

KINGA KONIECZNY-PIZOŃ

Uniwersytet Śląski w Katowicach

ORCID – 0000-0001-6203-8651

MOBILNA SZKOŁA W PROCESIE WYCHOWANIA I KSZTAŁCENIA DZIECI Z UKŁADU RYZYKA

Streszczenie: W artykule pragnę zwrócić uwagę na aktywność podejmowaną przez organizację non-profit w aspekcie wychowania i kształcenia dzieci z układu ryzyka (zagrożonych niedostosowaniem społecznym) poprzez wykorzystanie w pracy pedagogicznej narzędzia mobilnej szkoły (*mobile school*). Stymulowanie do tworzenia innowacyjnych rozwiązań na rzecz pracy z osobami niedostosowanymi społecznie lub zagrożonymi niedostosowaniem społecznym wynika m.in. z kryzysu autorytetów, osłabienia funkcji wychowawczej rodziny i szkoły oraz stałego zwiększania wydatków na działalność profilaktyczną i resocjalizacyjną. W badaniach przeprowadzonych wśród pedagogów ulicy za pomocą wywiadu narracyjnego oraz obserwacji posłużyłam się modelem konstruktywistycznej metodologii teorii ugruntowanej, odwołując się również do teorii rozbieżności informacyjnej Wiesława Łukaszewskiego. Uzyskane dane koncentrują się wokół takich kategorii, jak: przebieg procesu kształcenia i wychowania, ewaluacja postępów w nauce, katalog potrzeb dzieci z układu ryzyka, treści kształcenia i wychowania.

Słowa kluczowe: mobilna szkoła, wychowanie, kształcenie, dzieci z układu ryzyka, organizacje pozarządowe

WPROWADZENIE

W dobie rozwoju technologii informacyjnych, kiedy uczeń samodzielnie może dotrzeć do różnych wiadomości, zwiększając swoje kompetencje poznawcze, funkcja dydaktyczna szkoły zostaje wyraźnie osłabiona (por. Klus-Stańska, 2018). Ponadto w obliczu nawarstwiania się problemów społecznych dzieci i młodzież czują się coraz bardziej bezbronni, potrzebują dorosłych, którzy będą tworzyć im bezpieczne warunki do holistycznego rozwoju (por. Szredzińska, 2017). Procesom edukacyjnym towarzyszą coraz częściej zjawiska etykietyzowania i stygmatyzowania uczniów

(por. Zakrzewski, 2012; Gulczyńska, 2013; Szczepanik, 2019). Szkoła może również być pierwotną przyczyną przejawianych zaburzeń, wzmacniając proces patologizacji życia dziecka (Ostaszewski, 2012). Dzieci z układu ryzyka, które można niewątpliwie określić jako dzieci zagrożone niedostosowaniem społecznym (por. Eisenberg i in. 2010; Biel, Kuształ, 2011), egzystują w trudnych warunkach życiowych (ekonomicznych, psychologicznych, społecznych) z niedostatecznymi umiejętnościami przewyższania sytuacji problemowych. Ponadto zmagają się z kryzysami okresu dzieciństwa oraz dorastania (Brzezińska, Jabłoński, Marchow, 2003, s. 22). Nierzadko również są uczestnikami procesów stygmatyzacji i wykluczenia społecznego już w pierwszych etapach edukacji. Proces inicjowania wykluczenia społecznego zostaje przeprowadzany przez nauczycieli nauczania przedszkolnego w postaci stale powtarzających się narracji wykluczających („dziecko nadaje się do innego przedszkola, my tutaj nie mamy specjalistów”; „nie mamy tutaj warunków dla jego rozwoju”; „proszę iść z nim do specjalisty, my naprawdę chcemy jego dobra”), tworząc błędne koło wykluczenia, włączając w nie rówieśników dziecka, rodziców oraz inne instytucje edukacyjne i pomocowe (Michel, 2016, s. 101–116). Kariera szkolna uczniów często sprowadza się do wysiłku nad próbą pogodzenia wizerunków własnego Ja charakterystycznego dla danego środowiska rodzinnego, grupy rówieśniczej oraz szkoły.

Współczesne badania potwierdzają korelację pomiędzy gorszymi wynikami osiąganymi w nauce a statusem społeczno-ekonomicznym rodziców oraz rodzajem szkół do jakich uczęszczają uczniowie (Golinowska, 2010, s. 47; Długosz, Niezgoda, 2010; Passeron, Bourdieu, 2011). Informują również o przełożeniu statusu społeczno-ekonomicznego na słabe zaangażowanie w kształcenie i wychowanie dzieci. Krytyce poddają także bezskuteczne działania podejmowane w dzielnicach biedy na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych, sprowadzające się do organizowania zajęć dodatkowych, oferujących wsparcie w odrabianiu lekcji. Doświadczanie przez dzieci z układu ryzyka napięć, frustracji, lęków wynikających z poczucia niesprawiedliwości oraz spostrzegania nierówności, ograniczających zaspokajanie potrzeb, a także blokujących dostęp do kreowania satysfakcjonujących perspektyw edukacyjnych, życiowych może pobudzać do stosowania reakcji pozorowanej. Polega ona na rozładowaniu negatywnych emocji poprzez odwrócenie zestawu norm i zasad społecznych oraz realizowaniu swoich celów na drodze przestępczej (por. Czerwińska-Jakimiuk, 2011, s. 38).

Ze względu na aktualny kryzys podstawowych środowisk wychowawczych, takich jak rodzina i szkoła, w artykule przedstawiam alternatywną formę pracy z dziećmi z układu ryzyka, które większość swojego czasu spędzają poza domem, również podejmując działania ryzykowne. Narzędzie mobilnej szkoły wykorzystywane przez organizację non-profit – Grupę Pedagogów Ulicy „UNO” w Bytomiu – umożliwi projektowanie aktywności skoncentrowanych na traktowaniu edukacji jako czynnika ochrony (Garmezy, 1993; Smulczyk, 2016, s. 203–222;

Wosnitza i in., 2018), zabezpieczając tym samym potrzeby związane z kształceniem i wychowaniem oraz stanowiąc wsparcie dla instytucjonalnych form. Niepowodzenia w realizowaniu funkcji dydaktyczno-wychowawczej szkoły (Wołoszyn, 1993, s. 444), rozumianej m.in. poprzez treści, cele wychowania, kształcenia, metody czy też środki dydaktyczne, można tłumaczyć konfliktami w relacji nauczyciel – uczeń, przekładającymi się na rozwój u ucznia fobii szkolnych czy też negatywizmu szkolnego. Ponadto negatywne postawy dzieci mogą zostać utrwalone ze względu na następujące zachowania nauczycieli: ośmieszanie, poniżanie, odrzucenie, obojętność, agresywne i rygorystyczne komunikaty, dystans oraz uleganie (por. Stankowski, 1992; Szymańska, Aranowska, 2016).

Definicję wychowania na potrzeby niniejszego artykułu przyjmuję za Marianem Nowakiem, który m.in. analizuje pojęcie na gruncie społecznym w kategoriach komunikacji i podejmowanych interakcji. „Wychowanie zachodzi zawsze we wzajemnych relacjach pomiędzy wychowawcą, który świadomie chce wprowadzić określone procesy uczenia się i nabywania nowych form zachowań, a wychowankiem, który odbiera i współdziała (lub opiera się) oraz daje pozytywne (lub negatywne) odpowiedzi na te działania” (Nowak, 2008, s. 198). Traktowanie wychowania w ujęciu społecznym pozwala rozumieć ten proces w kontekście wielowymiarowych działań stymulujących holistyczny rozwój człowieka, kształtujących jego wyjątkowość, charakter oraz osobowość (Nowak, 2012, s. 105–122), a także zobaczyć jego komplementarność z kształceniem, opierającym się na zdobywaniu wiedzy, umiejętności, rozwijaniu talentów, zainteresowań i motywacji do uczenia (por. Polak, 2013, s. 15). Dzieci z układu ryzyka, które niewątpliwie są uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Seweryńska, 2004; Ilnicka, 2008; Zaremba, 2014, s. 15–16) w zakresie wychowania i kształcenia, wymagają pomocy i wsparcia często wykraczającego poza instytucjonalne formy. Z taką ofertą elastycznych i innowacyjnych programów edukacyjnych w środowisko lokalne nierzadko wychodzą organizacje pozarządowe.

MOBILNA SZKOŁA JAKO NARZĘDZIE WSPARCIA PROCESÓW WYCHOWANIA I KSZTAŁCENIA

Grupa Pedagogów Ulicy „UNO” jest organizacją pozarządową, która swoją działalność adresuje do dzieci z układu ryzyka w Bytomiu, spędzających większość wolnego czasu na ulicy, podwórku czy innych miejscach niekontrolowanych aktywności, które przyjęły funkcje wychowawcze i kształcące od rodziny czy też szkoły (por. Copik, 2013, s. 182). Pedagodzy od 2012 roku realizują projekt Mobilnej Szkoły we współpracy z belgijską organizacją Mobile School NPO, wspomagającą

instytucje, które głównie realizują działania w zakresie wychowania i kształcenia dzieci ulicy. Nierzadko to ulica staje się miejscem, w którym dzieci z układu ryzyka kompensują swoje niezabezpieczone przez niewydolność funkcji rodzinnych potrzeby psychospołeczne. Ulica świadczy również usługi opiekuńcze, generuje wiedzę i doświadczenie, oczywiście nie zawsze gwarantując bezpieczeństwo oraz możliwość postępowania według przyjętych zwyczajowo norm.

Mobilna szkoła (szkoła ruchoma) to narzędzie edukacyjne przeznaczone do pracy z dziećmi i młodzieżą, skonstruowane z tablic szkolnych, ułożonych w kształt prostopadłościanu, osadzonego na kółkach, co umożliwia dotarcie do niemalże wszystkich dzielnic i przestrzeni ulicznych. Narzędzie posiada ponad 300 wymiennych paneli edukacyjnych, które rozsuwają się teleskopowo, pozwalając na prowadzenie indywidualnego procesu kształcenia i wychowania dzieci z układu ryzyka bez względu na wiek oraz rozwój umysłowy (por. Miąsek, 2010). Konstrukcja mobilnej szkoły jest tworzona przez studentów z Muncipial School (PSSB) w Munsterblizen (Belgia), a zamieszczone na panelach ćwiczenia są tłumaczone na język kraju, z którego pochodzi instytucja ubiegająca się o możliwość jej zastosowania, uwzględniając również kontekst społeczno-kulturowy. Poszczególne panele edukacyjne nawiązują do następujących treści:

- a) podstawowej edukacji (nauka czytania, pisanie, wykonywanie matematycznych obliczeń);
- b) kreatywnej terapii (panele dyskusyjne odnoszą się m.in. do kształtowania rozwoju emocjonalnego dzieci);
- c) edukacji zdrowotnej (zagadnienia dotyczą higieny osobistej, seksualności, profilaktyki HIV/AIDS);
- d) życiowych umiejętności (poszczególne moduły odnoszą się do nabywania umiejętności społecznych w zakresie rozwiązywania konfliktów, ochrony przed nadużyciami, kształtowania umiejętności współpracy);
- e) praw dziecka (kształtowanie rozwoju poznawczego związanego z zapoznaniem się z prawami dziecka, umiejętnością identyfikowania oraz różnicowania praw i obowiązków);
- f) przedsiębiorczości (zagadnienie odnosi się do treningu budżetowego, kreowania myślenia strategicznego oraz odkrywania własnych talentów);
- g) podstawowej stymulacji (wspomaganie rozwoju poprzez rozwijanie orientacji przestrzennej, zdolności motorycznych, odkrywanie właściwości wszystkich zmysłów);
- h) edukacji poprzez gry (wykorzystanie w procesie wychowania i kształcenia tematycznych gier i zabaw)¹.

¹ <https://www.mobileschool.org/en/products/mobile-school> [dostęp: 5.01.2020].

Ćwiczenia oraz gry umieszczone w panelach edukacyjnych są skonstruowane w taki sposób, aby można było w wyniku spontanicznej zabawy gromadzić informacje o świecie i normach społecznych. Uczenie się poprzez zabawę umożliwia tworzenie się nowych doświadczeń w życiu dzieci i młodzieży, w tym doświadczeń opartych na nawiązywaniu relacji społecznych (por. Frost, 2010; Fromberg, Bergen, 2015). Pedagodzy pracujący z narzędziem mobilnej szkoły wchodzą w rolę przewodników po świecie wartości, mentorów modelujących postawy dzieci i młodzieży oraz tłumaczy otaczającej rzeczywistości.

Mobilne szkoły są wykorzystywane przez pedagogów ulicy w wychowaniu i kształceniu dzieci, młodzieży, łącznie w 25 krajach w Azji, Ameryce Łacińskiej, Afryce oraz Europie. W Polsce takie szkoły oprócz Grupy Pedagogów Ulicy „UNO” z Bytomia, znajdują się w Warszawie (Grupa Pedagogiki i Animacji Społecznej Praga-Północ), Krakowie (Fundacja Ukryte Skrzydła) oraz Gliwicach (Stowarzyszenie GTW). Fundamentalnym celem zdefiniowanym przez belgijską Mobile School NPO w pracy z wykorzystaniem mobilnej szkoły jest identyfikowanie, rozwijanie talentów dzieci i młodzieży, wzmacniając tym samym ich poczucie własnej wartości oraz sprawstwa w obliczu kreowania orientacji życiowych.

BADANIA WŁASNE

W niniejszym artykule prezentuję wyniki badań przeprowadzonych za pomocą wywiadu narracyjnego wśród sześciu pedagogów ulicy pracujących w Grupie Pedagogów Ulicy „UNO” w Bytomiu oraz obserwacji uczestniczącej w trakcie prowadzonych zajęć. Badania odbyły się w czerwcu oraz lipcu 2018 roku. Liczba rozmówców – pedagogów ulicy – pozwoliła na uzyskanie nasycenia kategorii odnoszących się do: przebiegu procesu kształcenia i wychowania, treści i metod kształcenia oraz wychowania, ewaluacji postępów w nauce, katalogu potrzeb zabezpieczanych przez mobilną szkołę, zgodnie z założeniami konstruktywistycznej metodologii teorii ugruntowanej (por. Konecki, 2000; Locke, 2001; Charmaz, 2009). Wywiad narracyjny rozumiem poprzez opowieść o istotnej przestrzeni czyjegoś życia (Chase, 2009, s. 17), opowieść spontaniczną, niezakłóconą działaniem badacza (Kaźmierska, 1997, s. 35). Charakterystyczną cechą wywiadu narracyjnego jest jego związek ze zmianą społeczną, zaczynającą się przede wszystkim od wczuwania się w percepcję innego człowieka (Frank, 2000, s. 94). Każdy wywiad trwał średnio półtorej godziny. Pedagodzy ulicy posiadali wyższe wykształcenie pedagogiczne, średni staż pracy w wykonywanym zawodzie wynosił sześć i pół roku oraz pracowali z wykorzystaniem narzędzia mobilnej szkoły we wszystkich czterech dzielnicach Bytomia (Bobrek, Miechowice, Rozbark, Karb).

Bytom to jedno z najbardziej problemowych miast w Polsce: o dużej skali bezrobocia, znacznej liczbie osób korzystających z pomocy społecznej, niskiej jakości życia społeczno-kulturowej, a także małej aktywności gospodarczej. Wiąże się to przede wszystkim z procesem zwiększania się zmarginalizowanych środowisk, dziedziczeniem kultury ubóstwa czy wzrostem patologizacji życia społecznego. Wprowadzanie zatem innowacyjnych instrumentów wspierających instytucje pomocowe, wychowawcze przyczynia się do efektywniejszego rozwiązywania problemów społecznych².

Zajęcia z wykorzystaniem mobilnej szkoły są realizowane od kwietnia do października (ograniczenia wynikają z warunków pogodowych) i są adresowane do ok. 200 dzieci z układu ryzyka rocznie, szczególnie dla dzieci w wieku od 6 do 12 lat. Główny problem badawczy, wokół którego koncentruję się w procesie badawczym, brzmi: w jaki sposób narzędzie mobilnej szkoły umożliwi proces wychowania i kształcenia dzieci z układu ryzyka?

Jedna z kategorii wyłonionych w trakcie analizy wywiadów narracyjnych odnosiła się do przebiegu procesu wychowania i kształcenia. W praktyce pedagogicznej te dwa elementy mogą być realizowane jednocześnie, równoległe czy też w całości. Pedagodzy ulicy, wchodzący często w rolę wychowawców (por. Michel, 2011; Bielecka, 2014) prowadzą dwugodzinne, otwarte zajęcia z wykorzystaniem mobilnej szkoły raz w tygodniu, w wyznaczonej dzielnicy Bytomia. Każde spotkanie z dziećmi z układu ryzyka ma stałą strukturę: powitanie, zabawy wprowadzające oraz temat główny prowadzony na podstawie wykorzystanego konkretnego panelu edukacyjnego (m.in. podstawowa edukacja, kreatywna terapia, prawa dziecka, przedsiębiorczość itp.). Często to dzieci przejmują odpowiedzialność za wybór tematyki zajęć, nie utożsamiając spotkań z mobilną szkołą z procesem edukacyjnym odbywającym się w tradycyjnej szkole. Tablice szkolne stanowią inspirację do zabawy, są miejscem do mimowolnych zapisków oraz prostym środkiem dydaktycznym umożliwiającym ćwiczenie zdolności poznawczych. To dziecko najpierw dokonuje wyboru interesującego go tematu, zestawu ćwiczeń. Pedagog uliczny towarzyszy mu w drodze do odkrywania prawd, rozwiązywania problemów, pozostawiając mu zawsze możliwość podjęcia decyzji co do metody pracy (por. Montessori, 2014). Realizowane przez pedagogów ulicy strategie wychowawcze mają charakter otwarty, w którym akcentują rolę współdziałania z dzieckiem na rzecz kreowania jego relacji do siebie, innych ludzi i otaczającego świata. W przebiegu procesu wychowania i kształcenia dziecko jest autonomicznym podmiotem, partnerem do aktywnego dialogu, przy wzajemnej akceptacji uczuć i potrzeb (por. Nowak,

² Informacje pochodzą z opracowanej na lata 2009–2020 *Strategii Rozwoju Bytomia*, <https://ibiip.um.bytom.pl/add/file/1287052941.pdf> [dostęp: 5.01.2020].

2010, s. 452–453) – „[...] dzieciaki często mówią, że w przyszłości chciałby być sławne i bogate. Zastanawiamy się i szukamy wspólnie, co takiego mógłby robić, szukamy jego talentu, który pozwoliłby mu na dobre zarobki [N1]; [...] przychodzi do nas Kamil i mówi, że chciałby nauczyć się liczyć, wtedy wspólnie określamy cel, na przykład, że w tydzień nauczy się liczyć od 1 do 10. I potem nad tym pracujemy” [wspólnie – uzupełnienie autorki] [N3]. Proces przebiegu wychowania i kształcenia, wykorzystując narzędzie mobilnej szkoły odbywa się na podstawie towarzyszenia. Odnosi się ono do samodzielnego odkrywania świata przez dziecko z układu ryzyka, przy wskazówkach udzielanych przez pedagogów ulicy w odniesieniu do odpowiedzialności za własny rozwój i otwartość na wewnętrzną wrażliwość (por. Dybowska, 2014, s. 88–89). Pedagodzy ulicy w rozmowach akcentowali rolę wzajemnego procesu kształcenia. W jednej z tablic szkolnych, tworzących konstrukcję mobilnej szkoły, wycięto prostokąt, który metaforycznie imituje okno na świat. W trakcie jednego z wywiadów pedagog przytoczył wydarzenie związane z wizytą przedstawicieli Mobile School NPO w Bytomiu w czasie zajęć z wykorzystaniem mobilnej szkoły. Dzieci w naturalny sposób wchodziły w rolę przewodników oprowadzających gości po własnym podwórku, próbując również nauczyć ich języka polskiego. Spotkanie z pedagogami z Belgii zaowocowało w przypadku jednej dziewczynki nawiązaniem korespondencyjnej relacji, pozwalającej na naukę języka angielskiego.

Proces wychowania i kształcenia dzieci z układu ryzyka opiera się głównie na metodach samodzielnego dochodzenia do wiedzy (metoda sytuacyjna, problemowa, burza mózgów, gry dydaktyczne) (por. Okoń, 2016) oraz metodzie bezpośredniego oddziaływania, związanej z sugestią oraz perswazją, karą i nagrodą, przekonywaniem, a także wyjaśnianiem (Okoń, 2017, s. 243–246). Najbardziej istotnym rodzajem zajęć dla dzieci z układu ryzyka są zabawy i gry zespołowe, pozwalające im na tworzenie własnego świata przeżyć, realizując zablokowane lub nieświadome potrzeby oraz kształtowanie moralnych postaw i testowanie nowych ról społecznych (Muchacka, 2014). Najliczniejszą grupę adresatów działań stanowią dzieci w wieku od 6 do 12 lat, pomimo że mobilna szkoła uwzględnia w modelu kształcenia i wychowania program dla dzieci i młodzieży w wieku od 6. do 16. roku życia. Zaproszenie do gier planszowych, zabaw tematycznych powoduje, że dzieci w sposób nieświadomy modelują prospołeczne postawy oraz uczą się zarówno nieinwazyjnej komunikacji, jak i samokontroli: „dzieciaki mają problem z granicami, wynoszą to z domu” [N2]; „w zabawach dziecko szybko uczy się, że niefajnie się oszukuje, bo samo też może zostać oszukane, to taka transakcja wiązana” [N4]. Gry zespołowe to też przestrzeń do ćwiczenia umiejętności społecznych, związanych z okazaniem zainteresowania drugiej osobie, adekwatnego radzenia ze swoją złością: „mówimy dzieciakom, że jak się złością,

to mają informację na czym im zależy, że złość to taki wskaźnik, ale w złości nie powinno krzywdzić siebie i innych” [N6], czy też poznania zasad i umiejętnego stawiania granic (Miller, Almon, 2009; Davis-Temple, Jung i in. 2014). Wśród gier zespołowych dzieci najczęściej wybierają zabawy z dużą ilością zróżnicowanych konfiguracji ruchowych, proponując również pedagogom ulicy wykorzystanie zabaw znanych przez nich ze szkoły czy też świetlicy środowiskowej. Są wtedy również aktywnie włączani w organizowanie procesu nauczania. Dzieci w trakcie zajęć mobilnej szkoły także chętnie realizują ćwiczenia związane z rozwijaniem spostrzegawczości, które są konstruowane w taki sposób, że dziecko wchodzi w rolę badacza, odkrywcy. Poprzez atrakcyjność paneli mobilnej szkoły związaną z różnorodną tematyką, bogactwem ćwiczeń stymulujących wszystkie procesy poznawcze dziecko jest nieustannie zaskakiwane, zaciekawiane.

Z wywiadów przeprowadzonych z pedagogami ulicy wynika, że dzieci z układu ryzyka informują o swoich postępach w nauce związanych z poprawą ocen w środowisku szkolnym. W trakcie procesu nauczania i kształcenia dziecko jest wzmacniane poprzez pochwały z zaakcentowaniem konkretnej cechy charakteru, stanowiącej jego mocną stronę: „[...] jesteś pomocny” [N1]; „cieszę się, że postarałeś się zrobić to wolniej niż zwykle” [N6] oraz przez wzmocnienie gestem: przybicie piątki, żółwika [N3], podniesiony kciuk [N1]. W odniesieniu do monitorowania postępów dzieci z układu ryzyka w edukacji pedagogzy podkreślali znaczenie pracy pod superwizją koleżeńską (Seredyńska, 2013). Każde wejście w przestrzeń uliczną jest omawiane pod względem nawiązywanych relacji, trudnych sytuacji, nastroju, w którym dziecko rozpoczynało oraz kończyło zajęcia. Informacje pochodzące z obserwacji wiążą się przede wszystkim z istotnymi, interpretowanymi w trakcie superwizji wydarzeniami w przebiegu zajęć. Z relacji pedagogów wynika, że w głównej mierze koncentrują się na danych socjometrycznych – „kto kogo lubi?, komu dziś pomógł Robert?, dlaczego Kamil jest przez grupę odrzucany?” [N2], tym samym próbują pracować z dziećmi ulicy nad umiejętnością nawiązywania i podtrzymywania relacji międzyludzkich. Ze względu na dużą liczbę dzieci uczęszczających na zajęcia mobilnej szkoły (do 30 dzieci), za małą kadrę, a także brak odpowiednich narzędzi diagnostycznych pedagogzy posiadają trudności w analizie realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych dzieci – „[...] gromadzimy dużo danych ilościowych, potrzebnych do sprawozdań do miasta, ministerstwa, ale nie mamy czasu na ich analizę, bo trzeba by było zestawiać ze sobą wiele tabel, przyporządkowując odpowiednie wskaźniki dla danego dziecka” [N6]. Podczas prowadzonego wywiadu pedagogzy również informowali o przygotowaniach do testowania belgijskiej aplikacji „Uliczny S.M.A.R.T”, która ma przyczynić się do zwiększenia efektywności pracy ulicznej. Narzędzie pozwoli na rejestrowanie w czasie rzeczywistym w terenie działań i interwencji oraz monitorowanie nastroju,

emocji, umiejętności, orientacji na przyszłość oraz mapy relacji poszczególnych dzieci w przestrzeni ulicznej³.

Niewątpliwie proces monitorowania postępów edukacyjnych powinien łączyć się z informacją zwrotną udzielaną uczniowi, jego rodzicom, a także innym instytucjom pomocowym związanym z dzieckiem. Informacja zwrotna dotycząca wyników jego postępów, niepowodzeń udzielana jest dziecku w przestrzeni ulicznej zazwyczaj w następstwie do wykonanego działania, podjętej decyzji. Z relacji pedagogów ulicy wynika, że nie angażują w proces wychowania i kształcenia rodziców dzieci ponieważ wiele z nich po nawiązywaniu kontaktu zabraniało dziecku uczestnictwa w zajęciach mobilnej szkoły, obawiając się interwencji w rodzinie ze strony Miejskiego Ośrodka Pomocy Rodzinie w Bytomiu, z którym Grupa Pedagogów „UNO” jest identyfikowana. Współpraca ze środowiskiem szkolnym poszczególnych dzieci również zdaniem pedagogów bywa problematyczna: „czasami okazuje się, że nie gramy do jednej bramki” [ze szkołą – uzupełnienie autorki] [N2]; „[...] często występujemy jednak w roli przyjaciela dziecka, jego towarzysza, a to nie jest mile widziane” [N4]; „[...] nasze uwagi związane z dzieckiem zgłaszane nauczycielom odczytywane są jako wymądrzanie się i stawianie się ponad” [N5]. Wypowiedzi pedagogów diagnozujące obraz współpracy ze środowiskiem lokalnym przede wszystkim ukazują dramat dziecka-ucznia uwikłanego w nieustanną realizację określonych potrzeb rodziców, nauczycieli, wychowawców (Trusz, 2010, s. 51–60).

Aby dziecko mogło prawidłowo się rozwijać pod względem fizycznym i psychicznym, musi posiadać zabezpieczone nie tylko fizjologiczne potrzeby, ale i potrzeby wynikające z nawiązania relacji z bliską osobą, gwarantujące poczucie bezpieczeństwa i umożliwiające wchodzenie w świat społecznych interakcji. W kwestii realizowanych w trakcie zajęć z wykorzystaniem mobilnej szkoły potrzeb pedagogzy uliczni w wywiadzie informowali, że przede wszystkim dzieci realizowały potrzeby kontaktu emocjonalnego, społecznego, przynależności, akceptacji, aktywności oraz potrzeby poznawcze. Dziecko przychodzące na zajęcia mobilnej szkoły dokonuje wyboru prowadzącego pedagoga, którego chce obdarzyć zaufaniem, z którym chce również nawiązać bliską więź, nierzadko związaną z przytulaniem się i chwytniem za rękę – „dzieci są łase na bliskość, szukają okazji, by się przytulić, by ich przytulono” [N2]. Często też zapraszają pedagogów do swoich domów. Wynikać to może z roli dorosłego, które dziecko pełni w rodzinie pierwotnej, gdzie często występuje również zaburzone przywiązanie, rodzice nie są w stanie zapewnić potrzeb wyższego rzędu, czy też posiadają trudności w odczytywaniu stanów emocjonalnych dziecka (por. Hooper, 2012; Schier, 2014; Macfie i in., 2015). Niezaspokojenie potrzeb kontaktu emocjonalnego może

³ <https://www.mobileschool.org/products/streetsmart> [dostęp: 5.01.2020].

wywołać u dziecka urazy psychiczne, które przyczyniają się do pielęgnowania poczucia własnej niższości i niepełnej wartości. Dzieci wówczas nie mają motywacji do osiągania wyników, są zazwyczaj apatyczne, lękliwe lub też wrogie (Cudak, 2012, s. 35). W spotkaniach z mobilną szkołą dzieci również chętnie pełnią rolę nauczycieli (tutoring równieśniczy) w obszarach, w których otrzymały pozytywne wzmocnienie, tym samym wprowadzając innych uczestników w dany panel edukacyjny (por. Twardowski, 2014; Sławińska, 2015). Z pełnioną rolą otrzymują wyższy status w strukturze grupy, budując lub też redefiniując swoje poczucie własnej wartości. Na podstawie przeprowadzonych badań związanych z efektem rówieśniczego nauczania wynika, że przyczynia się on do podwyższenia umiejętności z zakresu podstawowej edukacji (nauka czytania, pisanie, matematyki) dla wszystkich uczestników, rozwoju społeczno-emocjonalnego, a także pozwala na kreowanie pozytywnej relacji z instytucjonalnym kształceniem oraz wychowaniem (por. Topping, 2011; Harrison, 2015; Gottfried i in., 2018; Leenstran i in., 2019). W wywiadzie pedagogzy akcentują istotność występowania u dzieci silnego pragnienia bycia zdefiniowanym w odniesieniu do posiadanych przez nich mocnych stron oraz uzyskania informacji o rodzaju uczuć wzbudzanych u prowadzących i pozostałych dzieci (sympatia – antypatia). Dzieci, chcąc realizować powyższe potrzeby, systematycznie przychodzą na spotkania, nierzadko przyprowadzając swoich rówieśników z innego podwórka, a także zgłaszając swoje pomysły co do wyboru konkretnego panelu edukacyjnego czy też zabawy na przyszłe spotkanie.

DYSKUSJA WYNIKÓW ORAZ PODSUMOWANIE

Instytucja szkolna wywołując lęk, bunt, opór, brak poczucia bezpieczeństwa, co koresponduje z odrzuceniem potrzeb dziecka z układu ryzyka, powoduje obniżenie motywacji związanej z jego aktywnością w procesie wychowania oraz kształcenia. Dziecko z układu ryzyka w przestrzeni szkolnej, czując się obco, nie posiadając dostatecznie rozwiniętych zdolności do wyrażania swoich emocji, często ucieka w reakcję upozorowaną. Za jej pomocą manifestuje, w sposób nieakceptowany społecznie, swoją frustrację, co powoduje otrzymanie kolejnych informacji o niedostosowaniu się do środowiska szkolnego oraz wzmocnienie negatywnych postaw dziecka, które nie sprzyjają tworzeniu konstruktywnych sytuacji wychowawczych czy dydaktycznych (por. Nowicka, 2011; Korczyński, 2015, s. 47–49; Babicka-Wirkus, 2019). Wykorzystanie narzędzia edukacji nieformalnej – mobilnej szkoły – pozwala na kreowanie odmiennych od dotychczasowych wydarzeń oraz doświadczeń w życiu dziecka. Praca z dzieckiem z układu ryzyka, wykorzystująca panele edukacyjne, związane nie tylko z podstawową edukacją, ale także z pra-

wami dziecka, jego rozwojem osobistym, również w zakresie charakteryzowania posiadanych zdolności, koncentruje się na wzmacnianiu zasobów moralnych, emocjonalnych oraz poznawczych. Model pracy wykorzystywany przez grupę Pedagogów Ulicy „UNO” jest bliski koncepcji wychowania człowieka budującego – *homo construens*, skoncentrowanej wokół stwarzania okazji do radzenia sobie w świecie poprzez wsparcie w rozumieniu oraz wzmacnianiu poczucia własnej wartości i zaufaniu własnym możliwościom (por. Borowska, 2003, s. 66–72). Wychowanie człowieka budującego jest oparte na działaniach stymulujących do podejmowania odpowiedzialności za proces kształcenia i wychowania, otwarcia na transgresję za pomocą stosowania przez pedagogów ulicy metod aktywizujących, opartych na autonomicznych działaniach dziecka wobec sytuacji problemowych (por. Włoch, 2018, s. 18–19).

Pedagodzy ulicy, organizując zajęcia z wykorzystaniem mobilnej szkoły, pozwalają dzieciom z układu ryzyka, dzieciom zagrożonym niedostosowaniem społecznym na dokonanie wyboru metod, treści w kontekście kształcenia i wychowania, towarzysząc im i pielęgnując ich wiedzę o świecie. Dzieci nierzadko spontanicznie uczą się określać cele dydaktyczne, komunikować swoje potrzeby i oczekiwania oraz tworzyć bezpieczne przywiązanie. Proponowane wartości w trakcie procesu kształcenia i wychowania odnoszą się m.in. do: autonomii, zaufania, zaangażowania, ciekawości, otwartości, odpowiedzialności, akceptacji, zabawy. Uwzględnianie również konsekwencji w stosowaniu pozytywnych wzmocnień w odniesieniu do nauki nowych umiejętności czy też wypracowanych postaw i cech charakteru przez dzieci przyczynia się do kreowania poczucia sprawstwa, istotnego w aspekcie profilaktyki zagrożenia niedostosowaniem społecznym.

Możliwość konfrontowania wcześniejszych zinternalizowanych informacji przez dzieci z układu ryzyka na ich własny temat z wiadomościami pochodzącymi od pedagogów oraz innych dzieci uczestniczących w zajęciach z wykorzystaniem mobilnej szkoły pozwala także na podjęcie próby redefinicji ich sytuacji szkolnej na podstawie teorii rozbieżności informacyjnej Wiesława Łukaszeńskiego (Łukaszeński, 1974). Często doświadczenie szkolne dziecka z układu ryzyka wiąże się ze stygmatyzacją, nadawaniem etykiet czy też umniejszaniem jego specjalnych potrzeb edukacyjnych. Tworzenie odmiennych sytuacji w czasie zajęć mobilnej szkoły pozwala na dokonanie porównań pomiędzy informacjami pochodzącymi ze środowiska szkolnego a komunikatami otrzymywanymi od pedagogów ulicy i pozostałych uczestników. Rozbieżność pomiędzy dwoma informacjami powoduje rodzaj wewnętrznego napięcia, które jednostka (dziecko) pragnie zniwelować poprzez dążenie do utrzymania dotychczasowych informacji lub dokonanie ponownej reinterpretacji świata i przyjąć nowe informacje jako prawdziwą wiedzę o sobie. Według tej koncepcji człowiek może również stwierdzić, że docierające do niego

komunikaty nie odnoszą się do niego, zdegradować źródło informacji czy też przekonać się o słuszności głoszonego poglądu (Łukaszewski, 1974, s. 292).

LITERATURA

- Babicka-Wirkus, A. (2019). *Kultury oporu w szkole: działania, motywacje, przestrzeń*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Biel, K., Kuształ, J. (red.) (2011). *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*. Kraków: WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”.
- Bielecka, E. (2014). Pedagogika podwórkowa, pedagogika ulicy, streetworking: analiza porównawcza. *Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa*, 1, 219–232.
- Borowska, T. (2003). *Pedagogia ograniczeń ludzkiej egzystencji*. Warszawa: IBE.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (2011). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: PWN.
- Brzezińska, A. (2009). Dzieci z układu ryzyka. W: A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.). *Ukryte piękno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa* (s. 11–37). Poznań: Wyd. Fundacji Humaniora.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana: praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa: PWN.
- Chase, S.E. (2009). Wywiad narracyjny. Wielość perspektyw, podejść, głosów. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.). *Metody badań jakościowych. Tom 2* (s. 15–57). Warszawa: PWN.
- Copik, I. (2013). Pedagogika miejsca – kultura lokalna a kształtowanie się tożsamości współczesnego człowieka. *Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie*, t. XXII, 179–189.
- Cudak, S. (2012). Znaczenie więzi emocjonalnych w rodzinie dla prawidłowego funkcjonowania dzieci. *Pedagogika Rodziny*, 2/4, 7–17.
- Czerwińska-Jakimiuk, E. (2011). *Przestępczość młodocianych. Interpretacja zjawiska w świetle ogólnej teorii napięcia Roberta Agnew*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Davis-Temple, J., Jung, S., Saineto, D.M. (2014). Teaching young children with special needs and their peers to play board games: effect of at least to most prompting procedure to increase independent performance. *Behavior Analysis Practice*, 7, 21–30.
- Długosz, P., Niezgoda, M. (2010). *Nierówności edukacyjne wśród młodzieży Małopolski i Podkarpacia*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dybowska, E. (2014). Towarzystwo wychowawcze według pedagogiki ignacjańskiej. *Teologia i Moralność*, 2, 81–93.

- Eisenberg, N., Haugen, R., Spinrad, T.L., Hofer, C., Chassun, L., Zhou, Q., Kupfer, A., Smith, C. L., Valiente, C., Liew, J. (2010). Relations of Temperament to Maladjustment and Ego Resiliency in At-risk Children. *Social Development*, 19, 577–600.
- Fromberg, D.P., Bergen, D. (red.). (2015). *Play from birth to twelve and beyond/Contexts, perspectives, and meanings*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Frost, J.L. (2010). *A history of children's play and play environments*. New York & London: Routledge.
- Garnezy, N. (1993). Children in Poverty: Resilience Despite Risk. *Psychiatry*, 56, 127–136.
- Golinowska, S. (2010). Podatność młodzieży na ubóstwo i wykluczenie społeczne. *Kultura i Społeczeństwo*, 3, 31–60.
- Gottfried, M., Graci, E., Hui, Yon K. (2018). Peer tutoring instructional practice and kindergartners' achievement and socioemotional development. *Educational Studies*, 45, 1–20.
- Gulczyńska, A. (2013). „Chłopaki z dzielnicy”. Studium społeczno-pedagogiczne z perspektywy interakcyjnej. Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Harrison, P. (2017). Becoming a peer-assisted learning (PAL) tutor. *The Clinical Teacher*, 15, 178–179.
- Hooper, L.M., Dochler, K. (2012). Assessing family caregiving: a comparison of three retrospective parentification measures. *Journal of Marital and Family Therapy*, 38, 653–666.
- Ilnicka, R. (2008). Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego młodzieży. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Kaźmierska, K. (1997). Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne. W: A. Czyżewski. A. Piotrowski. A. Rokuszewska-Pawełek (red.). *Biografia a tożsamość narodowa* (s. 45–51). Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: PWN.
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: PWN.
- Korczyński, S. (2015). *Stres w środowisku edukacyjnym młodzieży*. Warszawa: Difin.
- Leenstra, T., Keeler, L., Arthur-Cameselle, J., Russell, K. (2019). The peer mentor experience in a physical activity intervention for mental health. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 1, 68–87.
- Locke, D.K. (2001). *Grounded Theory in Management Research*. London: Sage Publication.
- Łukaszewski, W. (1974). *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*. Warszawa: PWN.
- Macfie, J., Brumariu, L.E., Lyons-Ruth, K. (2015). Parent-child role-confusion: A critical review of an emerging concept. *Developmental Review*, 36, 34–57.
- Miąsek, U. (2010). Szkoła Mobilna jako nowatorskie narzędzie pracy z dziećmi. *Pedagogika Społeczna*, 2, 57–68.

- Michel, M. (2016). Gry uliczne w wykluczenie społeczne w przestrzeni miejskiej. Perspektywa resocjalizacyjna. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Michel, M. (red.) (2011). Streetworking. Aspekty teoretyczne i praktyczne. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Miller, E., Almon, J. (2009). Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School. USA: Alliance of Childhood.
- Montessori, M. (2014). Odkrycie dziecka. Łódź: Palatum.
- Muchacka, B. (2014). Zabawa w rozwoju poznawczym dziecka. *Pedagogika Przeszkolna i Wczesnoszkolna*, 1, 7–18.
- Nowak, M. (2012). Czy szkoła ma przekazywać wiedzę, czy też wychowywać? *Pedagogia Christiana*, 1, 105–122.
- Nowak, M. (2008). Teorie i koncepcje wychowania. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Nowicka, A. (2011). Zgoda na opór dzieci jako obszar potencjalnej zmiany w klasach początkowych. *Studia Pedagogiczne*, 64, 203–224.
- Okoń, W. (2017). Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa: PWN.
- Okoń, W. (2016). Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Warszawa: Żak.
- Ostaszewski, K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. *Edukacja*, 4, 22–38.
- Polak, B. (2013). Podstawy teorii kształcenia. Szczecin: Wyd. Szczecińskiej Szkoły Wyższej Collegium Balticum.
- Schier, K. (2014). Dorosłe dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie. Warszawa: Scholar.
- Seredyńska, A. (2013). Superwizja koleżeńska jako wsparcie pracy nauczyciela. *Pedagogika Społeczna*, 4, 99–112.
- Seweryńska, A.M. (2004). Uczeń z rodziny dysfunkcyjnej: przewodnik dla wychowawców i nauczycieli. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Sławińska, M. (2015). Tutoring rówieśniczy w edukacji, czyli jak uczniowie uczą się od siebie wzajemnie i co z tego wynika. *Forum Oświatowe*, 27, 41–56.
- Smulczyk, M. (2016). Resilience a edukacja. Rola fenomenu skutecznej adaptacji w osiągnięciach szkolnych. *Forum Oświatowe*, 28, 203–222.
- Stankowski, A. (1992). Przystosowanie społeczne jako warunek prawidłowego funkcjonowania w roli ucznia i wychowanka. W: H. Gąsior (red.). *Nauczanie niedostosowanych społecznie* (s. 20–43). Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Szczepanik, R. (2019). Legitymizowanie etykiety demoralizacji ucznia. Doświadczenie biograficzne dorosłych przestępców powrotnych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1, 65–87.
- Szredzińska, R. (2017). Zdrowie dzieci i młodzieży. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 16, 94–131.

- Szymańska, A., Aranowska, E. (2016). *Błąd w wychowaniu. W stronę weryfikacji teorii Antoniny Guryckiej*. Warszawa: Liberi Libri.
- Topping, K. (2011). *Tutoring, czyli wzajemne wspieranie się w nauce*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Trusz, S. (2010). *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji*. Kraków: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Twardowski, A. (2014). *Możliwości wykorzystania rówieśniczego tutoring w edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 5, 17–39.
- Włoch, S. (2018). *Pedagogika transgresyjna w wychowaniu przedszkolnym. Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, t. XXXVII, 11–21.
- Wołoszyn, S. (1993). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku: próba zarysowania encyklopedycznego*. Warszawa: Wyd. Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Wosnitza, M., Peixoto, F., Beltman, S., Mansfield, C.F. (red.). (2018). *Resilience in Education. Concepts, Context and Connections*. Cham: Springer.
- Zakrzewski, P.M. (2012). *Stereotyp i etykietowanie jako zjawiska towarzyszące edukacji w szkole. Warszawskie Studia Pastoralne*, 15, 176–196.
- Zaremba, L. (2014). *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE:

- <https://i-biip.um.bytom.pl/add/file/1287052941.pdf> [dostęp: 5.01.2020].
- <https://www.mobileschool.org/products/streetsmart> [dostęp: 5.01.2020].
- <https://www.mobileschool.org/en/products/mobile-school>[dostęp: 5.01.2020].

MOBILE SCHOOL IN THE PROCESS OF UPBRINGING AND EDUCATING CHILDREN FROM THE RISK SETTING

Abstract: In this article I would like to draw attention to the initiative taken by a non-profit organization in the aspect of working with a mobile school tool in relation to the process of upbringing and education of children from risk setting of social maladjustment, supporting the process of formal education. Stimulation to the creation of innovative solutions in favour of undertaking activity towards socially maladjusted persons or persons threatened by social maladjustment results from the crisis of authorities, functioning in the systems of values promoted by liquid modernity and increasing expenditure on preventive and rehabilitation

activity. In the research conducted among street educators by means of a narrative interview and observations, I used a model of a constructivist methodology of well-established theory, also using Wiesław Łukaszewski's theory of information divergence to analyse the research results. The data obtained from the research are concentrated around such categories as: the course of the process of education and upbringing, evaluation of learning progress, catalogue of needs of children from risk setting content of education, upbringing.

Keywords: mobile school, upbringing, education, children from risk setting, NGOs