



Małgorzata Miazek

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej
im. Alcide de Gasperi

malgorzata.miazek@wsge.edu.pl
ORCID: orcid.org/0000-0002-7728-0907

DOI: doi.org/10.13166/ped/EDFW3852

**ODDZIAŁYWANIA WYCHOWAWCZE
W PLACÓWCE SZKOLNO-WYCHOWAWCZEJ
NA PRZYKŁADZIE MOS „JĘDRUŚ”
W JÓZEFOWIE**

**EDUCATIONAL INFLUENCES IN A SCHOOL
AND EDUCATIONAL INSTITUTION ON THE
EXAMPLE OF THE YOUTH SOCIO THERAPY
CENTER “JĘDRUŚ” IN JÓZEFÓW**

ABSTRACT

25 years ago, A student self-governance program was implemented in a school and educational center 25 years ago. The program was implemented based on the group community method borrowed from medical science. This method turned out to be a very accurate solution in the situation of difficulties in internalizing social values and norms by children and youth. The implementation of the program was carried out in stages, as it was quite a radical change for the teaching staff. Some of the structures implemented in the program have not survived to this day or have survived in a residual form, and some still function. The research, conducted two years after the implementation of the program, confirmed the legitimacy of its implementation. Despite the passage of many years, the program still brings positive results. Even we have experienced a lot of changes related to pandemic crises or post-pandemic transformation.

STRESZCZENIE

25 lat temu wdrożono program samorządności uczniowskiej w ośrodku szkolno-wychowawczym w oparciu o zapożyczoną z nauk medycznych metodę społeczności grupowej. Metoda ta okazała się bardzo trafnym rozwiązaniem w sytuacji trudności w zinternalizowaniu wartości i norm społecznych przez dzieci i młodzież. Wdrożenie programu następowało etapami ponieważ dla kadry pedagogicznej była to dość radykalna zmiana. Część wdrożonych programem struktur nie przetrwała do dzisiaj lub przetrwała w szczątkowej postaci a część funkcjonuje nadal. Przeprowadzone po dwóch latach od wdrożenia do realizacji badania programu potwierdziły zasadność jego wdrożenia. Mimo upływu wielu lat program nadal daje pozytywne efekty, mimo iż sytuacja się zmieniła i doświadczyliśmy wielu zmian, między innymi zmian wywołanych kryzysem pandemicznym oraz sytuacją czasu post pandemicznego.

KEYWORDS: *self-governance, group community method, community, development*

SŁOWA KLUCZOWE: *samorządność, metoda społeczności grupowej, społeczność, rozwój*

WSTĘP

Stosowanie odpowiednich programów wychowawczych czy profilaktycznych a także wdrożenia rozwiązań promujących samodzielność działania i umiejętność samostanowienia o sobie jest warunkiem koniecznym właściwego funkcjonowania placówek resocjalizacyjnych, w tym ośrodków szkolno-wychowawczych. Podstawowym wymogiem, jaki stawiany jest tego rodzaju programom jest aby były skuteczne, a więc aby wychowankowie przejawiali takie umiejętności i kompetencje jak uspołecznienie, bycie twórczym oraz bycie samodzielnym.

Celem poniższego opracowania jest wskazania, iż w dobie ciągłych zmian, między innymi spowodowanych kryzysem humanitarnym wywołanym przez pandemię Covid19 oraz transformację postpandemiczną, konieczne jest stosowanie pewnych stałych form wychowawczych oraz sprawdzonych oddziaływań wychowawczych, dzięki którym możliwe jest działanie terapeutyczno-resocjalizacyjne oraz zmiana postaw wychowanków.

Owe działania wychowawcze zostaną zaprezentowane na przykładzie programu rozwoju samorządności uczniowskiej wdrożonego 25 lat temu w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 4 w Józefowie, który obecnie nosi nazwę – Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii „Jędrus” w Józefowie.

PLACÓWKA SZKOLNO-WYCHOWAWCZA

Program rozwoju samorządności uczniowskiej, który jest przedmiotem poniższych rozważań wdrażany był w latach 90-tych poprzedniego wieku, warto jest w zarysie zaprezentować sytuację ośrodka i jego wychowanków, w tym czasie.

Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 4 w Józefowie to szkoła podstawowa oraz internat. W ośrodku mieszkały i uczyły się osoby pomiędzy 7 a 18 rokiem życia. Była to wówczas placówka nieferyjna, co oznacza, że nie odnosiły się do niej przepisy dotyczące ferii letnich. Wychowanków było corocznie ok. 130. Do placówki dzieci trafiały z różnych powodów, jednak do najczęstszych należały: dzieci i młodzież z nieharmonijnym przebiegiem rozwoju, z parcjalnymi deficytami rozwojowymi, z niższym od przeciętnej ilorazem inteligencji w wyniku zaniedbania środowiskowego, z bardzo wysokim ilorazem inteligencji (np.: I.I. 150 wg Wechslera) ale nieharmonijnym rozwojem a także z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. W ośrodku przebywały również dzieci i młodzież bardzo trudna wychowawczo, zagrożona demoralizacją jak i lżej zdemoralizowane, dzieci z zaburzeniami w zachowaniu zagrożone niedostosowaniem społecznym oraz dzieci z zaburzeniami psychicznymi leczone psychiatrycznie. Ponadto dzieci z rodzin patologicznych, niewydolnych wychowawczo często przejawiające symptomy choroby sieroczej. Nieco później zaczęły jeszcze dochodzić dzieci z ADHD, FAS oraz przeróżnymi problemami nawet bardzo skrajnymi – np.: dziewczynka wychowywana przez babcię mieszkała w przydomowej budzie dla psa. W końcu trafiła do domu dziecka a następnie do ośrodka, ponieważ w chwilach silnych emocji zamiast mówić szczekała. Innym skrajnym przykładem był 7 letni chłopczyk niemowa, ponieważ jego matka postanowiła zostać niemową czyli po prostu była niemową z wyboru. Chłopiec w ogóle nie mówił a gdy po bardzo trudnej

terapii logopedycznej zaczął mówić okazało się że jest niezwykle inteligentnym dzieckiem. W omawianym okresie, w placówce panowała atmosfera rygoru, całkowitego podporządkowania wychowanków i funkcjonowania systemu surowych kar za nieprzestrzeganie reguł ośrodka.

Z powyższego opisu jasno wynika, iż zróżnicowanie przyczyn umieszczenia dzieci w placówce było niezwykle duże. Natomiast oferta placówki była jednak dla wszystkich tych dzieci prawie taka sama – przeważnie z zakresu resocjalizacji. Spowodowane było to faktem, iż większość kadry miało wykształcenie resocjalizacyjne lub byli oni nauczycielami przedmiotów nauczanych na poziomie szkoły podstawowej. Nie było więc alternatywy w postaci socjoterapeutów czy pedagogów specjalnych. Istniała wprawdzie możliwość stosowania terapii logopedycznej (jeden specjalista logopeda na cały ośrodek) oraz terapii pedagogicznej realizowanej przez dwóch specjalistów zajęć korekcyjno-kompensacyjnych. W ośrodku zatrudniony był również psycholog.

DIAGNOZA SYTUACJI PRZED WDROŻENIEM PROGRAMU

Efektywność oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych i terapeutycznych wydawała się być bardzo duża. Dzieci i młodzież poza nielicznymi przypadkami niepożądanych zachowań (papierosy czy wagary) w większości były zdyscyplinowane. Jednakże efektywność ta była pozorna, gdyż rzeczywiście wychowankowie wykazywali znaczącą poprawę lecz tylko na terenie placówki. Ośrodek otrzymywał informacje o niebezpiecznych poczynaniach podopiecznych podczas przepustek a także w środowisku rodzinnym po opuszczeniu placówki na stałe (kradzieże w sklepach, przyjmowanie narkotyków, itp.) Były to dowody, iż wychowankowie nie uwewnętrznili przekazanych im w procesie wychowawczym wartości i zasad życia społecznego, czyli ich nie zinterioryzowali (por.: Pospiszyl K., Żabczyńska E., 1982). Oczywiście można byłoby przerzucić odpowiedzialność za ten stan rzeczy na środowisko rodzinne, wiadomym jest bowiem, że aby wychowanie instytucjonalne było skuteczne konieczna jest równoległa praca z rodziną i działania, których jednym z celów jest przygotowanie rodziny do readaptacji dziecka w środowisku rodzinnym.

Koniecznym więc stało się poszukiwanie nowych form a może nowych metod, które umożliwiłyby dzieciom i młodzieży wymagającej resocjalizacji jak tym, nie wymagającym resocjalizacji, lecz raczej psychoterapii prawidłowy rozwój psychofizyczny i społeczny w tym szczególnie emocjonalny (por.: Lipowski, 1987). Z drugiej zaś strony, konieczne były działania, które prowadziłyby do osiągnięcia sukcesu wychowawczego, rozumianego, jako wyposażenie dzieci i młodzieży w umiejętności, które umożliwiłyby im poradzenie sobie po opuszczeniu placówki a także w dorosłości. Umiejętności te, to przede wszystkim umiejętność radzenia sobie z emocjami w trudnych sytuacjach, umiejętność nawiązywania, budowania i utrzymywania udanych relacji koleżeńskich i z dorosłymi, umiejętność obrony własnego zdania, umiejętność odmawiania czy umiejętność podejmowania decyzji (por.: Pytka, 2000).

Diagnoza sytuacji spowodowała konieczność postawienia kilku kluczowych pytań. Po pierwsze dlaczego mimo stosowania elementów metod resocjalizacyjnych, uznawanych za bardzo skuteczne nie sprawdzają się one w takim wymiarze w jakim należałoby się spodziewać. Według definicji resocjalizacji Mariana Kalinowskiego, resocjalizacja jest „...odmianą procesu wychowawczego, który z jednostki wadliwie przystosowanej do wymogów życia społecznego czyni jednostkę ponownie zsocjalizowaną, tzn. uspołecznioną, samodzielną i twórczą” (Kalinowski, 2008, s.253). Tymczasem dzieciom i młodzieży w ośrodku daleko było do optymalnej samodzielności. Po drugie, dlaczego mimo prężnej i zaangażowanej kadry, prowadzącej różnorodne zajęcia, np. w formie kół zainteresowań organizowania uroczystości, imprez czy akademii lub prężnie działającej drużyny harcerskiej, społeczność ta nie była ani uspołeczniona ani na tyle twórcza by można było powiedzieć że wysiłek kadry pedagogicznej jest wprost proporcjonalny do efektów? Po trzecie, dlaczego w społeczności, w której toczy się bardzo intensywne życie i która wydawałoby się jest zintegrowana brak głębszych relacji pomiędzy dziećmi a opiekunami? Wreszcie po czwarte dlaczego w większości grup/klas (klasy były odbiciem grup wychowawczych) toczy się coś na wzór alternatywnej rzeczywistości, czyli swego rodzaju „drugie życie” (por.: Pospieszyl, 1990).

Postawione w oparciu o przedstawioną diagnozę pytania, spowodowały, iż konieczne było rozpoczęcie daleko idących zmian. Zmiany te jednak musiały być wprowadzane jako proces a w ich implementację musiała

być zaangażowana cała społeczność ośrodka – to jest dzieci i młodzież ale także kadra.

PRZYGOTOWANIE I WDRAŻANIE PROGRAMU

Proces wdrażania zmian w oddziaływaniu wychowawczym rozpoczął się od stworzenia kilku dokumentów, które dziś funkcjonują w każdym tego typu ośrodku, ale w omawianym okresie, nie były wymagane i obowiązkowe.

Do wspomnianych dokumentów należał przede wszystkim program wychowawczy internatu. Nie chodziło o stworzenie kolejnego regulaminu, który mówiłby, co wolno a czego nie i jakie są sankcje za zachowania niedozwolone, ale programu którego głównym założeniem miała być praca z uczuciami i emocjami dziecka w kontekście różnych relacji. Program otrzymał tytuł „Wytyczne do pracy z dzieckiem”. Składał się on z sześciu modułów a każda część dotyczyła jednego rodzaju relacji.

Po pierwsze, wypracowano wytyczne dotyczące indywidualnych relacji dziecka z dzieckiem. W tym zakresie należało uczyć budowania udanych relacji koleżeńskich, umiejętności radzenia sobie z agresją, uświadamiania i zrozumienia źródeł wzajemnych konfliktów uczenia poszanowania inności a także wyposażenia dzieci w umiejętności asertywne.

Po drugie, zwrócono uwagę niezwykle ważne relacje rodzina – dziecko. W tym zakresie należało pracować z dzieckiem nad uświadomieniem jego sytuacji w rodzinie oraz pracować z dzieckiem i jego rodzicami nad poprawą ich wzajemnych relacji. Istotne też było ukazywanie, a także ćwiczenie poprawnych ról – np. roli syna, córki, wnuka, brata, siostry, itp.

Trzeci moduł dotyczył relacji dziecko – grupa rówieśnicza. W tym module należało stworzyć wspólnotę grupową – społeczność, która miała na celu rozwój zdolności grupy do rozwiązywania konfliktów i tworzenia norm, chodziło tu przede wszystkim o zapobieganie powstawaniu tzw. „drugiego życia” w grupie.

W czwartym module dotyczącym relacji dziecko – natura, położono akcent na rozwijanie zainteresowań życiem przyrody i kształtowaniem prawidłowego stosunku do otoczenia przyrodniczego oraz promowaniem zdrowego stylu

życia. Ten moduł dzisiaj może wydawać się bardzo prozaiczny, jednakże wtedy był niezwykle ważny, nie tylko z powodu niskiej wówczas świadomości ekologicznej ludzi, ale ze względów praktycznych dla wychowania.

Piąty z kolei dotyczył relacji dziecko – dorosły i tu najważniejszym celem była nauka rozpoznawania i wyrażania uczuć i emocji oraz uczenia się pozytywnych sposobów na osiągnięcie porozumienia.

Szósty moduł dotyczył relacji dziecko-społeczeństwo. Tu najważniejszym celem było uświadamianie dzieci i młodzieży o konieczności istnienia i przestrzegania prawa, następnie przygotowanie do pełnienia ról społecznych, przekazywanie tradycji kulturowych a także religijnych wreszcie kształtowanie prawidłowej hierarchii wartości.

Niezwykle ważnym w tym programie było wyszczególnienie sposobów realizacji tych założeń. Niektóre sposoby nie były nigdy stosowane, trzeba było rozpocząć szkolenia kadry oraz motywować zespół do podjęcia doskonalenia zawodowego. Po raz pierwszy zaczęto w ośrodku stosować biblioterapię i muzykoterapię a także arteterapię, której nie należy mylić z zajęciami plastycznymi. Rozpowszechniono działania wychowawcze wykorzystujące technikę dramy.

Niemal równolegle, rozpoczęto pracę nad kolejnym obszarem a mianowicie nad stworzeniem programu profilaktyki. Program ten był nieco inny niż tworzone programy w latach późniejszych, gdy Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu nałożyło obowiązek ich tworzenia. Tu uwypuklone zostały rzeczywiste problemy a jednym z najważniejszych w owym czasie był problem związany ze specyfiką środowisk rodzinnych naszych wychowanków i dotyczył przede wszystkim uzależnień od alkoholu. Ponadto wyjątkowość tego programu polegała na tym, że obejmował on całość osobowości dziecka a nie oderwanych od siebie sfer rozwoju.

Kolejnym niezwykle ważnym dokumentem stał się Kodeks wyróżnień, nagród i kar. Ważnym, ponieważ nie naruszał praw i godności dziecka i został opracowany przy rzeczywistym udziale dzieci i młodzieży.

Oczywiście nie były to jedyne dokumenty tworzone, by zmienić oddziaływania wychowawcze na osoby przebywające w ośrodku. Wszystkie te prace koncepcyjne i twórcze, realizowane zespołowo, wywarły ogromny wpływ na zmianę w postrzeganiu problemów dydaktyczno-wychowawczych. Wspólne

dochodzenie do źródeł problemów i opracowywanie sposobów ich eliminowania bądź osłabiania, wymiana poglądów, próby eksperymentowania z nowymi metodami, intensywne poszukiwania nowych informacji wszystko to sprawiło, że ośrodek był gotowy do podjęcia kolejnych kroków w procesie zmian.

Zaczęto wdrażać program rozwoju samorządności w oparciu o pracę metodą społeczności. Inspiracją był tutaj przede wszystkim system wychowawczy Janusza Korczaka, który zastosował go we własnej praktyce wychowawczej (por.: Rogowska-Falska, 1928) oraz w pewnej mierze koncepcja pedagogiczna Aleksandra Neill'a (por. Neill, 2000). Podstawowy cel programu to wypracowanie poczucia podmiotowości w dziecku poprzez przede wszystkim zagwarantowanie mu warunków do aktywnego działania opartego o samodzielność w podejmowaniu decyzji i wyborów przy pełnym wsparciu wychowawców czy to grupowych czy klasowych. Chodziło to wypracowanie w wychowankach poczucia wolności, odpowiedzialności, równoprawnych kontaktów i sprawczości.

Aby lepiej zrozumieć proces i zakres zmian, warto w skrócie zaprezentować implementowany program. Warto też wspomnieć, iż w założeniu programu stworzenie społeczności oznaczało wspólne stanowienie o przepisach zbiorowości na terenie grupy i placówki, rozwijające samorządność, będącej przejawem demokratyzacji codziennego życia placówki (por.: Radzewicz, 1993). Tworzenie owej społeczności to proces, który był wdrażany etapami, z uwagi na pewne obiektywne ograniczenia. Do podstawowych ograniczeń zaliczyć można: dużą liczbę dzieci i ich duże zróżnicowanie wiekowe, z reguły niskie możliwości intelektualne, wysoką rotację w wyniku przeważnie 2-letniego cyklu korekcyjno-kompensacyjnego a także koedukacyjność oraz rozległość budynku. Wszystko to powodowało konieczność tworzenia społeczności etapami, celem zminimalizowania wpływu w/w ograniczeń oraz dostosowania tempa i rodzaju wprowadzanych w rzeczywistość społeczną zmian, a także stopniowe kształtowanie u dzieci nowej percepcji społecznej.

Pierwszym etapem jest tworzenie społeczności grupowych, gdzie więź między ich członkami wynika m.in. z możliwości wspólnego podejmowania decyzji w sprawach ważnych dla danej grupy. Więź spajająca grupę jest bowiem podstawą utworzenia społeczności. Najlepszą formą realizacji tego etapu są zebrania grupowe, przybierające charakter prezentacji problemów.

Podczas tych zebrań dzieci nabywają umiejętności współdziałania, niedostrucyjnego sposobu ujawniania złości i wrogości, tolerowania odmienności cudzych poglądów, cierpliwego słuchania innych, udzielania w miarę zwężonych informacji zwrotnych, wymyślania różnych sposobów rozwiązywania problemów indywidualnych i grupowych, określania celów, planowania zadań i sposobów ich realizacji, oczywiście na miarę wieku i możliwości poszczególnych społeczności. Etap ten i wprowadzane w nim działania wynikały z prawdy wyrażanej przez Janusza Korczaka, że każde „dziecko ma prawo do poważnego traktowania jego spraw, do sprawiedliwego ich rozważania” (Rogowska-Falska, 1928, s.33).

Niezwykle istotnym warunkiem efektywności zebrań, była ich częstotliwość i regularność. Odbywały się one w stałym dniu tygodnia, o określonej porze. Oczywiście obecność wszystkich członków grupy była obowiązkowa co oznaczało, iż w czasie zebrania nie może być żadnych zwolnień na zajęcia ogólne, takich jak np.: S.K.S., basen, kółka zainteresowań, itp. Łamanie tej zasady, doprowadzić mogłoby do dewaluacji rangi omawianych spraw. Dla dzieci, początkowa faza – pierwsze spotkania były trudne do zaakceptowania, dlatego też nie rozpatrywano podczas nich kwestii indywidualnych czy osobistych a kładziono nacisk na te, które dotyczyły całej grupy. Warunek obecności obowiązywał również wychowawców danej grupy, których powinno być co najmniej dwóch na każdym spotkaniu, w którym w miarę możliwości powinien uczestniczyć również wychowawca klasy. Podkreślało to bowiem w sposób zdecydowany, ważność spotkań i powagę podejścia do problemów dzieci.

Zebrania winny również spełniać funkcje terapii grupowej, dlatego podczas ich trwania nie można było rozliczać dzieci z niepożądanych zachowań, ani grozić karami. Istotnym było przestrzeganie poniższych zasad:

- tworzenie atmosfery bezpieczeństwa i akceptacji poprzez niedopuszczanie do ośmieszania, onieśmiania, zachęcanie do szerokich wypowiedzi; poważne traktowanie każdego pomysłu, nawet jeśli w przekonaniu wychowawcy jest to niemądry pomysł,
- zachęcanie do otwartości poprzez wysłuchiwanie artykułowanych problemów do końca, bez względu na to kto i co mówi, skłanianie do dzielenia się przeżyciami, doświadczeniami oraz informacjami (nie należy tego mylić z donosicielstwem, które nie mogło być akceptowane).

- wspólne tworzenie norm grupowych poprzez wyłanianie w drodze głosowania najlepszych pomysłów, co gwarantuje ich respektowanie - każde odchylenie od tych norm, byłoby wówczas karzące w sposób naturalny i uczyło prawidłowego postępowania nie z uwagi na karę, lecz z uwagi na korzyści.

W porządku zebrań, aby były one skuteczne i miały rzeczywiste oddziaływanie wychowawcze i budowały społeczność, powinny znaleźć się stałe elementy, celem wyuczenia demokratycznego postępowania. Elementami takimi było:

- wybór protokolanta – w najmłodszych grupach wskazane jest użycie magnetofonu, jeżeli jednak dzieci miałyby z tym problem, obowiązek zapisywania rzeczy istotnych spada na wychowawcę – protokół musiał być maksymalnie uproszczony i zawierać datę, wnioski, przebieg głosowań.
- przyjmowanie i odrzucanie wniosków – konieczna jest droga głosowania, nawet w przypadku wniosków zgłaszanych przez wychowawców.
- wybór przedstawicieli grupy – po dwóch z każdej grupy, do reprezentowania jej interesów na forum społeczności kondygnacyjnej – powinno odbywać się to w drodze głosowania raz w miesiącu.

W prowadzeniu zebrań grupowych pomocniczymi elementami powinny być:

- -usytuowanie w kręgu, lub wokół stołu – celem nawiązania kontaktu wzrokowego pomiędzy wszystkimi rozmówcami,
- -kameralny charakter spotkań – można go osiągnąć zapewniając np. możliwość wypicia wspólnie herbaty. Obniża to obawę przed udziałem w większej grupie, jaką jest społeczność.
- -inne elementy – specyficzne dla danej grupy w zależności od wieku, płci wyglądu pomieszczeń itp.

Zebranie grupowe powinno uwzględniać nie tylko cele indywidualne i grupowe, ale również cele społeczności kondygnacyjnej. Na każdym spotkaniu powinien znaleźć się punkt dotyczący omówienia spraw z ostatniego tygodnia, w tym sukcesy i porażki, oczywiście w formie dyskusji. Rozmowy na temat minionych wydarzeń, szczególnie tych przykrych, początkowo mogą

wywoływać trudne zachowania pomiędzy uczestnikami, z czasem jednak stają się czynnikiem zespalającym grupę, czyli mają charakter terapeutyczny.

Wyższym etapem społeczności, jest wspomniana wyżej społeczność kondygnacyjna, obejmująca dzieci z tego samego piętra. Etapy te – grupowy i kondygnacyjny – przebiegają równolegle, przenikając się wzajemnie zarówno tematycznie jak i problemowo. Dlatego po działaniach mających na celu zbudowanie społeczności grupowej, należało przystąpić do działań zmierzających do zbudowania społeczności kondygnacyjnej, czyli przejść do etapu drugiego.

Drugi etap może być rozpoczęty po wdrożeniu i utrwaleniu społeczności grupowej. Każda grupa typuje do przedstawienia spraw i zgłaszania wniosków w społeczności kondygnacyjnej, po dwóch swoich przedstawicieli oraz jednego do sekcji porządkowej. W zebraniach, które odbywają się raz w miesiącu, uczestniczą wszystkie dzieci, które mają zarówno prawo wypowiedzania się, jak i obowiązek głosowania nad wnioskami. Mając mniejsze uprawnienia niż wybrani przedstawiciele grupy, pozostałe dzieci przez uczestniczenie w spotkaniach, nabierałyby chęci do przyjęcia roli delegatów w kolejnym miesiącu. Na terenie ośrodka funkcjonują trzy społeczności kondygnacyjne, obejmujące swym zasięgiem grupy zamieszkujące te kondygnacje. Zasady funkcjonowania społeczności kondygnacyjnej, powinny być takie same jak w zebraniach grupowych. Poza tym, że nie należy poruszać spraw indywidualnych.

Utworzyć należało również Sąd koleżeński. Społeczność grupowa miałaby prawo wnioskowania o nagrodę, pochwałę czy zadośćuczynienie krzywdy. Wnioski te byłyby poddawane głosowaniu. Dziecko, które uznałoby że zostało przez sąd skrzywdzone miałoby prawo wnieść odwołanie do Komisji Praw Wychowanka. W jej skład winny wejść co najmniej dwie osoby dorosłe (jest to istotne ze względu na nieodpowiedzialne czasem pomysły dzieci). Komisja umożliwiałaby natychmiastowe odwołanie się od wyroku Sądu Koleżeńskiego.

W ramach społeczności kondygnacyjnej powinny działać również sekcje np. czystościowa, kultury słowa, porządku publicznego, ciszy nocnej, obrony najmłodszych, łapaczy dobrych uczynków.

W zebraniach społeczności kondygnacyjnej powinni uczestniczyć poza wychowawcami również dyrektor, z-ca dyrektora, kierownik internatu, psycholog, pedagog oraz intendent. Pewnym zagrożeniem, może być chęć rywalizacji pomiędzy trzema społecznościami, co powinno w następstwie bezpośrednio

przewodzą do przejścia do budowania trzeciego etapu – to jest do budowania społeczności ośrodka.

W trzecim etapie, który powinien zaistnieć niemal równolegle z II, budowana jest społeczność ośrodka, jako całość obejmująca wszystkie dzieci. Zebrania całej społeczności odbywałyby się jedynie na wyraźny wniosek którejś ze społeczności kondygnacyjnej, lub dyrekcji ośrodka. Byłoby to coś na wzór zgromadzenia narodowego. Stałe, np. kwartalne zebrania, mogłyby bowiem wprowadzić chaos z uwagi na dużą liczbę dzieci i ich zróżnicowanie wiekowe. Poza tym zmniejszyłyby z pewnością ich rangę, zaś powoływane w stanach wyższej konieczności nabędą znaczenia wyższej instancji, pozytywnie wpływając na wszystkich wychowanków.

Całość przedsięwzięcia możliwa jest do zrealizowania, jedynie przy zaangażowaniu wszystkich pracowników pedagogicznych ośrodka, szczególnie w etapie drugim i trzecim. Poza tym, konieczne jest poczynienie pewnych rozwiązań organizacyjnych, jak choćby wprowadzenia równoległych dyżurów wychowawców podczas zebrań społeczności grupy, co niejako zobliguje ich do czynnego włączenia się w projekt. Ponadto, przechodzenia na wyższe etapy nie należy dokonywać zbyt pochopnie, gdyż niedojrzałość emocjonalna i społeczna niektórych wychowanków mogłaby wpłynąć destrukcyjnie na inne grupy, które szybciej przystosują się do nowych warunków współżycia w ośrodku.

Powyższe założenia są punktem wyjścia do opracowywania szczegółowych zasad funkcjonowania społeczności dziecięcych w grupach. Społeczność kondygnacyjna i ośrodkowa będą mogły zafunkcjonować po pełnym wdrożeniu społeczności grupowych, Sądu Koleżeńskiego i Komisji Praw Dziecka.

EWALUACJA WPROWADZONYCH DZIAŁAŃ

Program został wdrożony i działa mimo różnych modyfikacji wewnętrznych i znacznej ilości zmian dziejących się w świecie zewnętrznym. Doświadczenie spowodowało, iż zlikwidowano etap społeczności kondygnacyjnych. Społeczność ośrodka jako całość natomiast funkcjonuje, ale jedynie w formie cotygodniowych

apeli. Nastąpiło jednak duże wzmocnienie społeczności grupowych i funkcjonujące z bardzo dobrym skutkiem

Samorząd Uczniowski rozszerzył działalność (pierwotnie obsługiwał jedynie Poczta Sztandarowy lub prowadził w ograniczonym zakresie akcje charytatywne). Dobrze funkcjonuje Sąd Koleżeński oraz dokonano wyboru nie zakładanego na początku Sejmiku, w ramach którego zapada większość dziecięcych decyzji dotyczących spraw ośrodka jako całości. Nie przetrwała natomiast Komisja Praw Dziecka, która od samego początku nie wzbudzała specjalnego zainteresowania.

Po dwóch latach od wdrożenia przeprowadzono ewaluację, której celem było sprawdzenie czy podejmowane działania wychowawcze mające na celu zbudowanie społeczności – czyli program rozwoju samorządności wychowanków są zgodne z wytycznymi zawartymi w programie wychowawczym ośrodka czy też w programie profilaktycznym oraz w innych dokumentach funkcjonowania ośrodka. Badania te przeprowadzono dwa lata po wdrożeniu programu, w 2003 roku przy użyciu następujących narzędzi: kwestionariusza analizy zapisów w dziennikach grup wychowawczych i protokołów ze spotkań społeczności grupowych a także protokołów Sądu Koleżeńskiego i Komisji Praw Dziecka oraz kwestionariusza ankiety przeznaczonej dla dzieci edukacji wczesnoszkolnej oraz dzieci uczących się na II etapie edukacyjnym. Ankieta przeprowadzona została też wśród kadry pedagogicznej ośrodka. Ewaluacja pokazała, iż wdrożone działania wychowawcze prowadzą dzieci i młodzież we właściwym kierunku. Podniósł się poziom odpowiedzialności za społeczność pojawiły się pożądane postawy i kompetencje wychowanków w obszarze samodzielności, uspołecznienia i kompetencji twórczych.

Dzięki cyklicznym, regularnym i ustrukturalizowanym spotkaniom nazywanym przez dzieci krótko „społecznością” grupy bardzo szybko się wewnętrznie zintegrowały co w konsekwencji spowodowało, że dzieci otworzyły się na tyle by móc aktywnie uczestniczyć w zajęciach. Brały udział w różnych ćwiczeniach np. zamiany ról, w dramach, socjodramach, inscenizacjach itp. mających na celu wyposażenie ich w różne umiejętności społeczne, a także by móc się odreagować emocjonalnie. Budowała się atmosfera zaufania.

PODSUMOWANIA – WNIOSKI KOŃCOWE

W sytuacji zmieniającego się świata konieczne jest wypracowanie pewnych stałych elementów i struktur funkcjonowania społeczności. Nie mogą być to elementy i struktury skostniałe, ale w swej elastyczności, muszą mieć też pewne stałe i niezmiennalne założenia. Owa stałość założeń powoduje, że zbudowana jest w oparciu o nią społeczność, która ma poczucie stabilności i pewności

Program rozwoju samorządności ośrodka szkolno-wychowawczego oparty na zasadach budowania społeczności oraz zasadach rozwoju wielu rodzajów relacji pomiędzy wychowankami oraz wychowankami i światem zewnętrznym a także założeniach profilaktyki, stał się gwarantem stabilizacji i właściwie pojętego rozwoju a podejmowane podczas jego wdrażania i realizacji działania wychowawcze prowadziły do zmiany postaw u wychowanków.

Wprowadzenie programu nie tylko spowodowało idące w pozytywnym kierunku zmiany u wychowanków, ale także zmotywowało kadrę ośrodka do działań doskonalących ich warsztat, wiedzę, umiejętności i kompetencje. Swego rodzaju wartością dodaną wdrożenia programu stał się fakt, iż wychowawcy i dydaktycy zaczęli poszerzać swoją wiedzę pedagogiczną o aspekty psychologiczne. W związku z tym, zaczęli też upominać się o terapię dla swoich wychowanków. W efekcie dyrektor placówki rozpoczął zabiegi o dodatkowe etaty dla terapeutów. Zabiegi zakończyły się powodzeniem, systematycznie zwiększano liczbę terapeutów pedagogicznych w placówce. Natomiast gdy przekształcono Ośrodki Szkolno-Wychowawcze w Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapeutyczne, kadra doskonaliła się na studiach podyplomowych z socjoterapii.

Ważnym jest też wskazanie, iż zmniejszeniu uległa lista problemów zgłaszanych do ośrodka nt. wychowanków, którzy są na przepustkach lub opuścili ośrodek na stałe. Mimo iż obecnie w ośrodku nie panuje już tak wielki rygor i karność jak przed wdrożeniem zmian, to wydaje się, iż wychowankowie w dużej części przyjmują proponowane im wartości i postawy oraz dokonują ich inkorporacji. Będąc poza ośrodkiem zachowują się przyzwoicie. Oznacza to, iż ich właściwe zachowanie nie wynika tylko ze strachu przed karą ale przede wszystkim z przekonania jest tak winni się zachować.

Zmieniający się świat oraz pojawiające się kryzysy i związane z nimi różnego rodzaju transformacje prowadzą do wielu zmian i przewartościowania wielu rzeczywistości. Wprowadzony 25 lat temu program rozwoju samorządności, który dalej funkcjonuje z dobrym skutkiem pokazuje, iż mimo zmian muszą istnieć stałe założenia wychowawcze i będą one działać zawsze jeśli są właściwie przygotowane, wdrożone i właściwie ewaluowane. Wprowadzony program stał się skutecznym narzędziem do kształtowania osobowości o orientacji podmiotowej właśnie poprzez osadzenie dzieci i młodzieży w samorządności i uczenie w jej ramach podejmowania decyzji, podejmowania wolnych wyborów i brania za te wybory odpowiedzialności. Kształtuje się wtedy poczucie sprawczości a w związku z tym również poczucie wolności. Dziecko tak uzbrojone będzie umiało przeciwstawić się zagrożeniom cywilizacyjnym, będzie umiało zdystansować się od patologicznej rodziny, będzie umiało wziąć odpowiedzialność za swoje życie.

REFERENCES

- Baran-Furga, R. (2014). Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Bojarska, L. (2011). Samorząd uczniowski nie bibelot. Warszawa: Wydawca Wolters Kluwer Polska SA.
- Górski, S. (1985). Metodyka resocjalizacji. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Hillenbrand, C. (2007). Pedagogika zaburzeń zachowania. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
- Kalinowski, M. (2008). Struktura procesu resocjalizacji, [w:] Resocjalizacja, Red. B. Urban, J. M. Stanik. Warszawa PWN.
- Kalinowski, M., Pełka, J. (2003). Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich. Wydawnictwo WSPS.
- Kamiński, A. (1973). Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza, Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Kołąkowski, A. (2018) Zaburzenia zachowania u dzieci: teoria i praktyka. Sopot. Wydawnictwo GWP.
- Lipkowski, O. (1987) Resocjalizacja. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Matusiewicz, A. (2020). Samorząd uczniowski: poradnik dla dyrektorów, wychowawców i opiekunów. Suwałki. Wydawnictwo C E N.

- Neill, A.S. (2000). *Nowa Summerhill*. Warszawa: Wydawnictwo Zysk i Spółka.
- Pospiszyl, K. (1990). *Resocjalizacja nieletnich. Doświadczenia i koncepcje*. Warszawa. Wydawnictwo WSiP.
- Pospiszyl, K., Żabczyńska, E. (1982). *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Pytka, L. (2000). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa Wydawnictwo APS.
- Radzewicz, J. (1993). *Nauka demokracji*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Rogowska-Falska, M. (1928). *Zakład Wychowawczy „Nasz Dom”. Szkic Informacyjny ze słowem wstępnym Janusza Korczaka*, Warszawa: Wydawnictwo Towarzystwo Nasz Dom.
- Szkudlarek, T., Śliwerski, B. (1993). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.