak możliwości uczenia się	silny stres, negatywnie wpływający na zdrowie

Źródło: opracowanie własne autorów projektu

Granice między trzema strefami są wyraźne, ale na tyle elastyczne, że dają możliwość uchwycenia proces przemieszczania się podmiotów między nimi. Ten rodzaj teorii pozwala skonstruować obraz rzeczywistości społecznej w czasie rzeczywistym, wykonać sytuacyjną analizę i teoretyzować. Zamysł koncepcyjny zbudowano zatem wokół idei „granicy” bo znamienne i graniczny był moment badań. Przeprowadzono je w przededniu przejścia uczniów z edukacji zdalnej do edukacji bezpośredniej (maj 2021), na końcu zimowo-wiosennej fali pandemii.

Doświadczenie pandemii i doświadczenie wojny na Ukrainie zbiegły się w krótkim czasie w życiu tego samego pokolenia polskich uczniów. Pomoc dorosłych okazywana dzieciom, w tym zinstytucjonalizowana opieka pedagogiczno-psychologiczna staje się wyzwaniem priorytetowym.

Zastosowane narzędzie badawcze miało trójdzielną strukturę. W pierwszej części wykorzystano Skalę Likerta (metodę sumowanych ocen), następnie blok pytań wielokrotnego wyboru i pytań otwartych. Intensywność nastawienia w Skali Likerta została zmierzona za pomocą skali porządkowej dwubiegunowej, pięciostopniowej. O jej wykorzystaniu zdecydowała prostota i możliwość uchwycenia wielu aspektów badanego zjawiska w korelacji do przyjętego modelu KPN. Procedura konstrukcji skali składała się z 3 etapów, zgodnie z zasadą, że zakwalifikowanie elementów do zbioru opiera się na ich relacji wobec skali jako całości. Uwzględniono ocenę mocy dyskryminacyjnej. Ostatecznie dla każdej strefy przyjęto po 10 twierdzeń (dla uczniów), maksymalna łączna liczba punktów uzyskanych przez każdego respondenta mogła wynieść 50.

Populacja generalna uczniów klas IV-VIII (zamknięta) liczyła 16 173 uczniów. Dla wskazanej liczebności obliczona została próba reprezentatywna na poziomie $n=1001$ przy następujących założeniach: poziom ufności $\alpha=0,95$, wielkość frakcji 0,5, błąd maksymalny 3%. Przyjęte zostały graniczne warunki dla prób w badaniach społecznych. Aby znacząco podnieść szanse na osiągnięcie przyjętych założeń, zwiększona została liczebność badanej grupy do 1500 respondentów, aby wyeliminować ryzyko dołoso wywania. Uczniowie z populacji generalnej podzieleni zostali na 5 warstw, które odpowiadają poszczególnym rocznikom z zgodnie z ich udziałem procentowym. Zastosowano metodę losowania jednorodnego zależnego (bezwrotnego) z wykorzystaniem generatora liczb losowych.

Tabela 2. Dobór i charakterystyka próby badanej

Klasa	Udział subpopulacji w populacji generalnej %	Liczebność subpopulacji przy próbie minimalnej $n=1001$	Liczebność subpopulacji przy próbie $n=1500$	Liczba oddziałów	Prawdopodobieństwo wylosowania	Liczebność badanej subpopulacji
IV	15%	152	228	10	0,93	153
V	13%	127	191	8	1,08	137
VI	27%	269	403	18	0,53	318
VII	26%	262	391	17	0,56	292
VIII	19%	191	287	12	0,76	225
	$\Sigma=100\%$	$\Sigma=1001$	$\Sigma=1500$	$\Sigma=65$	$M=0,77$	$\Sigma = 1125$

Źródło: badania własne

Wyniki badań

Poszerzony opis struktury wartości na podstawie sumowanych ocen w skali Likerta (8 przedziałów) uzyskanych przez respondentów, pozwolił na ulokowanie działań i aktywności szkolnych pozaszkolnych uczniów w każdej z trzech stref, otwierając też możliwość pogłębionych analiz w obszarze każdej z nich.

Zgromadzone i przeanalizowane wyniki badań pozwoliły, w przededniu powrotu uczniów do szkół (maj 2021) na sformułowanie wniosku, że znaczna grupa uczniów (50,3% - wysoki i bardzo wysoki poziom napięcia) jest w gotowości do ponownego rozpoczęcia edukacji zdalnej, jednocześnie podobnej wielkości grupa (52,8% - wysoki i bardzo wysoki poziom komfortu) funkcjonuje w sposób bezpieczny w edukacji zdalnej – dostrzega jej zalety i czuje się w niej dobrze. Rozpoczęcie edukacji bezpośredniej może być dla tej grupy zarówno trudną zmianą długotrwałego sposobu funkcjonowania w czasie pandemii i jednocześnie zmianą oczekiwaną, zgodnie z charakterystyką profilu aktywności w modelu KNP.

Największy potencjał związany z powrotem do nauczania bezpośredniego prezentują klasy IV i V, najmniejszą potrzebę aktywnego powrotu do szkoły prezentują uczniowie klas VII, co jest szczególnie znaczące w perspektywie faktu, że w roku szkolnym 2021/2022 będą oni uczniami ostatnich klas szkół podstawowych i będą przygotowywani do zakończenia edukacji na tym etapie. Projektowane działania wspierające uczniów nie wymagają szczególnego różnicowania ze względu na płeć.

Dane obrazujące poziom komfortu uczniów wskazują, że jest on wysoki lub średni dla wszystkich klas. Fakt ten napawa pewnym optymizmem, bo w bezpośredniej całościowej ocenie swojej sytuacji w większości młodzi ludzie nie werbalizują jednoznacznie negatywnej oceny swojej życiowej sytuacji. Najsilniej w strefie komfortu umiejscawia uczących się stwierdzenie związane z przyzwyczajeniem się do edukacji realizowanej w trybie zdalnym. Okazuje się, że zdecydowanie zgodziło się z nim aż 52,8%, a 22,9% udzieliło odpowiedzi: raczej się zgadzam. Komfort budowany jest też na redukcji stresu. Ze stwierdzeniem: „Gdy uczę się zdalnie mniej się stresuję”, zdecydowanie zgodziło się niemal 40% uczniów, zaś raczej się zgodziło około 25%.

Zdiagnozowany średni i wysoki poziom w strefie komfortu wiąże się niewątpliwie z faktem zaspokojenia części potrzeb oraz ograniczenia sytuacji stresogennych generowanych w szkole. Ute Limacher-Riebold (2021) podkreśla, że pozostawanie w strefie komfortu, zgodnie z modelem KNP może jednak obniżyć motywację do samorozwoju z bezpośrednim efektem obniżenia motywacji do uczenia się. Wariant ten jest najbardziej prawdopodobny

w szkołach, w których dla ratowania kondycji psychicznej uczniów, zdecydowanie obniżono wymagania związane z procesem kształcenia, co zauważyli sami uczniowie, sygnalizując obniżoną liczbę sprawdzianów i odpytywania indywidualnego na ocenę.

Nie można zatem pochoinnie formułować wniosku, że uczniowie, niezależnie od wieku, czują się dobrze, bezpiecznie i wygodnie w edukacji zdalnej, gdyż pytani o szczegóły swojej egzystencji wskazują na wiele niepokojących zjawisk, zwłaszcza że wyraźnie ujawniła się tendencja do współlokowania się uczniów równocześnie, w co najmniej dwóch strefach. Potwierdzeniem rozbieżności między deklarowaną stosunkowo dobrą oceną własnego poczucia dobrostanu funkcjonowania w edukacji zdalnej a stanem faktycznym, są odpowiedzi na szczegółowe pytania kierowane do uczniów. Zachęteni do pogłębionych analiz swojej sytuacji w izolacji społecznej młodzi ludzie sygnalizują problemy ze snem, spadki nastroju, dolegliwości fizyczne, etc. Znaczącą liczbę wskazań uczniów osiągnęły: brak zdolności koncentracji uwagi (52%), bycie często smutnym (41,7%), częste odczuwanie złości (49,9%), poczucie niezidentyfikowanego strachu, obaw (43,1%), brak chęci do działania (50,3%). Uczennice i uczniowie deklarują także problemy ze snem (36,9%) i poczucie bycia mało ważnym (32,1%).

Wyniki licznych badań potwierdzają, że w procesie edukacji zdalnej uczniowie narażeni byli na doświadczenia wpływające na obniżenie ich dobrostanu, na ich równowagę zarówno psychiczną, jak i fizyczną (Clemens et al., 2020; Hatzichristou et al., 2021; Ptaszek, Stunża, Pyżalski, Dębski i Bigaj, 2020; Pyżalski, 2020; Raffaele et al., 2021).

W strefie Paniki silne negatywne emocje mogą wręcz uniemożliwić jakiegokolwiek uczenie się, cała energia jest wydatkowana na redukcję stresu i lęku a długotrwałe pozostawanie w tej strefie jest obciążające dla zdrowia. Z badań wynika, że 18,6% uczniów funkcjonuje w strefie Paniki na wysokim i bardzo wysokim poziomie. To sytuacja, w której jednostka staje przed wyborem: walczyć albo uciekać, ewentualnie pełną lęku „zastyga”, aby uniknąć konfrontacji z wyzwaniem. Ta strefa wymaga szczególnej uwagi ze strony dorosłych opiekunów i szybkiego wdrożenia działań wspierających, zarówno w wymiarze pracy zespołowej, jak i indywidualnej.

Wśród diagnostycznych stwierdzeń, w strefie Paniki, znalazły się te, które odnoszą się do: wsparcia otrzymywanego i oczekiwanego, rodzaju doświadczanych problemów, potrzeby kontaktu z rówieśnikami, samopoczucia w okresie edukacji zdalnej, poczucia lęku przed powrotem do szkoły itp. Ważne jest, aby przebywaniu w strefie Paniki nie nadawać znaczenia równoznacznego z doświadczaniem paniki jako zaburzenia panicznego (*panic*

disorder) (Sillamy, 1999). W modelu KNP oznacza ona konfrontowanie się ze sprawami, których nie rozumiemy, zadaniami, których nie potrafimy wykonać, a także wątplenie w swoje możliwości oraz brak panowania nad sytuacją.

Ze stwierdzeniem: „Gdy potrzebuję pomocy, mogę liczyć na rodziców”, zgodziło się zdecydowanie, 50,6% uczniów i uczennic, zaś 25,5% - raczej się zgodziło. Na potencjał wsparcia ze strony rodziców nie może zatem liczyć, ich zdaniem, co czwarty nastolatek. Zdecydowaną gotowość do zwrócenia się o pomoc do rodziców częściej deklarują uczniowie i uczennice młodszych klasy (IV i V), niż uczniowie klas wyższych (VI, VII i VIII).

Ważne z perspektywy realizowanego badania oraz budowania sieci wsparcia było pytanie o to czy uczennice/uczniowie mają osoby, do których mogą zwrócić się z prośbą o pomoc. Brak takiej osoby zadeklarowało 16,9% uczennic i uczniów (liczba tych osób w poszczególnych klasach jest bardzo zbliżona, w klasach IV – brak takiej osoby wskazało 16,4%, w klasie V – 19,4%, w klasie VI – 16,8%, w klasach VII i VIII – 16,6%.)

W sytuacjach trudnych, granicznych czynnikiem szczególnie chroniącym dzieci i młodzież, jest posiadanie osoby, której się ufa i którą postrzega się jako sprzymierzeńca mogącego udzielić wsparcia. Po rodzinie i rówieśnikach, trzecią grupą osób obecnych w życiu uczniów i uczennic jest kadra pedagogiczna, szczególnie istotna w kontekście pytania o problemy szkolne. Uczący się najczęściej deklarują, że spośród jej grona zwróciliby się o pomoc do nauczycielki/nauczyciela - 37,1% (zdecydowanie tak - 13,4%, raczej tak - 24,7%), do wychowawczyni/wychowawcy - 31,3% (14,3% - zdecydowanie tak, 17% - raczej tak), najmniejszą liczbę wskazań w badaniu otrzymali: pedagożka/pedagog szkolny - 5,4% (3,1% - zdecydowanie tak, 2,3% - raczej tak), psycholożka/psycholog szkolny 4,2% i dyrektorka/dyrektor szkoły - 3,8% (2% - zdecydowanie tak, 1,8% - raczej tak). W Internecie pomocy szuka 56,8% uczących się (31,2% - zdecydowanie tak, 25,6% - raczej tak).

W związku z powyższym rysuje się alarmująca potrzeba wprowadzenia działań naprawczych, które pozwolą na nowo zdefiniować rolę wspierającą kadry pedagogicznej. Dane dotyczące funkcji szkolnego pedagoga wymagają pogłębionej refleksji, na którą nie pozwalają ramy artykułu. Z całą pewnością budowanie zespołu wsparcia pedagogiczno-psychologicznego w szkole jest rozwiązaniem pożądanym, choć zatrudnianie psychologów w szkole na ćwierć etatu, to przysłowiowa kropla w morzu potrzeb.

W przededniu nowego roku szkolnego 2022/2023 należałoby zadać sobie pytanie, czy wszystkie dzieci uporały się ze skutkami pandemicznej edukacji zdalnej, zwłaszcza, że za polską granicą rozpełtała się wojna,

podnosząc temperaturę emocji. Na pewno systematycznej uwagi będą nadal wymagać uczniowie, którzy w strefie Paniki pełni lęku zamilkli i aby uniknąć konfrontacji z wyzwaniem przestali werbalizować odczuwane trudności. Tego rodzaju problemy, wpisujące się w sytuację dotyczącą dobrostanu psychicznego młodzieży po doświadczeniu skutków pandemii, analizowały wielokrotnie różne gremia. W Województwie Zachodniopomorskim problem ten dyskutowano publicznie w ramach kilku konferencji.

Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Szczecińskiego 13 czerwca 2022 roku zorganizował jedną z nich na temat „Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Diagnoza i wsparcie”. Udział w niej wzięli pracownicy Instytutów Psychologii, Pedagogiki i Socjologii Uniwersytetu Szczecińskiego oraz eksperci i specjaliści w tematyce zdrowia psychicznego, politycy z Parlamentarnego Zespołu ds. Zdrowia Psychicznego Dzieci i Młodzieży. Małgorzata Wyrębska-Rozpara, lekarz kierujący Oddziałem Psychiatrii Dziecięcej i Młodzieżowej szpitala „Zdroje” w Szczecinie podkreślała, że pracując 18 lat na psychiatrii dziecięcej „czegoś takiego, co dzieje się w tym roku na oddziale, nie pamięta”. W jednym z tygodni na oddział trafiło 50 pacjentów. Lekarze nie potrafią jednoznacznie wskazać, co jest powodem tak lawinowego przyrostu młodych pacjentów zarówno na toksykologii, jak i na psychiatrii dziecięcej i jednoznacznie powiązać te alarmujące dane ze skutkami pandemii. Nie mniej jednak na obu oddziałach, w wywiadach diagnostycznych potwierdza się wzrost prób samobójczych. Większość prelegentów apelowała przede wszystkim do rodziców i nauczycieli o większą uwagę skierowaną na dzieci, ich potrzeby, problemy, bo ta ich zdaniem, wymaga intensyfikacji.

Problem właściwego skoncentrowania uwagi dorosłych na problemach nieletnich a zwłaszcza zrozumienie znaczenia ważnej obecności dorosłych opiekunów w sytuacjach trudnych dla dzieci i młodzieży, pozostaje wyzwaniem. Nie ma skutecznej pomocy bez precyzyjnej diagnozy. Sposób planowania, prowadzenia i wdrażania wyników diagnozy w instytucjach oświatowych na świecie cechuje duża różnorodność. Francja wypracowała jeden z bardziej holistycznych sposobów organizacji wsparcia pedagogicznego. Doświadczenia francuskie potwierdzają, że nie tylko inicjowanie diagnozy, ale już sposób prowadzenia procesu diagnostycznego może być jednocześnie działaniem wspierającym dla ucznia. Wdrożenie niektórych rozwiązań nie wymaga wielkich nakładów środków i reorganizacji systemu, któremu warto poświęcić chwilę uwagi.

Doświadczenia francuskie w organizacji procesów diagnostycznych

We francuskim systemie oświaty stworzono, między innymi dla takich zadań, *Conseiller principal d'éducation* CPE (Auduc i Bayard-Perlot, 2001) czyli zespół doradców pedagogicznych. *Bureau des conseillers principales d'éducation* (BCPE) czyli na codzień współpracujący ze sobą zespół to: doradcy pedagogiczni (CPE), opiekunowie społeczni (*assistante sociale*) oraz personel pomocniczy (*surveillants*), ulokowany jest zazwyczaj w jednym pomieszczeniu w szkole. Przebywają tam, pracują i uczą też stażyści i praktykanci znajdujący się czasowo w placówce.

Droga do takich rozwiązań systemowych była długa i kręta, ale rozwój systemu szkolnictwa w tym kraju, nowe formy życia szkolnego w placówkach edukacyjnych dedykowane bardzo zróżnicowanym kulturowo uczniom i związanym z tym problemom, wymogły potrzebę redefiniowania roli, jaką winien pełnić zespół pedagogiczny oraz określenia warunków pełnienia tych funkcji. Zadania CPE szczegółowo obejmują: czuwanie nad stosowaniem właściwych środków zapewniających bezpieczeństwo, współpracę z kadrami dydaktyczną (wymiana informacji z nauczycielami odnośnie zachowania i działalności uczniów, warunki pracy); poszukiwanie przyczyn trudności i niezbędnych działań do ich przezwyciężania; śledzenie życia klasy (szczególnie poprzez udział w radzie pedagogicznej i zebraniach klasowych); organizację czasu wolnego. W zakresie obowiązków znajduje się także organizowanie współpracy uczniów ramach działalności samorządowej (kształcenie, wybór i zebrania delegatów klas, uczestniczenie w radach placówki).

Zakres obowiązków pełnionych przez doradców pedagogicznych mieści się zatem w projektowaniu ogólnych ram życia szkolnego, które można zdefiniować jako tworzenie najlepszych warunków życia indywidualnego i zbiorowego oraz rozwoju osobistego młodzieży. Priorytetem tych działań jest organizowanie dnia codziennego (z akcentem na zapewnienie rytmu szkolnego) oraz planowanie życia zbiorowego, poza czasem spędzonym na lekcji. Kontakty z uczniami są zarówno indywidualne, jak i grupowe. Uwagę poświęca się także ważnym detalom, które współtworzą codzienność ucznia i nauczyciela. Kluczowe zupełnie dla zrozumienia wartości tych działań jest założenie o potrzebie gromadzenia informacji o problemach uczniów, informacji o charakterze diagnostycznym. Dwa opisane poniżej rozwiązania organizacyjne obrazują potencjał wypracowanych procedur ukryty w prostych, ale precyzyjnie przemyślanych i przygotowanych procedurach.

Doskonałym przykładem jest sposób postępowania związany z problemem punktualności uczniów. W wykonywaniu tych zadań pomocne

są służby pomocnicze czyli *surveillants*. W liceum w Rennes³ uczniowie przychodzący po czasie do szkoły, po wytłumaczeniu *surveillants* powodów swojego spóźnienia, otrzymują żółtą kartkę, swoistą przepustkę na lekcje, eliminującą potrzebę przerywania pracy nauczycielowi prowadzącemu zajęcia. Spóźnianie się na pierwszą lekcję pozostające bez istotnych losowych powodów, skutkuje przekierowaniem do sal pracy własnej, odnotowaną nieobecnością i potrzebą nadrobienia zaległości wynikającej z absencji. Zasada to skutecznie eliminuje zjawisko „marnowania potencjału dydaktycznego” pierwszych lekcji, które tak często podnoszone jest przez polskich nauczycieli, świadomych faktu, że początek dnia jest najbardziej efektywnym czasem dla nauczania.

Pozytywów tego prostego pomysłu jest więcej. Oprócz znaczących korzyści organizacyjnych takiego rozwiązania, wyeksponowana zostaje także potrzeba poszanowania wartości pracy na lekcji, ale także zabezpieczenia praw podmiotów biorących w niej udział.

Idea kształcenia wychowującego znajduje w tym rozwiązaniu znakomitą egzemplifikację. Uczeń spóźniający się, co godne podkreślenia, nie jest stygmatyzowany etykietą „potencjalnego winnego” i unika potrzeby kajania się oraz mówienia o swoich osobistych sprawach na forum zespołu klasowego. Co więcej odnotowywanie incydentów dotyczących spóźnień, ich natężenia, stanowić może pierwszy krok w diagnozie rodzącej się w życiu nastolatka sytuacji kryzysowej. Sama świadomość wymogu rozmowy w takich sytuacjach może zyskać wymiar okazji do dialogu, którego obarczony traumą nastolatek, nie odważyłby się podjąć. Stworzenia takiej sytuacji może być jedyną okazją do obserwacji zachowań ucznia, którego problem ze spóźnianiem się może być symptomem dużo poważniejszych zagrożeń.

Inne nieszablonowe rozwiązania natury diagnostycznej związane są ze sposobem organizacji szkolnej przestrzeni. Przykład to wygospodarowanie miejsca na salę z kilkoma łózkami na wypadek złego samopoczucia ucznia, z której zawsze może skorzystać, pobierając klucz, zgłaszając uprzednio tę potrzebę w *Bureau des conseillers principales d'éducation*. Obecność ucznia w sali odpoczynku jest monitorowana na bieżąco przez *surveillants*. Powodem skorzystania z chwili odosobnienia mogą być nie tylko dolegliwości chorobowe, ale czasowa potrzeba pobycia w samotności.

Szkoła francuska jest wieloaspektową przestrzenią społeczną podzieloną na swoiste centra tworzone z wykorzystaniem wiedzy z zakresu

³ Badania realizowane w liceach w Rennes w ramach grantu KBN pt.: „Kulturowy wymiar przestrzeni edukacyjnej”

proksemiki edukacyjnej. W Francji próbuje się zabiegać o wszechstronność i otwartość przestrzeni szkolnych, w szerokim tego słowa znaczeniu. W potrzebie społecznej dyskusji na ten temat Philippe Meirieu (2001, s. 139) widział, już z początkiem tego stulecia, znaczący potencjał. Przekonywał, że szkoła może sprostać zakreślonym na szeroką skalę zadaniom, jeżeli poradzi sobie z kilkoma paradoksami lokującymi np. organizację szkolnej codzienności na ostatnich miejscach listy zadań ważnych dla długofalowych efektów kształcenia.

Prymarna natura przestrzeni określa przeistoczony z ładu psychicznego ład fizyczno-przestrzenny, sekundarna zaś wyznacza ze zrealizowanej fizycznej formy architektonicznej ład psychiczny, którego rzeczywistość należy do niematerialnego świata ludzkich zachowań (Bańka, 1999, s. 8).

Zadania CPE określone w *Missions du conseiller principal d'éducation* są sformułowane w postaci dyrektyw dotyczących organizacji procesu edukacji. Doradca pedagogiczny uczestniczy w zajęciach w szkołach średnich poza lekcjami, a zadania wpisują się w ogólne ramy życia szkolnego i przyczynia się do zapewnienia uczniom dobrych warunków edukacji. We wszystkich wskazanych płaszczyznach, działalność doradców obejmuje budowanie relacji z rodzicami i wszystkimi osobami, które pracują w szkole z młodzieżą. Doradca pedagogiczny powinien uczestniczyć we wszystkich formach życia placówki, by móc obserwować ucznia i towarzyszyć mu w wielu aspektach życia szkolnego. W związku z tym, doradcy ci powinni być włączeni do wszystkich działań dotyczących życia ucznia i jego przyszłości: kontakt z rodzicami, kontakty z innymi placówkami, kształcenie ustawiczne, kontakty ze środowiskiem społecznym i zawodowym oraz z absolwentami szkoły. W ten sposób próbuje się zapewnić młodzieży poczucie wsparcia społecznego, zapewne z różną efektywnością, ale z pewnością z rozmachem obejmującym te elementy życia społecznego, które określa się w pedagogice jako kategorie miękkie: klimat szkoły czy kultura szkoły.

Doświadczenia francuskie akcentują siłę sprawstwa pedagogicznego ukrytą w działaniu zespołowym *Conseiller principal d'éducation*, wypracowującym wspólnie procedury działania, skupione także na detalu szkolnej codzienności, zgodnie ze znakomitą zasadą: szkoła to instytucja wytwarzania świata wspólnego.

Uwagi końcowe

W uwagach końcowych należy jednoznacznie podkreślić, że fragmentaryczne wyniki badań zaprezentowane w artykule należałoby osadzić w kontekście wszystkich wniosków wynikających z raportu opracowanego

przez szczecińskich naukowców. Z tego powodu raport ten upubliczniono. Dane liczbowe, choć czasami bardzo działające na wyobraźnię, nie lubią pozostawać w separacji, pełen koloryt zyskują we właściwie wyrysowanym kontekście i w towarzystwie innych liczb, które osłabiają lub wzmacniają pierwsze wrażenie, zwłaszcza jeżeli dopełni się je stosownym komentarzem. Ten w tym przypadku brzmi: nieuprawnione są rozstrzygnięcia w postaci generalizacji wskazujących na pandemię jako główną przyczynę wszystkich zdiagnozowanych i opisanych w raporcie sytuacji problemowych. W badaniach dokonano diagnozy pewnego zstanego fragmentu rzeczywistości społecznej/szkolnej obrazującej stan w czasie pandemii, a nie stan wywołany pandemią. Rozstrzygnięcia tego typu wymagałaby wykorzystania danych pochodzących z badań sprzed pojawienia się w Polsce wirusa COVID-19.

Rusztowanie teoretycznie, ukończonego projektu badawczego, zbudowane zostało wokół kategorii „granicy”, także dlatego, że wielu ludzi w tym dzieci, doświadczyło w ostatnim roku, dotarcia do granicy własnej wytrzymałości w obliczu całkowitej zmiany warunków życia, niepewności, strachu, często naznaczonych przeżyciem traumy. Kategoria „granicy” ma wiele wymiarów. Przyjęta perspektywa teoretyczna, pozwala uelastyczyć myślenie o granicach, wyeksponować mechanizm ich przesuwania, by nie przeczyć ewentualnego potencjału, który może łączyć się z pokonaniem kryzysu, na co wskazują wyniki uczniów ze strefy Napięcia. Blokuje też tendencje do wygodnego szukania przyczyn wszystkich problemów w dziejowych kataklizmach i plagach. Sięgając po jej metaforyczne znaczenie, można zauważyć, że na granicach dzieją się rzeczy interesujące i ważne, prowadzące wielokrotnie do ustalenia nowych linii demarkacyjnych. Są rzeczy które nie mają granic, ale też przekroczenie niektórych rodzi śmiertelne niebezpieczeństwo. Na granicach odsłaniają się przedpola nowych możliwości, ale też wyraźniej widać stare problemy. W tym kontekście kryzysy są jak krzywe zwierciadła, w których na realny obraz rzeczywistości nakładają się obrazy z przeszłości. Uwarunkowania terażniejszych trudności mają często głębokie korzenie we wcześniejszych zaniechaniach i błędach czy też w programach ukrytych systemów edukacji. Nawarstwiająca się nierozwiązane problemy zniekształcają rzeczywiste odbicie, rodząc często poczucie niemocy.

Jak przejrzeć się w lustrze, które utraciło swoją podstawową funkcję? Zakup kolejnego lustra nie zmieni rzeczywistości w nim odzwierciedlonej. Jeżeli karykaturalne odbicie rzeczywistości zaczyna dominować, niezgoda na taki stan rzeczy łączy się z potrzebą rzeczywistej zmiany ładu społecznego, edukacyjnego.

Pandemia oprócz wielu negatywnych konsekwencji pobudziła innowacyjność w sektorze edukacji. Cyfrowe narzędzia i rozwiązania, zasoby dostępne bezpłatnie online, Otwarte Zasoby Edukacyjne (Open Educational Resources OER) oraz Otwarte Praktyki Edukacyjne (Open Educational Practices OEP), zmieniły myślenie o współczesnym kształceniu. Doświadczenie to uświadomiła też potrzebę, ale i siłę międzypokoleniowego wsparcia, rysując kolejne aspekty pożytków płynących z poczucia bycia razem.

Niestety dzieci osamotnione także z powodów innych niż pandemia, w tym problemów wywołanych przez dorosłych uwikłanych we własne kryzysy, nadal pozostają same ze swoimi traumami. System diagnozy i pedagogicznego wsparcia powinien zapewnić pomoc, która nadchodzi na czas. Statystyki pokazują, że przychodzi często za późno a zatem wymaga społecznej mobilizacji. Ostatecznie każdy znajduje w życiu jakąś słuszną sprawę, o którą nie można nie walczyć, obowiązek od którego nie można się uchylić jakiegoś swoje Westerplatte⁴, o które trzeba walczyć bo zaniechanie tego wysiłku sprowadzi klęskę.

Bibliografia:

- Auduc J-L., Bayard-Perlot J. (2001). *Le système éducatif français. Sixième édition*. Paris: Canope - CRDP de Creteil.
- Bańka, A. (1999). *Architektura psychologicznej przestrzeni życia. Behawioralne podstawy projektowania*. Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Chojnacka, B., Iwański, R., Murawska, A., Nowotniak, J., Sielicka, E. (2021). *Diagnoza potrzeb i oczekiwań uczniów oraz nauczycieli szkół podstawowych w przededniu powrotu do edukacji bezpośredniej*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński. Pobrano z: https://pe.szczecin.pl/files/3C952322A6554F7AB2F50F15C21B3413/Raport_US.pdf (dostęp: 7.08.2022).
- Clemens, V., Deschamps, P., Fegert, J. M., Anagnostopoulos, D., Bailey, S., Doyle, M., Eliez, S., Hansen, A. S., Hebebrand, J., Hillegers, M., Jacobs, B., Karwautz, A., Kiss, E., Kotsis, K., Kumperscak, H. G., Pejovic-Milovancevic, M., Christensen, A., Raynaud, J. P., Westerinen, H., Visnapuu-Bernadt P. (2020). Potential effects of „social” distancing

⁴ „Każdy z Was, młodzi przyjaciele, znajduje też w życiu jakieś swoje Westerplatte. Jakiś wymiar zadań, które musi podjąć i wypełnić. Jakiś słuszną sprawę, o którą nie można nie walczyć. Jakiś obowiązek, powinność, od której nie można się uchylić. Nie można zdezerterować” (Spotkanie Papieża Jana Pawła II z młodzieżą, Gdańsk, 1987 r.)

- measures and school lockdown on child and adolescent mental health. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(6), 739–742. Pobrano z: <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01549-w> (dostęp: 3.02.2022).
- Hatzichristou, C., Georgakakou-Koutsonikou, N., Lianos, P., Lampropoulou, A., Yfanti, T. (2021). Assessing school community needs during the initial outbreak of the COVID-19 pandemic: Teacher, parent and student perceptions. *School Psychology International*, 42(6), 590-615.
- Lau, E.Y.H., Li, J.-B., Lee, K. (2021). Online Learning and Parent Satisfaction during COVID-19: Child Competence in Independent Learning as a Moderator, *Early Education and Development*, 32 (6), 830-842.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, Volume 4, Issue 6, 421. Pobrano z: [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30109-7](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7) (dostęp: 10.04.2022).
- Liu, J.J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J., Lu, L. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, Volume 4, Issue 5, 347- 349.
- Limacher-Riebold, U. (2021, 2 czerwca) *Why comfort zone and stretching zone can be (almost) one*, Pobrano z: [http://utesinternationalounge.com/why-comfort-zone-and-stretching-zone-can-be-almost-one/Comfort zone](http://utesinternationalounge.com/why-comfort-zone-and-stretching-zone-can-be-almost-one/Comfort-zone) (dostęp: 23.10.2022).
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C., Crawley, E. (2020). Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, Volume 59, Issue 11, 1218-1239. Pobrano z: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009> (dostęp: 21.06.2022).
- Meirieu, P. (2001). *Les voies de la pédagogie*. Eduquer et Former: Les connaissances et les débats en éducation et en formation, 2 ème édition refondue et actualisée, Paris : Éditions Sciences Humaines, Auxerre.
- Miles, J. S., Priest, S.(red.) (1990). *Adventure education*. State College. PA.: Venture Publishing.
- Missions du conseiller principal d'éducation*. Pobrano z: <https://www.education.gouv.fr/media/32135/download> (dostęp: 7.08.2022).
- Palethorpe, R., Wilson, J. P. (2011). Learning in the panic zone: strategies for managing learner anxiety. *Journal of European Industrial Training*, 5, 420-438. Pobrano z: <https://doi.org/10.1108/03090591111138008> (dostęp: 10.04.2022).

- 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.*
- Popek, P. (2016), Diagnostowanie i ewaluacja zastosowania metod „outdoor Education” w pracy pedagogicznej jako efektywny sposób kształtowania kompetencji społecznych wychowanków placówek profilaktycznych, W: J. Malach, G. Matýsková (red.), *Pedagogická diagnostika a evaluace* (96-106). Ostrawa: Vydala Ostravská Univerzita, Pedagogická Fakulta.
- Pyżalski, J. (red.) (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele.* Warszawa: EduAkcja.
- Raffaele, Ch.T., Khosravi, P., Parker, A., Godovich, S., Rich, B., Adleman, N. (2021). Social–Emotional Attention in School-Age Children: A Call for School-Based Intervention during COVID-19 and Distance Learning. *Children & Schools, Vol. 43, Issue 2*, 107–117. Pobrano z: <https://doi.org/10.1093/cs/cdab010> (dostęp: 17.06.2022).
- Schwartz, K. D., Exner-Cortens, D., McMorris, C. A., Makarenko, E., Arnold, P., Van Bavel, M., Williams, S., Canfield, R. (2021). COVID-19 and Student Well-Being: Stress and Mental Health during Return-to-School. *Canadian Journal of School Psychology, 36* (2), 166-185. Pobrano z: <https://doi.org/10.1177/08295735211001653> (dostęp: 7.05.2022).
- Sillamy, N. (1999). *Słownik psychologii.* Katowice: Wydawnictwo „Książnica”.