

# DIAGNOZA GOTOWOŚCI SZKOŁY DO PRZYJĘCIA PROGRAMU MEDIACJI

MEDIACJE W SZKOLE



# DIAGNOZA

## GOTOWOŚCI SZKOŁY DO PRZYJĘCIA PROGRAMU MEDIACJI

Ponad dziesięcioletnie doświadczenia we wprowadzaniu mediacji do szkół pokazują konieczność podejmowania systemowych działań i wieloetapowych przygotowań (szkoleń), w celu osiągnięcia jak najlepszej skuteczności oraz długofalowych efektów działań. Wypracowany model szkoleniowo-systemowy oparty jest na założeniu, że konieczne jest przygotowanie całego środowiska szkolnego, zmiana przepisów prawa szkolnego, nabycie odpowiednich kompetencji przez nauczycieli-mediatorów oraz mediatorów uczniowskich. Zgodnie z tą zasadą szkolenie mediatorów poprzedzone jest spotkaniami dla nauczycieli, pracowników szkoły, rodziców oraz uczniów. Wskazane jest także dostosowanie przepisów prawa szkolnego (statut, regulaminy) w taki sposób, aby uwzględniły zastosowanie procedury mediacyjnej w różnych obszarach życia społeczności. Na gruncie takich zmian możliwe jest zorganizowanie treningów dla mediatorów oraz rozpoczęcie prowadzenia mediacji w szkole. Dodatkowo nauczyciele w kolejnych etapach szkolenia zdobywają umiejętności mediatora-edukatora. W kolejnych latach trwania programu szkoła może przygotowywać zatem kolejne pokolenia uczniowskich mediatorów bez dodatkowych nakładów finansowych. Program szkolnych me-

diacji ma wtedy walor samoreplikacji i wrośnięcia na stałe w szkolną praktykę. Często praktyką jest ponadto tworzenie sieci wsparcia dla szkolnych mediatorów – pozyskiwanie placówek w najbliższej okolicy jako partnerów wprowadzających mediacje także w swoich placówkach. Dzięki temu nauczyciele mogą tworzyć grupy wsparcia oraz wzajemnie pomagać sobie w trudniejszych sprawach.<sup>1</sup> Jeszcze inną formą zabezpieczenia programów mediacji szkolnych jest towarzyszenie szkole w procesie wprowadzania mediacji poprzez wsparcie w postaci superwizji oraz szkoleń uzupełniających.

Mimo wielu wypracowanych rozwiązań zwiększających skuteczność oraz recepcje mediacji szkolnych wiele inicjatyw realizowanych na terenie całego kraju wypala się po upływie kilku lub kilkunastu miesięcy. Nauczyciele tracą początkowy zapał, uczniowie nie zgłaszają spraw do mediacji, a szkolni mediatorzy tracą wiarę w możliwość działania systemu na terenie placówki. Sytuacja taka nie cieszy także władz oświatowych i samorządowych, które zainwestowały określone fundusze nie widząc długofalowych efektów programu.

1. Przykładowo, jeśli konflikt w szkole dotyczy relacji relacji rodzic-nauczyciel, nauczyciel-nauczyciel, lub nauczyciel-dyrektor warto rozważyć pomoc osoby neutralnej – z innej placówki, której wygodniej i bezpieczniej będzie prowadzić sprawę.

Główne pytanie, jakie postawione jest w niniejszym opracowaniu brzmi zatem: Jakie warunki muszą zostać spełnione, aby program mediacji szkolnych utrzymał się w danej placówce przez wiele lat? Analizując problem można stworzyć model teoretyczno-badawczy o wartości predykcyjnej oraz odpowiednio zabezpieczyć go narzędziami służącymi do pomiaru określonych zmiennych. Celem jest tutaj stworzenie kwestionariusza pozwalającego na wybór szkół spełniających warunki zwiększające szanse na utrzymanie programu mediacji szkolnych.

Przygotowując się do stworzenia narzędzia badawczego konieczne było sięgnięcie do teoretycznych podstaw z zakresu badań zarówno pedagogicznych, jak i psychologicznych dotyczących uwarunkowań utrzymania się innowacji wdrażanych w polskich szkołach.

W pierwszej kolejności dokonano zatem analizy badań nad możliwymi przyczynami niepowodzeń we wprowadzaniu innowacji edukacyjnych. Nie tylko programy mediacji szkolnych nie mają szansy na utrzymanie się w wielu placówkach. Od wielu lat pedagogodzy tacy jak Czerepaniak-Walczak (2005), Dudzikowa (2007), Kluś-Stańska (2005, 2009), Nowosad (2011), czy Nowak-Łojewska (2011) wskazują na przyczyny fasadowości wprowadzanych zmian. Zgodnie z wynikami wielu wymienionych badań i analiz szkoła jawi się w wielu przypadkach jako instytucja konserwatywna, uwikłana w schematy i zniewolona cudzymi teoriami. Dodatkowo autorytarni nauczyciele przekonani o swojej nieomyślności, tkwią w powielanych dogmatach metodycznych, często nieprzystających do rzeczywistości. Ogromna ilość realizowanych szkoleń, kursów oraz innowacji przynosi jednak efekt wyłącznie fasadowy. Pomimo otrzymanych licznych zaświadczeń i certyfikatów nauczyciele pracują „po staremu” produkując kolejne pokolenia pokornych, manipulowanych i dogmatycznych uczniów. A szkoła trwa w swojej niezmienności, stając się reliktem trwającym w skansenie minionej epoki. (Nowak-Łojewska, 2011).

Bazując na tych dość pesymistycznych wynikach analiz można stworzyć listę warunków zewnętrznych i wewnętrznych koniecznych do wprowadzenia zmiany w szkole. Opierając się na opracowaniu Nowosad (2018) uwarunkowania kontekstowe (zewnętrzne) obejmują:

- nacisk na poprawę (sprzyjające warunki rynkowe, uwzględnienie zewnętrznej ewaluacji), wprowadzenie zewnętrznych podmiotów
  - zasoby oparte na szerokiej autonomii szkoły, zapewnieniu zasobów finansowych o raz wsparcia lokalnego
  - zdefiniowanie celów edukacyjnych w kategoriach zorientowanych na osiągnięcia uczniów.
- Uwarunkowania wewnętrzne obejmują zaś:
- kulturę szkoły zorientowaną na poprawę i doskonalenie (wewnętrzna motywacja poprawy, autonomię, wspólną wizję, historię działań zorientowanych na poprawę i doskonalenie, motywację, demokratyczne formy przywództwa, stabilną kadre nauczycielską i czas przeznaczony na poprawę)
  - procesy zorientowane na poprawę i doskonalenie (diagnozę potrzeb, określenie szczegółowych celów, samodoskonalenie, implementacja i ewaluacja oraz refleksję)
  - zakładane wyniki poprawy i doskonalenia (zmiana jakości szkoły, zmiana jakości kadry pedagogicznej, zmiana jakości wyników uczniów).

Przekładając te uwarunkowania na praktykę wprowadzania innowacji do szkół można dyskusję sprowadzić do czterech głównych wymiarów (Nowak-Łojewska, 2011):

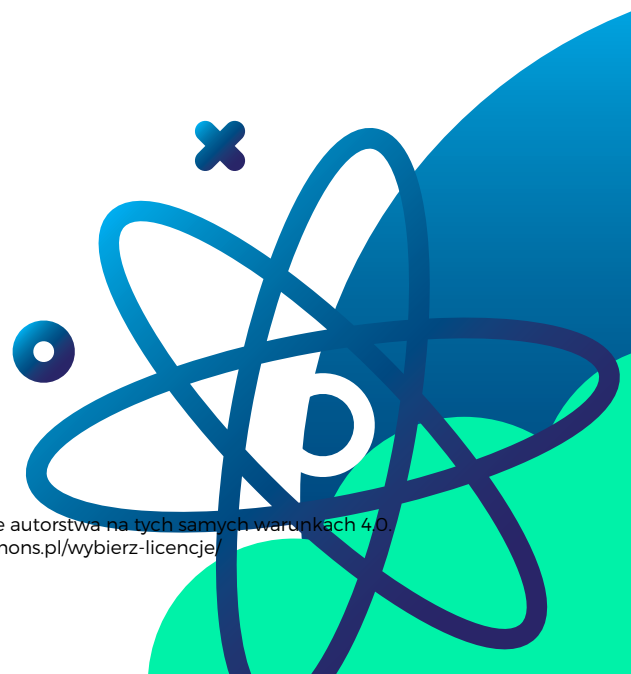
1) Zmiany hierarchicznej struktury oświaty. Szkoła oparta jest często na silnie określonej strukturze autorytarnych relacji. Konieczna jest zatem demokratyzacja szkoły przekładająca się na autonomiczność zarówno samych dyrektorów, jak struktury wewnętrznej. Nauczyciele otrzymują w takim wypadku większą swobodę działania, a co za tym idzie przyzwalają na emancypację samych uczniów.

2) Odejście od dogmatyzmu metodycznego na rzecz metod wspierających twórczość, wykorzystujących nowe metody edukacyjne i dopuszczające eksperymentowanie w różnych sferach edukacji i wychowania. Wyzwolenie się od dyktatu podręcznika i programów pozwala na wprowadzanie i ewaluację innowacyjnych metod, dostosowanych do konkretnych warunków, potrzeb i możliwości danej placówki.

3) Zmiana relacji przymusu i podporządkowania na rzecz wzajemnego szacunku i dobrowolności. Relacje pomiędzy nauczycielami i kadrą zarządzającą, a także w grupie rodziców i uczniów oparte powinny być na wzajemnym zaufaniu i dialogu. Szkoła w takim ujęciu jest miejscem ścierania się idei, pragnień i stale negocjowanym, dynamicznym układem sił zakładającym równość i wzajemny szacunek.

4) Odejście od tendencji utrzymania status quo za wszelką cenę na rzecz postawy określonej jako „refleksyjny praktyk”. Nauczyciele, zamiast dążenia do obrony zastanego porządku, trwania w schematach nieprzystających do rzeczywistości powinni poszukiwać nowych dróg własnego rozwoju – wprowadzać innowacje i krytycznie analizować wyniki swojej pracy, dążąc do nieustannego rozwoju na drodze samodoskonalenia.

Analizując obecną sytuację polskiej oświaty, spełnionych jest wiele czynników zewnętrznych, a najważniejszym kryterium zmiany jest kultura szkoły (Nowosad, 2018). Termin kultura szkoły rozumiany jest jako „zbiór podstawowych założeń i przekonań, które grupa sobie wyrobiła w toku wewnętrznej integracji, jako efekt radzenia sobie z problemami zewnętrznymi. Te założenia i przekonania funkcjonują na tyle dobrze, że są uznawane za wartościowe i w związku z tym przekazywane nowym członkom grupy jako właściwe sposoby postrzegania, myślenia i rozwiązywania problemów” (za: Okulicz-Kazaryn, 2013 str. 83). Mając jednak na uwadze dość szeroki zakres tego pojęcia, wielu pedagogów i psychologów badających związki kultura szkoły z procesami i zachowaniami uczniów i nauczycieli koncentruje się na pojęciu klimatu szkoły rozumianego jako relacje pomiędzy uczniami, stosunki między nauczycielami, uczestnictwo uczniów w procesach podejmowania decyzji w istotnych dla nich sprawach, zasady i normy obowiązujące w szkole, pozytywne zachęty do osiągnięć szkolnych, tworzenie warunków do osiągania sukcesów, uczestniczenie rodziców w życiu szkoły. Surzykiewicz (2000) zwraca uwagę, że klimat szkoły to „Całokształt rzeczywistości szkolnej, wraz z warunkami materialnymi, programowymi, oczekiwaniami, interakcjami i układami różnych relacji w środowisku szkolnym”. Tego typu ujęcie problemu odpowiada w swojej konstrukcji teoretycznej opisanej wcześniej diagnozie niepowodzeń wprowadzania innowacji edukacyjnych dając jednocześnie możliwość dość precyzyjnego pomiaru. (Surzykiewicz, 2000; Kulesza, 2011).



Bazując na raporcie Przewłockiej (2015) uwzględniającym różne metody pomiaru klimatu szkoły można wyodrębnić następujące wymiary, ważne ze względu na recepcję programów mediacji:

#### **BEZPIECZEŃSTWO**

- jasne zasady i normy dotyczące bezpieczeństwa fizycznego
- poczucie bezpieczeństwa społecznego i emocjonalnego
- reagowanie na przejawy agresji, zasady współzycia i konsekwencje ich nieprzestrzegania

#### **METODY I OBSZARY NAUCZANIA**

- nauczanie umiejętności społecznych i obywatelskich
- realizacja programów i projektów aktywizujących uczniów i rodziców w działania szkoły i działania na rzecz innych
- metodyka nauczania, zajęcia pozalekcyjne, rozwój zawodowy nauczycieli
- bezstronność i sprawiedliwość oceny

#### **RELACJE INTERPERSONALNE**

- szacunek dla różnorodności
- wsparcie społeczne ze strony dorosłych
- wzajemne wsparcie społeczne wśród uczniów
- relacje wewnątrz zespołu nauczycielskiego, relacje nauczyciele-uczniowie, relacje między uczniami, sposoby podejmowania ważnych decyzji, relacje szkoła-rodzice
- kontakt i zaufanie: osobiste zainteresowanie nauczyciela uczniem i jego problemami, indywidualne podejście do uczniów
- akceptacja: poczucie poważnego traktowania przez nauczycieli,
- współdecydowanie: dostrzegane przez uczniów możliwości wywierania wpływu na procesy decyzyjne w szkole oraz dyskusowania spraw krytycznie przez nich postrzeganych

#### **ŚRODOWISKO SZKOLNE**

- poczucie przynależności do szkoły, społeczności
- klarowność zasad i oczekiwań (znajomość zasad i konsekwencji wśród uczniów, stosowanie zasad przez nauczycieli)
- nastawienie na osiągnięcia w nauce szkolnej, wysokie oczekiwania przy jednoczesnym wsparciu dla uczniów, atrakcyjna interaktywna metodyka nauczania
- współpraca ze środowiskiem, gotowość do wprowadzania zmian dla poprawy jakości kształcenia
- gotowość nauczycieli do rozwoju, samokształc

Analizując wyżej wymienione obszary badań w wymiarach opracowano kolejne itemy (pytania) diagnostyczne dla ważnych dla wprowadzenia innowacji edukacyjnych obszarów. Na podstawie analiz (wywiadów) doświadczeń realizatorów szkolnych programów mediacji Polskiego Centrum Mediacji ograniczono diagnozowane obszary do czterech najważniejszych wymiarów: **relacji w szkole, zaangażowania, struktury organizacji i metod pracy.**

Na tej podstawie stworzono narzędzie diagnostyczne w postaci kwestionariusza ankiety z pięciopunktową skalą Likerta dotyczące tego, na ile dane zdanie opisuje szkołę w której pracuje badany nauczyciel. Narzędzie skierowane jest do osób dorosłych – nauczycieli i kadry kierowniczej. Oprócz kwestionariusza ankiety w badaniu uwzględnione są także pytania otwarte mające charakter pomiaru jakościowego i odnoszące się do tych samych wymiarów oceny.

Podczas opracowania pozycji kwestionariusza, inspirowano się pytaniami z następujących narzędzi do badania klimatu szkoły i kultury organizacji (za: Przewłocka, 2015): Cohen, Pickeral, McCloskey, 2008, Comprehensive School Climate Inventory – CSCI; Brand, Felner, Shim, Seitsinger, Dumas, 2003 Inventory of School Climate (ISC), Tableman, 2004, Blum, 2007, Cohen i Greier, 2010, Kulesza, 2011, Pytka, 1995.

W ostatecznej wersji ankiety zdecydowano się na pozostawienie 50 pozycji kwestionariusza, wobec których osoby badane ustosunkowują się do zadanych pytań na 5 punktowej skali Likerta, gdzie 1 oznacza – w ogóle nie opisują szkoły, w której pracuję, a 5 – świetnie opisują szkołę, w której pracuję.

## INTERPRETACJA WYNIKÓW:

Każda osoba za pytanie może uzyskać 1-5 punktów. Pytania: 4, 14, 20, 25, 32, 33, 38, 40, 41, 50 są punktowane odwrotnie, reszta pytań zgodnie ze skalą (czyli odpowiedź 1, to 1 pkt a 5 – 5 pkt). Następnie sumujemy wynik w obrębie danej podskali.

Interpretacji poddajemy średni wynik uzyskiwany przez nauczycieli w danym obszarze (średnia arytmetyczna uzyskiwana dla danego pytania/podskali przez nauczycieli danej szkoły). Poniżej wymienione są numery pytań zaliczanych do wyniku w obrębie poszczególnych podskal kwestionariusza:

**Relacje w szkole:** 4, 5, 9, 14, 16, 19, 25, 31, 33, 34, 35, 38, 39, 41, 44, 45, 46, 48, 29, 36, 37, 42

**Zaangażowanie:** 1, 2, 3, 11, 12, 13, 27, 28, 30, 43, 48

**Struktura organizacji:** 6, 7, 17, 18, 32, 26, 40, 50

**Metody pracy:** 8, 10, 15, 20, 22, 23, 24, 49



**Skala relacji w szkole** mierzy takie wymiary relacji jak: zaufanie, wsparcie, zasady i normy, demokratyczność, równość, bliskość i bezpieczeństwo zarówno na płaszczyźnie uczeń-uczeń, jak i nauczyciel-uczeń, rodzic-nauczyciel oraz dyrekcja-nauczyciele-rodzice. Otwartość oraz poczucie bezpieczeństwa i odpowiedzialności za siebie i innych jest bowiem kluczowa dla wprowadzania procedur dialogu w szkole. Im wyższe wyniki uzyskują nauczyciele w danej szkole, tym większe szanse na pozytywne przyjęcie i utrzymanie programu mediacji szkolnych/rówieśniczych.

**Skala zaangażowania** dotyczy oceny tego na ile uczestnicy procesu uważają szkołę, za miejsce w którym warto angażować się w różnego rodzaju aktywności wspierające demokratyzację wychowania i edukacji, czy różne grupy są dopuszczane do głosu (angażowane) w rozwiązywanie trudnych sytuacji oraz, czy dobrowolnie angażują się w działania prospołeczne wobec osób w swoim otoczeniu. Niskie zaangażowanie, izolacja i brak doświadczeń w prowadzeniu projektów społecznych może być wyraźną przeszkodą dla wprowadzania systemu szkolnych mediacji.

**Skala struktura organizacji** dotyczy sposobu kierowania organizacją – czy jest ona otwarta na zmiany, rozwój, czy panują w niej zależności autorytarne, czy też demokratyczne. Niskie wyniki na tej skali świadczą mogą o silnie wyodrębnionej strukturze, jej hierarchiczności i panujących zasadach podporządkowania i przymusu.

**Skala metod pracy** dotyczy tego, czy na terenie placówki pracuje się metodami tradycyjnymi, czy też nauczyciele stale poszukują nowych metod pracy, eksperymentując i rozwijając jednocześnie u uczniów (i u siebie) cenne kompetencje społeczne, twórcze myślenie.

Pytania otwarte zebrane w drugiej części narzędzia badawczego mają charakter pomiarów jakościowych i dotyczą tych samych wymiarów, co kwestionariusz ankiety. Odpowiedzi nauczycieli powinny być w tym przypadku analizowane pod kątem treści, zgodności z wynikami ankiety (czy odpowiedzi na otwarte pytania potwierdzają wyniki z ankiet). Stanowią dodatkowy materiał do refleksji nad potencjałami obszarami ryzyka przy wprowadzaniu procedur mediacji w danej placówce.



## LITERATURA:

Czerepaniak-Walczak M. (2005), Desocjalizacja: w poszukiwaniu nowego dyskursu szkoły i edukacji (czy jest możliwa anty-TINA w edukacji?), "Forum Oświatowe", nr 1.

Dudzikowa M. (2007), Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawców klasy, Gdańsk: GWP.

Klus-Stańska D. (2009), Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita, [w:] L. Hurto, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Paradygmaty współczesnej dydaktyki, Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls".

Klus-Stańska D. (2007), Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość, "Problemy Wczesnej Edukacji", nr 1.

Klus-Stańska D. (2005), Rzecz o ryzyku kulturowej nieadekwatności edukacji szkolnej, "Forum Oświatowe", nr 1.

Nowosad, I. (2011). Od zmian w szkole do zmiany szkoły. O potrzebie integralnego podejścia do zmian w edukacji szkolnej. Studia Pedagogiczne, 64, 27-42.

Nowosad, I. (2018). ROZWÓJ SZKOŁY PRZEZ ZMIANĘ KULTURY SZKOŁY. Problemy Profesjologii, (2), 13-23.

Okulicz-Kozaryn, K. (2013). Klimat i kultura szkoły a zachowania problemowe uczniów.

Kulesza, M. (2011). Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Surzykiewicz J. (2000), Agresja i przemoc w szkole: uwarunkowania socjoekologiczne, Warszawa : Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej

Ostaszewski, K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. Edukacja, 4 (120), 23-38.

Przewłocka, J. (2015). Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań. Instytut Badań Edukacyjnych.



INSTYTUTEP.PL

