

Klaudia Błaszczuk

ZADANIA OPIEKUŃCZE W ZREFORMOWANEJ SZKOLE PODSTAWOWEJ

Opieka była i jest nadal jednym z ważniejszych obszarów pracy szkoły. Jej znaczenie wzrosło po drugiej wojnie światowej, kiedy to kobiety masowo podejmowały pracę zawodową. Zaistniała zatem potrzeba zapewnienia opieki dzieciom na terenie szkoły. Rozszerzenie zakresu zadań opiekuńczych szkoły było szczególnie widoczne w latach 70. Realizacja funkcji opiekuńczej miała wtedy przejawiać się przede wszystkim w przedłużaniu dnia pracy szkoły (szkoła całodzienna), roztaczaniu opieki nad dziećmi i młodzieżą w czasie ferii i wakacji – organizowaniu zajęć w czasie wolnym, zapewnianiu opieki indywidualnej nad dziećmi specjalnej troski (doradztwo pedagogiczne, formy pomocy materialnej i in.), intensyfikacji poradnictwa wychowawczo-zawodowego dla dzieci i ich rodziców. W ramach przedłużonego dnia pracy szkoła miała organizować odrabianie lekcji w placówce, tworzyć zespoły wyrównawcze mające na celu likwidowanie zaniedbań i opóźnień w nauce, organizować zajęcia rozwijające dla dzieci za pośrednictwem kół i zespołów zainteresowań, organizacji uczniowskich, różnorodnych imprez, kontaktów z instytucjami kultury. Szkoła mogła podejmować się „zagospodarowania” wolnego czasu dzieci, młodzieży i dorosłych w razie występującej potrzeby poprzez udostępnienie pomieszczeń i urządzeń rekreacyjno-kreatywnych szkoły oraz stymulowanie i ukierunkowywanie ich aktywności czy rozwijanie różnorodnych form kształcenia ustawicznego (seminaria, kursy specjalistyczne)¹. Zatem placówka miała zastępować dzieciom dom rodzinny, a tym samym skuteczniej wpływać na postawy młodych ludzi.

Znaczenie funkcji opiekuńczej podkreślane było także w latach 80. Miała ona być realizowana w szkole w postaci rozszerzonej. Kładziono tu nacisk na opiekę nad warunkami do nauki, rekreacji oraz uczestnictwa w kulturze dzieci i młodzieży. Wyrażało się to także w diagnozowaniu i wyrównywaniu braków spowodowanych opóźnieniami w rozwoju psychofizycznym

¹J. WOŁCZYK, M. WINIARSKI (red.), *Szkoła otwarta – rzeczywistość i perspektywy*, PWN, Warszawa 1976, s. 226-227. Por. też: T. GOŁASZEWSKI, *Szkoła jako system społeczny*, PWN, Warszawa 1977; J. MIKULSKI, *Szkoła środowiskowa w wielkim mieście*, PWN, Warszawa 1972.

dzieci, braków środowiska rodzinnego i rówieśniczego, w organizowaniu czasu dzieciom i młodzieży w godzinach pozalekcyjnych, podczas ferii itd.². Funkcja miała być realizowana poprzez zapobieganie i usuwanie wszelkich zagrożeń rozwojowych, zdrowotnych i cywilizacyjnych w stosunku do dzieci i młodzieży.

Funkcja opiekuńcza szkoły miała obejmować swym zasięgiem także rodzinę dziecka. Jej realizacja następowała poprzez różnorodne działania, m.in. sprawowanie opieki nad dzieckiem poza miejscem zamieszkania rodziny (internat), pomoc materialną polegającą na dożywianiu, udzielaniu stypendiów lub też inne formy pomocy socjalnej (np. zasiłek). Szkoła rozciągała też opiekę nad dzieckiem w czasie pracy zawodowej rodziców (świećlica, półinternat) oraz organizowała czas wolny w okresie ferii i wakacji³.

Szczególne znaczenie funkcji opiekuńczej nadał J. Materne⁴. Jego zdaniem realizacja tej funkcji wspiera i warunkuje prawidłowy rozwój ucznia, jak też prawidłową realizację nauczania i wychowania, stąd wydaje się szczególnie istotna. Do funkcji opiekuńczych autor zalicza: rozpoznawanie sytuacji opiekuńczej szkoły i uczniów, kształtowanie szkoły jako środowiska rozwoju uczniów, stymulowanie rozwoju uczniów, kompensowanie braków rozwojowych uczniów, wychowanie opiekuńcze, zabezpieczanie pobytu uczniów w szkole, doradztwo i kierowanie szczególnych przypadków zagrożenia rozwoju uczniów do wyspecjalizowanych instytucji opiekuńczych⁵.

Z przedstawionego materiału wynika, iż funkcja opiekuńcza wymaga podjęcia wielu zadań przez szkołę. Ich realizacja jest niezmiernie ważna, gdyż wpływa na prawidłowy i wszechstronny rozwój dziecka i jego funkcjonowanie w środowisku. Zarówno w latach 70., jak i 80. szkoła miała stwarzać możliwości rozwoju psychofizycznego ucznia, poprzez zaspokajanie jego potrzeb biologicznych i psychospołecznych, zapobieganie, diagnozowanie i kompensowanie zagrożeń powstających wokół wychowanka, a także umożliwiać rozwijanie zainteresowań i zdolności czy też kierować do odpowiednich placówek w trudnych sytuacjach oraz udzielać pomocy materialnej.

Ranga funkcji opiekuńczej szkoły wzrosła również w okresie transformacji ustrojowej, w wyniku której sytuacja materialna w wielu rodzinach uległa pogorszeniu. Zwiększyły się zatem bądź zmieniły oczekiwania wobec szkoły jako instytucji wspierającej rozwój dziecka. Opieka została zaakcentowana

²Szerzej: S. KAWULA, *Funkcja szkoły w środowisku wiejskim*, „Zbiorcza Szkoła Gminna” 1980, nr 3. Por. też: G. PAŃTAK, M. WINIARSKI, *Szkoła środowiskowa na wsi*, WSiP, Warszawa 1982.

³G. PAŃTAK, M. WINIARSKI, *op. cit.*, s. 43.

⁴J. MATERNE, *Opiekuńcze funkcje szkoły*, PWN, Warszawa 1988, s. 69.

⁵*Ibidem*, s. 70.

również przez twórców reformy systemu edukacji w 1999 roku. Podkreślili oni jej równorzędną rolę w stosunku do nauczania i wychowania. Ważnymi zadaniami stało się zapewnienie bezpieczeństwa uczniom podczas zajęć obowiązkowych i pozalekcyjnych, udzielanie pomocy psychologicznej i pedagogicznej, a także materialnej i finansowej. Czy zatem zakres świadczonej pomocy przez szkołę zmienił się w porównaniu do wcześniejszych lat? Jakie formy pomocy stosuje szkoła wobec uczniów znajdujących się w trudnej sytuacji finansowej? Jak dba się o bezpieczeństwo we współczesnej szkole? Jakie formy pomocy udzielane są uczniom mającym kłopoty z nauką? W jaki sposób rozwija się zdolności uczniów? I wreszcie – jakie jest samopoczucie uczniów w szkole, zarówno tych osiągających bardzo niskie, jak i bardzo wysokie wyniki w nauce? Na te i inne pytania spróbuję udzielić odpowiedzi odwołując się do badań własnych⁶, prowadzonych w zreformowanej szkole podstawowej.

Badaniami objęto dyrektorów, nauczycieli, rodziców⁷ i uczniów⁸ trzech zielonogórskich szkół podstawowych. W badanych szkołach nauczyciele stanowią grupy reprezentatywne. I tak, w szkole w zróżnicowanym osiedlu pracuje 61 nauczycieli⁹. Pod względem formalnym w grupie tej 96% osób ma wykształcenie wyższe, a pozostali są w trakcie jego zdobywania, 35 osób skończyło studia podyplomowe i przy tym uprawnienia do nauczania drugiego przedmiotu, 15 nauczycieli realizuje staż w ramach awansu zawodowego. Około 40% nauczycieli stale podnosi swoje umiejętności pedagogiczne. Najczęstsze formy doskonalenia to: studia podyplomowe, kursy kwalifikacyjne i kursy doskonalące.

Wiek i staż badanych osób jest następujący: najwięcej respondentów (31 osób) jest w grupie wiekowej 41–50 lat, mniejszą grupę (19 osób) stanowią nauczyciele młodszy (31–40 lat), zdecydowanie mniej jest nauczycieli w wieku powyżej 50. roku życia (9 osób), a najmniej najmłodszych – do 30. roku życia, których jest tylko 5. Zatem kadra nauczycielska szkoły to

⁶Badania przeprowadzono w 2003 roku w trzech szkołach podstawowych w Zielonej Górze, zlokalizowanych w trzech strefach miejskich: śródmieściu, zróżnicowanym osiedlu miejskim i peryferiach. Badaniami objęto dyrektorów, nauczycieli, rodziców i uczniów. Wykorzystano metodę monografii pedagogicznej, w ramach której zastosowano techniki: analizy dokumentów, wywiadów, ankiet i obserwacji uczestniczących.

⁷Do wywiadów z rodzicami wybrano przedstawicieli rad klasowych i trzech losowo wybranych opiekunów dzieci, by zorientować się, czy rodzice, którzy nie pełnią funkcji, zainteresowani są w sprawami szkoły i posiadają podstawowe informacje na jej temat. Ogółem były to 24 osoby w szkole osiedlowej i po 12 w szkole śródmiejskiej i peryferyjnej.

⁸Badaniami objęto uczniów klas szóstych przyjmując, że to właśnie oni, ze względu na najdłuższy „staż” w szkole, wiedzą o niej najwięcej. W szkole osiedlowej przebadano 100 osób, śródmiejskiej 34, a peryferyjnej 29.

⁹W badaniach uczestniczyło 48 nauczycieli.

przede wszystkim nauczyciele w okresie stabilizacji zawodowej. Staż badanych przedstawia się w sposób zróżnicowany i jest odbiciem ich wieku. Największą grupę stanowią nauczyciele pracujący 21–25 lat, których jest 21 w badanej populacji. Kolejna grupa to pedagodzy ze stażem 16–20 lat, jest ich 14, a tylko o jedną osobę mniej jest w grupie nauczycieli pracujących 11–15 lat. Nauczycieli z najkrótszym stażem jest po 7 (do 5 lat i od 6 do 10 lat), natomiast najmniej jest nauczycieli z najdłuższym stażem (26–30 i 36–40 lat): tylko po jednej osobie. Przedstawiona wyżej proporcja może wskazywać zarówno na ostrożność wobec nowych inicjatyw oświatowych, jak i celowe ich wdrażania przyjmując, iż powszechne uaktualnienie wiedzy czyni z nich grupę świadomą i odpowiedzialną za zmiany bądź ich unikanie. Wśród wszystkich badanych 40 osób jest nauczycielami mianowanymi, 17 ma stopień nauczyciela dyplomowanego, cztery osoby to nauczyciele-stażysty, a trzy – nauczyciele kontraktowi. Płeć dominująca to oczywiście kobiety.

W szkole śródmiejskiej pracuje 22 nauczycieli¹⁰. Pod względem formalnym w grupie tej 19 osób ma wykształcenie wyższe, dwie wyższe zawodowe, a jedna jest absolwentem Studium Nauczycielskiego. Najwięcej badanych (12 osób) jest w grupie wiekowej 31–40 lat. Mniejszą grupę (osiem osób) stanowią nauczyciele starsi (41–50 lat). Najmniej osób (po jednej) jest w skrajnych przedziałach wiekowych do 30 lat i 51 i więcej. Tak więc kadra nauczycielska szkoły jest w fazie stabilizacji zawodowej. Staż badanych jest odbiciem ich wieku. Najwięcej respondentów, a mianowicie ośmiu pracuje 11–15 lat. Tylko o jedną osobę mniej liczy grupa ze stażem najdłuższym (21 i więcej lat). Kolejna populacja to nauczyciele (pięciu), których czas pracy wynosi 16–20 lat. Nauczycieli z najkrótszym stażem (do 5 i od 6 do 10 lat) jest najmniej (po jednej osobie). Przedstawione proporcje mogą wskazywać, że jest to grupa gotowa do podejmowania i wdrażania zmian oświatowych, ale jednocześnie o utrwalonych już zachowaniach zawodowych. W tej szkole najwięcej jest nauczycieli dyplomowanych – 12 osób, co stanowi ponad połowę populacji wszystkich nauczycieli. Mniej jest mianowanych – osiem osób, jeden nauczyciel kontraktowy i jeden stażysta. Zatem obraz nauczycieli, z tego punktu patrząc, jawi się tu bardzo korzystnie i może wskazywać na dużą aktywność zawodową kadry pedagogicznej. Jednak z drugiej strony można upatrywać swoistego stanu letargu, spowodowanego osiągniętymi już stopniami awansu zawodowego. W szkole uczy tylko jeden mężczyzna.

Kadra pedagogiczna szkoły peryferyjnej liczy 21 nauczycieli¹¹ i wszyscy mają ukończone studia wyższe. Najwięcej badanych (12 osób) jest w wie-

¹⁰Badaniami objęto 15 nauczycieli.

¹¹Badaniami objęto 15 nauczycieli.

ku 41–45 lat. Mniej liczną grupę (ośmiu badanych) stanowią respondenci w wieku 31–40 lat, a tylko jedna osoba ma mniej niż 30 lat. Tak więc kadra nauczycielska badanej szkoły jest w okresie stabilizacji zawodowej. Staż pracy badanych jest zróżnicowany i odpowiada ich wiekowi. Największą grupę stanowią nauczyciele pracujący 16–20 lat, których jest 10. Nieco mniej, gdyż siedmiu nauczycieli pracuje 21 i więcej lat. Kolejna grupa, to pedagodzy ze stażem 6–10 lat, których jest dwóch, a tylko o jedną osobę mniej jest w grupie nauczycieli pracujących 11–15 lat i do 5. Powyższe proporcje zdają się wskazywać, iż grupa ta ma utrwalone zachowania zawodowe, a jednocześnie jest na tyle doświadczona, by świadomie inicjować bądź wprowadzać zmiany pożądane w tym właśnie środowisku pracy. Wśród wszystkich badanych najwięcej osób ma stopień nauczyciela dyplomowanego (12), o połowę mniej – mianowany, dwie osoby są nauczycielami kontraktowymi, a jedna na stażu. Kobiety stanowią tu dominującą grupę i jest ich 18, a pozostali trzej nauczyciele to mężczyźni. Wydaje się, że przedstawione zespoły nauczycielskie (choćby ze względu na wiek i staż) będą kładły nacisk na zadania opiekuńcze, a zwłaszcza na bezpieczeństwo, które jest ważnym problemem we współczesnej szkole.

Obecnie coraz częściej media alarmują o tragicznych wypadkach, które mają miejsce na terenie tej instytucji, zatem nic dziwnego, że szkoły koncentrują się na zapewnieniu bezpieczeństwa jej uczniom. Największą dbałość można dostrzec w szkole w zróżnicowanym osiedlu miejskim, co zresztą wydaje się oczywiste, gdyż jest to największa z badanych placówek¹². W statucie szkoły położony jest silny nacisk na zapewnienie bezpieczeństwa uczniom, które to próbuje się osiągać poprzez pełnienie przez nauczycieli dyżurów, zapewnienie opieki na zajęciach pozalekcyjnych i nadobowiązkowych, przydzielenie opiekunów podczas wycieczek, omawianie zasad bezpieczeństwa na godzinach wychowawczych, zapewnienie pobytu w świetlicy szkolnej dzieciom klas I–III, a w szczególnych przypadkach także uczniom klas IV. Jednak są to tradycyjne sposoby zapewniania bezpieczeństwa i szkoła nie wychodzi tu poza swoje statutowe obowiązki.

Do wskazanych powyżej środków bezpieczeństwa dyrektor placówki dodaje jeszcze inne, choć też typowe: płot wokół terenu należącego do szkoły, łańcuch utrudniający wejście na jezdnię i barierki. Osoby dbające o spokój w szkole, to – poza nauczycielami – strażnik, który pomaga w utrzymaniu bezpieczeństwa na terenie placówki (legitymuje obcych) oraz poza nią (przeprowadza dzieci przez ulicę). Ponadto w szkole realizowane są edukacyjne programy innowacyjne: edukacja dla bezpieczeństwa i „Dialog”. Ro-

¹²Do szkoły tej uczęszcza 900 uczniów, do śródmiejskiej 314, a 253 do peryferyjnej.

dzice postrzegają tę placówkę jako dość bezpieczną, podobnie zresztą jak sami uczniowie. Na 100 badanych 74 powiedziało, iż czuje się bezpiecznie w szkole, pozostali wskazali, że ich poczucie bezpieczeństwa nie jest pełne. Środki profilaktyczne, które akcentują uczniowie, to dyżury nauczycieli, na które wskazał co trzech badany i dyżury uczniów wskazane tylko przez 15 spośród nich. To nieco zaskakuje, gdyż wszystkie klasy szóste pełnią całonocne dyżury. Być może uczniowie nie postrzegają siebie jako osoby mające zapewniać bezpieczeństwo albo też cel dyżurowania nie jest im znany. Ponadto na poczucie bezpieczeństwa uczniów wpłynęło umieszczenie skrzynki „stop agresji”, do której mogą wkładać anonimowe informacje akcentujące problemy przez nich dostrzeżone. Jednak sposób ten wskazało tylko czterech badanych. Jest więc to zapewne nowość w ich odczuciu jeszcze nie sprawdzona. Poza tym czterech uczniów zwróciło uwagę na próbne alarmy przeciwpożarowe. Zdaniem trzech ankietowanych na zwiększenie bezpieczeństwa mają też wpływ zakazy wprowadzane przez nauczycieli (np. zakaz biegania po korytarzach), a także zapraszani przez pedagogów eksperci (na co zwróciło uwagę dwóch uczniów), jak np. policjant, treser psów, strażak, pielęgniarka, którzy uczą, jak unikać lub jak zachować się w niebezpiecznych sytuacjach. Wśród wszystkich badanych ośmiu uczniów uważa, że w szkole nie dba się o bezpieczeństwo, a co trzeci nie odpowiedział na to pytanie. Uczniowie, którzy uważają, że w szkole nie dba się o bezpieczeństwo, jako powód wskazują agresywne zachowania swoich rówieśników i biernych wobec tego nauczycieli.

W pozostałych dwóch szkołach stosuje się jeszcze mniej środków bezpieczeństwa. Dyrektor i nauczyciele wskazali na dyżury, wizyty ekspertów na godzinach wychowawczych i próbne alarmy przeciwpożarowe. Dodatkowo w szkole śródmiejskiej stosuje się także tzw. „przeeglądy”. Polegają one na tym, iż podczas lekcji przeprowadzana jest kontrola różnych pomieszczeń, np. toalet, szatni, gdzie mogliby ukryć się wagarujący uczniowie lub osoby z zewnątrz. Sprawdzanie dokonywane jest przez dyrektora, woźnego i osoby sprzątające. Mimo niewielu środków zapewniających bezpieczeństwo, dyrektorzy i nauczyciele placówek twierdzą, że szkoły są miejscem bezpiecznym. O ile w wypadku szkoły peryferyjnej potwierdzają to zarówno rodzice, jak i sami uczniowie, to w szkole śródmiejskiej rodzice mają odmienne zdanie na ten temat.

Szkoła położona jest w śródmieściu i w związku z tym jej uczniowie narażeni są na liczne niebezpieczeństwa związane z tą strefą. Przede wszystkim do budynku jest bardzo łatwy dostęp, gdyż tylko część placu z boiskiem posiada ogrodzenie, natomiast główne wejście nie jest w żaden sposób odizolowane od miasta. W opinii dyrektora teren szkoły jest zabezpieczony

w sposób wystarczający, jednak wydaje się, że środki te nie zapewniają właściwego bezpieczeństwa. Potwierdzają to wypowiedzi rodziców: co drugi chciałby, aby w szkole była ochrona. Opinie uczniów na ten temat są podzielone. Spośród wszystkich badanych (34 osoby), 21 szóstoklasistów czuje się bezpiecznie, jednak 13 wyraża przeciwny pogląd. Niewielu wśród uczniów potrafi wskazać sposoby dbania o bezpieczeństwo w szkole. Tylko troje dzieci podało dyżury nauczycieli, a po jednym uczniu zwróciło uwagę na zakazy stawiane przez nauczycieli i dyżury uczniów. Natomiast aż 10 badanych stwierdziło, że w szkole nie dba się o bezpieczeństwo. Na podstawie zebranych wypowiedzi zarówno rodziców, jak i uczniów można stwierdzić, że poziom bezpieczeństwa w placówce nie jest satysfakcjonujący. Stąd propozycja rodziców, by zatrudnić ochronę. Mieszane opinie o stosowaniu ochrony zewnętrznej mają nie tylko rodzice, lecz i różne jest na to spojrzenie wychowawców, a nawet współczesnych teoretyków pracy szkoły¹³.

Ważnym wyznacznikiem realizacji opiekuńczej funkcji szkoły jest środowisko społeczne. Znaczny stopień zubożenia części polskiego społeczeństwa, będącego efektem transformacji ustrojowej sprawił, że oczekiwania wielu rodzin wobec szkoły w zakresie opieki wzrastają. W szkole śródmiejskiej jest to szczególnie widoczne, chociażby na przykładzie posiłków. Na 176 uczniów korzystających ze szkolnych obiadów, 100 dzieci otrzymuje posiłek darmowy, a 60 zniżkowy. Oznacza to, że tylko 16 uczniów płaci całość kwoty za obiady. Zatem sytuacja materialna rodziców uczniów musi być ciężka, co zresztą akcentują nauczyciele i dyrektor. W opinii dyrektora wśród problemów najczęściej zgłaszanych przez rodziców znajdują się właśnie trudności finansowe. Potwierdzają to wypowiedzi nauczycieli. Zdaniem co trzeciego respondenta, opiekunowie dzieci sygnalizują swoje kłopoty finansowe. Wniosek zatem wydaje się oczywisty: największym problemem dla rodziców w tej szkole jest brak pieniędzy. Zdecydowanie korzystnej przedstawia się sytuacja w szkole osiedlowej. Ze stołówek korzysta około 30% uczniów spośród wszystkich w szkole, przeważnie z klas młodszych. W tej grupie 84 dzieci (na 260 spożywających obiady) korzysta z bezpłatnych posiłków. Szkoła peryferyjna znajduje się w trudniejszym położeniu, gdyż nie posiada stołówek. Obecnie trwają prace nad rozbudową i modernizacją szkoły.

Możliwość korzystania ze stołówek to nie jedyna forma pomocy szkoły dla uczniów będących w trudnej sytuacji finansowej. We wszystkich badanych pałcówkach istnieją również inne, jak choćby wsparcie finansowe na zakup podręczników, odzieży, obuwia, opłacanie pobytu na koloniach i zimowiskach, przyznawanie jednorazowych zapomóg, związanych z realiza-

¹³Por.: M. DUDZIKOWA, *Miś o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia: eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.

cją programu dydaktyczno-wychowawczego szkoły (wyjście do kina, teatru, udział w wycieczkach szkolnych). Ponadto organizowane są festyny oraz zbiórki książek, przyborów szkolnych, odzieży i zabawek dla uczniów najbardziej potrzebujących. Inne formy pomocy to m.in. zapewnienie opieki dzieciom podczas ferii zimowych i letnich (półkolonie, zajęcia świetlicowe, zajęcia sportowe, zimowiska i kolonie wyjazdowe). Szkoły udzielają także pomocy rodzinom w zakresie bezpośredniej opieki nad dziećmi. Uczniowie mogą uczęszczać do świetlic i na zajęcia pozalekcyjne. W szkole śródmiejskiej funkcjonuje nawet świetlica popołudniowa, która zapewnia nie tylko opiekę, ale także dodatkowy posiłek dla najuboższych dzieci.

Jednak aby nauczyciele mogli pomagać uczniom potrzebującym, muszą wiedzieć, komu niezbędne jest wsparcie. Dlatego też ważne wydaje się poznanie środowiska życia uczniów. We wszystkich badanych szkołach nauczyciele deklarują prowadzenie diagnozy sytuacji swoich uczniów. Uważają oni, iż wiedza ta ułatwia pracę, umożliwia pomoc dziecku, pozwala zrozumieć jego potrzeby i poznać możliwości w różnych zakresach. Najczęściej stosowane metody to: rozmowy z rodzicami, wywiady środowiskowe, rozmowy z uczniami i ich obserwacja. W szkole śródmiejskiej nauczyciele przywiązują też dużą wagę do ankiet kierowanych do rodziców i uczniów oraz rozmów z pielęgniarką i kuratorem sądowym. Natomiast w szkole osiedlowej stosuje się także odwiedziny w domu ucznia. Obecnie forma ta może być stosowana tylko w wyjątkowych sytuacjach lub za zgodą rodziców. Można jednak zauważyć, że korzystają z niej przede wszystkim nauczycielki klas I–III i przy aprobacie rodziców.

Nauczyciele, znając środowisko rodzinne swoich uczniów i wiedząc, że jest ono mało stymulujące, a uczeń ma kłopoty z nauką, mogą podjąć właściwe ich zdaniem działania. Najczęstsze przyczyny trudności, zdefiniowane w wyniku tego rozpoznania, to brak uzdolnień dzieci i niewystarczające wsparcie ze strony środowiska domowego. Trudności te przejawiają się najczęściej w pisaniu, czytaniu ze zrozumieniem i liczeniu. Według ponad połowy nauczycieli problemy z nauką wynikają przede wszystkim z zaniedbań środowiskowych, ponadto respondenci wskazują na deficyty rozwojowe, które utrudniają przyswajanie i utrwalanie wiedzy, brak motywacji do nauki, co można powiązać z domem rodzinnym, ale także i ze szkołą, nie preferującą przecież indywidualizacji w nauczaniu. Dochodzą do tego braki w wiedzy z poprzednich klas i częste absencje uczniów w szkole. Formy pomocy, które oferują szkoły, to: konsultacje, nauczanie zindywidualizowane, zajęcia dodatkowe w świetlicy, zajęcia z logopedą i pedagogiem, zajęcia wyrównawcze, pomoc indywidualną, a także wsparcie instytucji świadczących specjalistyczne poradnictwo. Najwięcej form pracy wykorzystywanych jest

przez nauczycieli szkoły śródmiejskiej, gdyż właśnie tam najwięcej uczniów pochodzi ze środowisk zaniedbanych.

Interesujące wydaje się, jakie opinie na temat pomocy nauczycieli mają uczniowie. Zdecydowana większość badanych stwierdziła, że w razie trudności może liczyć na wsparcie ze strony nauczycieli. Pomoc polega przede wszystkim na wyjaśnianiu niezrozumiałych zadań. Nauczyciele pomagają uczniom najczęściej bezpośrednio po lekcjach, podczas kółek lub też umawiają się z nimi na konsultacje. Na pomoc nauczycieli uczniowie mogą liczyć także podczas lekcji, kiedy to odpowiadają na ich pytania. Uczniowie zwrócili też uwagę, że nauczyciele umożliwiają poprawę złych ocen. Te wypowiedzi dają obraz życzliwych wzajemnych stosunków nauczyciel–uczeń. Nie przejawia się tu nadmierny dystans uczniów wobec nauczycieli, co ważne, przekonani są o ich życzliwości. Dotyczy to jednak tych, którzy choć w ogólnych wymiarach akceptują szkołę i potrzebę uczenia się. Bowiem istnieje jeszcze grupa¹⁴, która uważa, że nie może liczyć na pomoc nauczycieli w razie kłopotów z nauką. Uczniowie ci najczęściej wskazywali, że nie lubią nauczycieli, oceniali wzajemne relacje bardzo nisko (w skali od 1 do 6 jako 1 lub 2) i chętnie zmieniliby szkołę. Zatem grupa ta prezentuje ogólnie niechętny stosunek do szkoły i nauczycieli. Niewątpliwie jednak zagadnienie samopoczucia uczniów osiągających niskie wyniki w nauce wydaje się ważne. Tu także rysuje się dość optymistyczny obraz, jako że według uczniów¹⁵ rówieśnicy uzyskujący słabe noty nie czują się źle wśród kolegów z tego powodu. Ich kontakty są uzależnione przede wszystkim od tego, jacy są dla rówieśników, „jeśli są sympatyczni i mili, to nie zwraca się uwagi na ich oceny, trochę się im pomaga”, „traktuje się ich jak resztę”, „wszyscy koledzy trzymają się razem”. Takie i podobne opinie wyrażała większość uczniów. Są oczywiście też jednostki reprezentujące inny pogląd, które twierdzą, że „nauka ich (uczniów otrzymujących niskie oceny) kompletnie nie obchodzi”, „jest to pewien rodzaj popisywania się przed innymi, czują się lepiej bo mogą wszystko”. Można zauważyć, że postrzeganie uczniów lekceważących obowiązki szkolne jest zróżnicowane i w zasadzie zależy od ich stosunku do rówieśników, ale też są to odniesienia do konkretnych osób. Niewielka grupa dzieci dostrzega jednak, że mogą oni sobie pozwolić na więcej niegrzeczności, nie ponosząc konsekwencji swych czynów. Wśród badanych uczniów znaleźli się też tacy¹⁶, którzy uważali, że rówieśnicy uczący się słabo mogą czuć się źle w szkole, bo „niektórzy śmieją się z nich”, „są poniżani i przezywani”,

¹⁴W szkole osiedlowej jest to 22 na 100 uczniów, w szkole śródmiejskiej 7 na 34, a w szkole peryferyjnej 4 na 29.

¹⁵W szkole osiedlowej 64, śródmiejskiej 26, a peryferyjnej 19.

¹⁶W szkole osiedlowej 36, śródmiejskiej 8, a peryferyjnej 10.

„uważają się za gorszych i są uważani za gorszych”, „niektórzy ich odrzucają i gnębią”, „może być im przykro, że są gorsi, a oni są poniżani nie tylko przez niektórych uczniów, ale i poszczególnych nauczycieli”, „są tak tępi, że nie wiedzą ile minut ma doba”. W tych wypowiedziach ujawniają się różne postawy: od rozumiejących poprzez obojętne do odrzucających. Zwłaszcza dwie ostatnie wypowiedzi, pochodzące od uczniów ze szkoły osiedlowej, są niepokojące. Można domyślać się, że pojedynczy nauczyciele ośmieszają uczniów mniej wiedzących przed całą klasą, a to niejednokrotnie wpływa na postrzeganie ich przez rówieśników.

Współcześnie mówi się bardzo wiele o wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci z trudnych środowisk, jednak mało kto podnosi problem pracy z dziećmi uzdolnionymi i też mało kto zwraca uwagę na ich szanse i możliwości, często zachodzi wręcz zjawisko „równania w dół”¹⁷. Zdaniem dyrektorów badanych szkół w ich placówkach rozpoznaje się szczególne uzdolnienia uczniów, co potwierdzili nauczyciele. Najczęściej stosowane metody to obserwacja¹⁸, aktywność i praca na lekcji¹⁹ oraz wyniki sprawdzianów. Poza tym nauczyciele diagnozują zdolności uczniów na podstawie analizy prac piśmennych, wyników konkursów. Jednak metody te pojawiły się tylko w szkole śródmiejskiej.

Zdecydowana większość nauczycieli deklaruje swoją pracę z uczniami zdolnymi²⁰. Metody, które stosują najczęściej, to dodatkowe zadania,²¹ indywidualizacja pracy²², zajęcia pozalekcyjne²³, konkursy²⁴; w szkole śródmiejskiej nauczyciel języka polskiego wskazał na prowadzenie gazetki. Dyrektor szkoły osiedlowej podał jeszcze inne możliwości pracy z uczniami zdolnymi, a mianowicie konsultacje i współpracę z amfiteatrem, co potwierdzili badani nauczyciele (dwie osoby). Wydaje się więc, że repertuar metod

¹⁷Problem ten podjął w swym artykule B. ŚLIWERSKI, *Populizm oświatowy, czyli rzecz o pedagogicznym kiczu*, „Nowe w Szkole” 2005, nr 7-8.

¹⁸Metodę tę wskazało 20 nauczycieli ze szkoły osiedlowej, 7 ze śródmiejskiej i 6 z peryferyjnej.

¹⁹Metodę tę wskazało 11 nauczycieli ze szkoły osiedlowej i po 2 ze szkoły śródmiejskiej i peryferyjnej.

²⁰Tylko nauczyciele z najkrótszym stażem nie odpowiedzieli na to pytanie, co może sugerować, iż nie czują się przygotowani do tego typu pracy.

²¹Metodę tę wskazało 17 nauczycieli ze szkoły osiedlowej, 6 ze śródmiejskiej i 5 z peryferyjnej.

²²Metodę tę wskazało 11 nauczycieli ze szkoły osiedlowej, 7 ze śródmiejskiej i 4 z peryferyjnej.

²³Metodę tę wskazało 10 nauczycieli ze szkoły osiedlowej i po 4 ze śródmiejskiej i peryferyjnej.

²⁴Metodę tę wskazał tylko 1 nauczyciel ze szkoły osiedlowej i po 2 ze śródmiejskiej i peryferyjnej.

pracy z uczniami zdolnymi nie jest szeroki. Mają oni dawać sobie radę sami. Jeśli zwrócą się o pomoc, to zapewne ją otrzymają, ale na większą uwagę raczej nie mają co liczyć.

W każdej masowej szkole liczba osób osiągająca wysokie wyniki w nauce jest mniejsza niż uczniów mających problemy edukacyjne. Czy zatem ta mniejszość czuje się w szkole gorzej niż pozostali rówieśnicy? To bardzo źle świadczyłoby o atmosferze wokół nauki. Problemu tego nie ma szkole śródmiejskiej, jednak w pozostałych placówkach, a zwłaszcza w szkole osiedlowej, do której uczęszcza najwięcej uczniów problem ten jest silnie zarysowany.

Na 100 przebadanych uczniów klas szóstych aż 32 jest zdania, że samopoczucie rówieśników osiągających wysokie wyniki w nauce nie jest satysfakcjonujące. Uczniowie komentują to w następujący sposób: „są gnębieni przez innych, odrzucani przez grupę i raczej nikt z nimi nie rozmawia”, „niekiedy ignoruje się ich i powoli odsuwa od życia klasy”, „ludzie głupszy zazdroszczą im wiedzy i mądrości, naśmiewają się z nich i zdarza się, że ich biją”, „uczniowie, którzy uczą się gorzej, dogryzają tym lepszym, przezywają, grożą, że jak nie pomogą innym, to im się dostanie”, „czasami są dyskryminowani, bo koledzy uważają ich za nudnych. Niekiedy słyszy się wołanie za dobrym uczniem ‘kujon’, „koledzy chcą ich pobić, ponieważ są zazdrośni o oceny”, „częste krytyki, zastraszania, a nawet pobicia”, „są przez większość wybierane na ‘kozły ofiarne’ i wyśmiewają się z nich”, „mówią, że dobrzy uczniowie to lalusie”, „nie mają dużo kolegów”, „wszyscy zazdroszczą im, że świetnie się uczą”, „wyzywają się na nich: podstawiają nogę, biją, dokuczają, przezywają od kujona lub mola książkowego”, „mają głupie przezwiska, swoje ‘etykietyki’, nikogo nie obchodzi jacy są naprawdę”, „muszą podporządkować się słabszym i robić za nich zadania, bo oni ich nie rozumieją”, „sam posiadam wysoką średnią, a inni koledzy jej nie mają i mi zazdroszczą (przypuszczalnie), kilka dni temu zostałem zepchnięty w krzaki, nie dla zabawy”. Wypowiedzi te ujawniają, że wobec dzieci lepiej uczących się często jest stosowana przemoc nie tylko werbalna, ale także fizyczna. Wydaje się, że problemem tym powinni zainteresować się nauczyciele, gdyż, jak można wnioskować, nie dostrzegają go albo też nie chcą dostrzegać, a tym samym nie podejmują działań niwelujących te niepokojące zachowania. Pojawia się więc zjawisko silnej rywalizacji, które zamiast prowadzić do wzmocnienia pozytywnej motywacji konfliktuje rówieśników w dwie przeciwstawne grupy.

W szkole peryferyjnej problem ten nie jest aż tak ostro zarysowany i przybiera nieco inne formy. Spośród badanych uczniów 10 wskazało, że samopoczucie dzieci lepiej uczących się nie bywa dobre w gronie szerszym.

Zdarza się, że są przezywani „kujonami”, nadaje im się też inne przezwiska, robi głupie kawały, a czasami dochodzi nawet do bójek. Dlaczego? Jawnie z wypowiedzi dzieci wynikało, że jest to odreagowanie swoich niepowodzeń i przenoszenie agresji na tego, kto ich nie ma. Dzieci mówiły: „słabsi uczniowie mogą czasem czuć się gorzej i chcą sprawić przykrość lub zdenerwować tego lepszego”, „słabsi uczniowie dokuczają lepszym, bo zazdroszczą, że nie są tacy dobrzy jak ci najlepsi”. Pomijając oczywiście negatywną formę zachowań, wynika z tego, że sam fakt bycia dobrym uczniem jest wartością pożądaną w tych grupach. Nawet wtedy, gdy owym lepszym ma się za złe dystansowanie od innych poprzez dłuższą naukę. Tak można odczytywać wypowiedzi typu: „ciągle uczą się i nie mają czasu wyjść z domu i pogadać”. Na podstawie wypowiedzi dzieci zarysowują się dwa punkty odniesienia. Jeden wskazuje na zazdrość uczniów gorzej uczących się o sukcesy rówieśników, natomiast drugi podkreśla brak wspólnego spędzania czasu, co na pewno nie wpływa na integrację zespołu klasowego, a może dodatkowo pogłębiać różnice.

Interesujące wydają się poglądy rodziców na rolę szkoły we wspieraniu dzieci o zróżnicowanym poziomie zdolności. Ponad połowa w szkole peryferyjnej i niemal wszyscy w szkole osiedlowej oraz śródmiejskiej uważają, że zadaniem szkoły jest wspieranie zarówno dzieci zdolnych, jak i tych mających problemy z nauką. Jednak co czwarty badany rodzic w szkole osiedlowej i co trzeci śródmiejskiej uważa, że pomoc potrzebna jest przede wszystkim uczniom słabszym, a to dlatego, by zniwelować różnice w wiedzy między dziećmi. Jedna z matek ze szkoły śródmiejskiej (47 lat, niepracująca, wykształcenie średnie, trójka dzieci) uzasadniła swą wypowiedź: „trzeba wspierać dzieci słabsze, żeby nie czuły się odsunięte od swojego grona”. Inna matka (35 lat, wykształcenie średnie z dwójką dzieci), której pociecha radzi sobie w szkole bardzo dobrze, stwierdziła: „Przyjęło się, że powinno wspierać się zdolniejsze, ale co ze słabszymi?” Z tym poglądem trudno się zgodzić, zwłaszcza, że najczęściej spektrum możliwych form pomocy uczniom słabszym jest większe niż wspierające zdolnych. Ponadto dzieciom z trudnościami pomagają osoby dodatkowo przygotowywane do pracy, np. psycholog, logopeda, terapeuta czy reedukator, natomiast uczniami zdolniejszymi zajmują się nauczyciele-przedmiotowcy, nie przygotowywani w szczególności do takiego rodzaju pracy. Wydaje się zatem, że w szkole śródmiejskiej kładzie się większy nacisk na opiekę nad uczniami mającymi kłopoty z nauką niż nad uczniami zdolnymi. Ponadto nadal pokutuje źle rozumiany egalitaryzm edukacyjny.

Żaden z rodziców szkoły osiedlowej nie wskazał na potrzebę wspierania przez szkołę dzieci zdolniejszych. Można przypuszczać, że ważniejsze jest

dla rodziców wyrównywanie poziomu wiedzy niż rozwijanie szczególnych uzdolnień. Być może rodzice nie widzą takich uzdolnień u własnych dzieci, gdyż aż osiem osób stwierdziło, że nauczyciele zadają zbyt wiele zadań, a tylko czterech badanych jest zdania, że pedagodzy zadają zbyt mało prac domowych. Może zatem to właśnie jest jedną z możliwych interpretacji odpowiedzi na pytanie. Może też mieć tu wpływ utrwalona w społeczeństwie opinia o swoście rozumianym egalitaryzmie edukacyjnym, który przyjmował strategię poprawiania pozycji najsłabszych²⁵. Dlatego też nie obiecują sobie, że szkoła rozwinię szczególne uzdolnienia ich dzieci. Niestety, mają rację. Opieka rozumiana jest tu jako pomoc słabym.

Tylko w szkole peryferyjnej, gdzie kładzie się silny nacisk w priorytetach szkoły na funkcję dydaktyczną pojawiły się pojedyncze głosy akcentujące konieczność wzmacniania uczniów zdolniejszych. Najmłodsza z badanych matek (34 lata), posiadająca jedno dziecko i legitymująca się średnim wykształceniem jest zdania, że szkoła winna wspierać dzieci zdolniejsze, gdyż „mają one chęci do nauki”. Natomiast inna młoda matka (37 lat), również ze średnim wykształceniem, ale z trójką dzieci uważa, że szkoła winna wspierać dzieci słabsze, jednak nie uzasadnia swojej opinii. Być może rozbieżności w poglądach tych dwóch matek wynikają z różnicy liczby dzieci. Wiadomym jest, iż pomóc jednemu dziecku w nauce, a i rozwijać jego zdolności jest łatwiej niż trójce pociech. Nie bez znaczenia są tu zapewne też ich osobiste doświadczenia.

Realizacja funkcji opiekuńczej w badanych szkołach koncentruje się na pomocy uczniom w trudnej sytuacji materialnej. Mimo że są to różnorodne formy pomocy: finansowe, rzeczowe, a także opieka nad dziećmi w godzinach popołudniowych, ma to charakter ratownictwa, a nie wyzwiania aktywności zainteresowanych, jest przy tym swoistą akceptacją stanu, który można określić jako pogodzenie się z ubóstwem. Analitycy problemu ubóstwa i ubożenia określają to tendencją utrwalania biedy. Jest to jednak sprawa zachowania dorosłych. Szkoła, czyniąc tak, ma na uwadze doraźną sytuację dzieci i chęć pomocy im. Korzystniej na tym tle przedstawia się pomoc dzieciom z trudnościami edukacyjnymi, udzielana nie tylko przez nauczycieli-przedmiotowców, ale także przez specjalistów, takich jak np. logopeda czy reedukator, ma ona szansę na wywołanie zmian nie tylko o charakterze doraźnym.

Niewątpliwie zaniedbanym obszarem opieki we wszystkich badanych szkołach jest troska o uczniów zdolniejszych, którzy giną w tłumie dzieci potrzebujących wsparcia materialnego czy edukacyjnego na poziomie fun-

²⁵Por.: B. ŚLIWERSKI, *op. cit.*

damentalnym. Bez wątplenia atutem szkoły śródmiejskiej i peryferyjnej jest dobre samopoczucie jej najmłodszych „klientów”, bez względu na osiągnięte wyniki. Niepokoi fakt, że nauczyciele szkoły osiedlowej nie reagują na częste zjawisko nękania uczniów, zarówno tych zdolniejszych, jak i tych osiągających bardzo niskie wyniki w nauce. Trudno ocenić pozytywnie zaspokajanie potrzeb psychicznych, a przecież jedną z ważniejszych jest potrzeba bezpieczeństwa psychicznego, którą nauczyciele ignorują.

Czy zatem realizacja funkcji opiekuńczej po reformie systemu oświaty różni się znacząco od tej z lat wcześniejszych? Wydaje się, że zmiana, jaka zarysowała się dość wyraźnie, to potrzeba zapewnienia uczniom większego bezpieczeństwa na terenie szkoły. Pojawienie się pracowników ochrony nie było zjawiskiem wcześniej znanym. Poza tym trudno dostrzec jakieś istotne przeobrażenia. Nie widać wyraźnych różnic w preferowanych formach czy sposobach, choć zapewne obecnie więcej dzieci potrzebuje pomocy materialnej. Duże jest też zapotrzebowanie na wykwalifikowaną kadrę, mimo iż w porównaniu z poprzednimi latami nauczyciele są dobrze wykształceni. Jednak współczesne problemy z nauką, jak choćby dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia i in., wcześniej nazywane lenistwem czy nieuctwem, wymagają dziś specjalistów, którzy pomogą dzieciom uporać się z nimi.

Kończąc pragnę dodać, że opieka powinna stanowić istotny obszar pracy szkoły. Nie może być pomijana i przesuwana na dalsze miejsca jako mniej ważna od nauki czy wychowania. Jeśli dziecko będzie głodne, trudno oczekiwać, by koncentrowało się na nauce. Zatem wszyscy nauczyciele szkoły powinni troszczyć się o uczniów i jak najlepiej realizować funkcję opiekuńczą, która umożliwi zaspokajanie potrzeb pierwotnych. Dopiero później można poprowadzić dziecko w świat edukacji i osiągać wyższe cele.

Klaudia Błaszczuk

OBJECTIVES OF CHILDCARE IN PRIMARY SCHOOLS

Abstract

The paper presents the changeability of social expectations concerning childcare objectives at schools since the 1970s until present time. It illustrates the most common forms and methods of assistance and support, exercised both on pupils and their families. It also points to childcare objectives at schools, such as: providing appropriate conditions for pupils' psychophysical development through meeting their biological and psychosocial needs by means of preventing, diagnosing and compensating for potential threats; providing ample opportunities for the development of pupils' interests and talents, which entails both support in finding appropriate institutions and material help when required.

Childcare, as an important building block in the process of education at school, was also highlighted in the 1999 reforms, where it was pronounced to be of equal importance as teaching. It emphasized the importance of providing security both at obligatory and additional classes, as well as giving psychological, pedagogical and financial assistance when mandatory. Has the scope of assistance changed in comparison to pre-reform times, though?

Three primary schools in Zielona Góra have been examined in search of a veritable answer to the question. The results reveal a considerable difference in the requirement to provide enhanced security within the walls of schools. Other than that, there are no prominent symptoms of change. Childcare at the schools mainly consists of alleviating pupils' financial problems and operates rather in emergency mode than in the form of triggering constructing activity on the pupils' part. In other words, schools accept the status quo and have no remedy for the poverty.

Assistance directed at children with educational problems seems to display more varied forms of activity. It is delivered both by teachers of particular subjects and by such specialists as speech therapists and support teachers. Their efforts have every chance to imprint a more wide-ranging change, rather than provide solely some interim solutions. There is little effort in caring for gifted children, who are not perceived as urgent emergency, thus their needs are systematically neglected.