

HEINAL OSWIATOWY

NR 6-7/234
2024

Miesięcznik Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl

Ukazuje się od 1992 r.

ISSN 1233-7609



Kompetencje społeczne dzieci i młodzieży

Od redakcji 3

Zagadnienia oświatowo-edukacyjne

Tomasz Waleczko

Kompetencje społeczne dzieci i młodzieży 3

Jędrzej Witkowski

Rozumieją, nie ufają – młodzi o świecie polityki 10

Ewa Krzaklewska

Wokół zaangażowania obywatelskiego młodych 12

Z perspektywy doradcy

Kinga Kusiak-Witek

Kompetencje prospołeczne w edukacji inkluzyjnej
na przykładzie Szkoły Podstawowej im. 100-lecia Ruchu Ludowego
w Wierchosławicach 16

Dobrostan i rozwój

Teresa Olearczyk

Cisza w edukacji i wychowaniu, czyli jak dbać
o dobrostan psychofizyczny dzieci i młodzieży 20

Ilona Dudzik-Garstka

Stres dziecka, stres rodzica – źródła stresu
i sposoby radzenia sobie z nim 27

Nauczanie i uczenie się

Danuta Sterna

Radość z nauczania 30

Danuta Sterna

Emocje i unikanie szkoły 32

Zdarzyło się

Krzysztof Pierzchała

Graj i baw się piłką ręczną w Nowym Sączu.
Konferencja metodyczno-szkoleniowa 33

Informacje i komunikaty

Działalność Komisji do Oceny Podręczników

Szkolnych Polskiej Akademii Umiejętności 35

Miesięcznik „Hejnał Oświatowy” można otrzymać w siedzibach Małopolskiego Centrum
Dokształcania Nauczycieli: MCDN Ośrodek w Krakowie, ul. Garbarska 1; MCDN Ośrodek
w Nowym Sączu, ul. Jagiellońska 61; MCDN Ośrodek w Oświęcimiu, ul. M. Kolbego 8;
MCDN Ośrodek w Tarnowie, ul. Nowy Świat 30.

Okładka: Radość tworzenia, fot. A. Maciaszek



Wydawca:

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Rada Wydawnicza:

dr Łukasz Cieślak (przewodniczący, dyrektor
MCDN), Anna Samborska-Milewska (wicedyrektor
MCDN), Małgorzata Dutka-Mucha, Barbara
Ledwoń, Ewa Sojat, Wojciech Papaj

Rada Redakcyjna:

prof. dr hab. Stanisław Palka (przewodniczący)
– UJ, dr hab. Krystyna Ablewicz prof. UJ, dr hab.
Władysław Błasiak prof. UP, SWPW, Lech Gawryłow
– OKE w Krakowie, dr Krzysztof Gerc – UJ, dr hab.
Jolanta Karbowniczek prof. AIK, dr Iwona Ocetkiewicz
– UP, dr hab. Teresa Olearczyk prof. KAAF, prof. dr hab. Marian Śnieżyński

Redaguje zespół w składzie:

Daria Grodzka (redaktor naczelna), dr hab. Małgorzata Kaliszewska prof. UJŁ, Joanna Peter (OKE w Krakowie), Marzena Sula-Matuszkiewicz (PBW w Krakowie), Sylwester Kopeć (sekretarz redakcji) oraz zespół nauczycieli konsultantów MCDN: Jadwiga Chaim, dr Ilona Dudzik-Garstka, Mariola Kozak, Wojciech Papaj

Redaktor naczelna:

Daria Grodzka
tel.: (12) 61 71 111; fax: (12) 623 77 41
d.grodzka@mcdn.edu.pl

Adres redakcji:

Redakcja „Hejnał Oświatowy”
ul. Lubelska 23 (MCDN)
30-003 Kraków
tel.: 12 61 71 111; fax: 12 623 77 41
<http://hejnaloswiatowy.mcdn.edu.pl>

Opracowanie materiałów i korekta:

Zofia Wyżlińska

Warunki przyjmowania materiałów:

Materiały do publikacji należy przesyłać na adres
redaktor naczelnej: d.grodzka@mcdn.edu.pl

Tekst: o objętości do 10 tys. znaków ze spacjami, format Word for Windows, czcionka Calibri; rozmiar czcionki 11; odstęp wiersza pojedynczy; wymagany tytuł i krótkie wprowadzenie – lead; krótka informacja o autorze; przypisy i bibliografia zamieszczone pod tekstem.

Redakcja zastrzega sobie prawo do adiustacji i dokonywania zmian formalnych w artykułach. Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów oraz zastrzega sobie odmowę publikacji materiału bez podania przyczyny.

Przedruk materiałów publikowanych w „Hejnale Oświatowym” bez zgody wydawcy jest zabroniony. Zakaz nie dotyczy cytowania publikacji z powołaniem na źródło.

Czasopismo ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz online.

Nakład 1000 egzemplarzy

Skład i druk: Digital Art Studio Gała Przemysław

ISSN 1233-7609

Szanowni Czytelnicy



Zapraszam do lektury ostatniego przed wakacjami „Hejnału Oświatowego”, w którym poruszamy zagadnienia zaangażowania obywatelskiego dzieci i młodzieży oraz kształtowania kompetencji społecznych. Kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się oraz kompetencje obywatelskie należą do grupy ośmiu kompetencji kluczowych wskazanych przez Radę Unii Europejskiej (Zalecenie Rady z 22.05.2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie), które określają podstawowe umiejętności Europejczyka.

W uzasadnieniu do dokumentu można przeczytać: „Kompetencje te opierają się na pozytywnej postawie wobec własnego dobrostanu osobistego, społecznego i fizycznego oraz uczenia się przez całe życie. Opierają się na współpracy, asertywności i prawości. Obejmują one poszanowanie różnorodności innych osób i ich potrzeb oraz gotowość do pokonywania uprzedzeń i osiągania kompromisu. Niezbędna jest zdolność do określania i wyznaczania celów, motywowania się oraz rozwijania odporności i pewności, by dążyć do osiągania sukcesów w uczeniu się przez całe życie. Nastawienie na rozwiązywanie problemów sprzyja zarówno procesowi uczenia się, jak i zdolności do pokonywania przeszkód i do radzenia sobie ze zmianami. Obejmuje to chęć wykorzystywania wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się i doświadczeń życiowych, a także ciekawość w poszukiwaniu możliwości uczenia się i rozwijania w różnorodnych sytuacjach życiowych”. Temat ten będziemy kontynuować w kolejnych numerach czasopisma. Zapraszam Państwa do pisanie tekstów i dzielenia się ciekawymi i inspirującymi pomysłami. Przyjemnej lektury.

Daria Grodzka
redaktor naczelna
miesięcznika „Hejnal Oświatowy”

Kompetencje społeczne dzieci i młodzieży

————— Tomasz Waleczko —————

Człowiek nie jest jedynie zręcznym twórcą narzędzi czy istotą myślącą symbolicznie, charakteryzuje nas również wyjątkowe uspołecznienie, wręcz konieczność funkcjonowania z innymi ludźmi.

Życie w samotności czy niewłaściwie zbudowane relacje realnie wpływają na pogorszenie samooceny, samopoczucia, tożsamość. Oczywiście mają spore znaczenie dla realnego wsparcia i realizowania różnych życiowych możliwości. Daniel Goleman¹ wręcz podkreśla rolę inteligencji społecznej (i emocjonalnej) jako głównego czynnika wpływającego na sukces, satysfakcję z życia. To dzięki umiejętnemu rozmawianiu, nawiązywaniu kontaktów, wpływaniu na innych możemy osiągnąć dużo więcej niż samodzielnie. Te kompetencje zauważamy już u niemowląt w tzw. społecznym uśmiechu na widok bliskich, rozwijają się one w okresie dzieciństwa i wieku nastoletniego aż po dorosłe życie przez doświadczenia i szkolenia. Warto myśleć o nich jak o łączach do umysłów i zdolności innych ludzi, z którymi tworzymy społeczność. Zyskujemy dodatkowe moce, wykraczające poza własne możliwości!

Czym są kompetencje społeczne?

„Kompetencje społeczne (ang. *social competence*) – rozwinięta w toku uczenia się zdolność kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu zawodowym i społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania”². Bardziej psychologicznie rzecz ujmując, jest to część kompetencji, to umiejętności, sposoby radzenia sobie w sytuacjach społecznych związanych z innymi ludźmi. Nieprzypadkowo są częścią

kompetencji emocjonalnych³, ponieważ to od emocji (a właściwie nastawień, przekonań) zależy, w jaki sposób podchodzimy do realizowania zadań związanych z innymi. Często słyszymy, że ktoś się wstydi podejść do kogoś, pokazać coś, wystąpić. Czasem boi się skonfrontować czy np. flirtować. Za wszelką cenę chce kogoś odwiedzić lub uniknąć spotkania. Dla uczniów, dzieci bardzo istotne jest odpowiednie ćwiczenie perspektywy poznawczej, nastawienia do interakcji czy wyzwań społecznych. Nie wystarczy jedynie np. nauczyć się występować, najpierw trzeba przekonać, że warto. Nie wystarczy na siłę uczyć dziecko przytulania do cioci, należy mu pokazać, z kim i dlaczego warto być blisko.

Kompetencje społeczne obejmują: empatię – komponentę poznawczą i emocjonalną związaną z rozumieniem i pozytywnym nastawieniem do ludzi oraz umiejętności społeczne, czyli konkretne sposoby wpływania na drugiego człowieka (grupę ludzi)⁴. Empatia to zestaw nastawień: rozumienie innych, doskonalenie innych, nastawienie usługowe, wspieranie różnorodności, świadomość polityczna. Na umiejętności składają się: wpływanie na innych, dążenie do porozumienia, łagodzenia

konfliktów, przewodzenie, katalizowanie zmian, współpraca, umiejętności zespołowe.

Być może warto w tym fragmencie zwrócić uwagę na sens wspierania takich „pozytywnych” umiejętności. Łatwo można sobie wyobrazić nastolatka rywalizującego, konfliktowego, który zawsze stawia na swoim i wręcz potrafi ustawiać „dorosłych”, łamiąc różne reguły. Łatwo sobie wyobrazić, że takie podejście w niektórych sytuacjach może być i skuteczne, i przydatne. Czasami można pozazdrościć odwagi i przebojowości. Jest to jeden, często sztywny, sposób reagowania i działania. W kategorii stylów zachowania się w sytuacji spornej – jeden z pięciu: dominacja, współpraca, kompromis, uległość, unikanie⁵. Przydatny jedynie w sytuacji ograniczonego dobra i kiedy nie da się współpracować. O ile szybko daje nagrodę, zamierzony efekt, o tyle prowadzi do zerwania relacji, do osamotnienia. Co więcej, mając tylko ten jeden sposób reagowania, taka osoba jest zmuszona pogłębiać go i kontynuować, by w dalszym ciągu bronić się i siłą zdobywać to, czego potrzebuje. Zatem to uczenie różnego stylu reagowania, rozumienie konsekwencji, budowanie trwałych relacji buduje nasze społeczności. Długofalowo to wzajemne wsparcie, zaufanie i możliwość liczenia na siebie zwiększają nasze szanse i możliwości.

Umiejętności społeczne: komunikacji, porozumiewania się, rozwiązywania konfliktów, autoprezentacji, współpracy u uczniów pozytywnie korelują z: sukcesami szkolnymi, przystosowaniem do środowiska, szybszej i lepszej adaptacji do szkoły, sprzyjają efektywnej nauce. Poza szkołą są związane z: dobrostanem psychicznym, jakością relacji (przyjaźni), radzeniem sobie ze stresem, ogólnym zadowoleniem z życia i z siebie⁶. Niższy poziom tych kompetencji koreluje z: poczuciem osamotnienia, zaburzeniami somatycznymi, psychicznymi, uzależnieniami, zachowaniami ryzykownymi.

Rozwój kompetencji społecznych w trakcie życia

Kompetencje społeczne (socjalizacja – proces naszego funkcjonowania z innymi) widoczne są już w trzecim miesiącu życia. To wtedy dziecko już rozpoznaje swoich bliskich. Na inne dzieci reaguje już w szóstym miesiącu życia. Według modelu propozycji S. Kowalika, człowieka w trakcie roz-



Fot. pexels.com

woju czekają pewne wyzwania, a co za tym idzie, następują istotne przełomy w zakresie socjalizacji⁷. W okresie wczesnego dzieciństwa mamy dwa zadania: opanowanie uspołecznionych sposobów zachowania (np. witanie się, proszenie); poszerzenie zakresu kontaktów (inni niż rodzice bliscy dorośli i koleżeństwo). Później musimy uczyć się funkcjonować w przedszkolu, szkole (jako instytucji), w grupach rówieśniczych, z przyjaciółmi, wreszcie w związkach intymnych i w pracy.

Pierwszy społeczny przełom następuje, zaskakująco, już w życiu płodowym, kiedy dziecko i matka synchronizują swoje codzienne rytmy, reagują wzajemnie na siebie, odczuwając ruch, nastroj. Służy to przygotowaniu do dobrych interakcji już po porodzie. Drugi przełom to etap treningu czystości. Dostosowanie własnej fizjologii do wymagań i oczekiwań otoczenia. Kolejny przełom to wczesne zabawy naśladowcze, kiedy to następuje spojrzenie na siebie z innej perspektywy (jestem tatą, kotem, lekarką). Kolejne wyzwanie społeczne to dostosowanie się do reguł gier i zabaw w grupie (np. w przedszkolu). Żeby miały sens, żeby mój udział miał sens, muszę uznać zasady, uznać inne osoby i wreszcie uznać werdykty. Również na tym etapie dzieci przedszkolne uczą się rytmu, zasad panujących w grupie, wymagań innych dorosłych niż rodzice. Otrzymują nagrody, ale i spotykają je kary.

Mniej więcej w 4. klasie następuje przełom piąty. Wiąże się on z dostarczeniem dziecku pojęć abstrakcyjnych, klasyfikowaniem rzeczywistości, ukazywaniem struktur. To w tym mniej więcej wieku dziecko odkrywa, że może wnioskować więcej niż do tej pory, może wyjść poza dostarczone informacje. Kolejne wyzwanie to już intymne związki, przeżywanie idealizacji, budowanie własnego ja w połączeniu z kimś. Samo doświadczanie (lub jego brak) oswaja ze wstydem, nieśmiałością, uczy zaufania do obcych. Przedostatni etap to rodzicielstwo. Przez autora koncepcji zasługujący na wyróżnienie. To w tej sytuacji stajemy się odpowiedzialni za socjalizację innego człowieka. Szczególnie na początku całkowicie nasz sposób życia, zarabiania, nasze umiejętności życiowe wpłyną na innego człowieka. Ten etap w bardziej dramatyczny sposób ukazuje odpowiedzialność również za swoje życie. Ostatnim przełomem społecznym jest doświadczanie chorób, słabości w związku z wiekiem. To wtedy u siebie mierzymy się z poczuciem sensu, godności, a społecznie

z redefinicją ról: zależnością, przyjmowaniem pomocy, proszeniem, czasem byciem obojętnym dla innych, byciem ciężarem, odnalezieniem swojej nowej roli w społeczeństwie czy rodzinie.

Kompetencje społeczne w dzisiejszych czasach

Więzi społeczne kształtują się jako wypadkowa: własnych preferencji, języka i kultury, potrzeb własnych, rodziny, grupy, społeczeństwa⁸. Oczywiście ulegają zmianom. Zamiast wysyłanych kiedyś na urodziny kartek pocztowych otrzymujemy MMS z wierszykiem. Rozmowy przenoszą się do sieci. Wieczory z planszówkami zastępują sieciowe rozgrywki. Istotne jest to, że potrzeby więzi, przynależności nie zniknęły, być może zmieniły charakter (choć nie na pewno!). Mimo postępującej automatyzacji życia (pisanie, składanie formularzy, robienie zakupów, dostęp do informacji) wciąż potrzebujemy innych ludzi. Nie tylko do bycia blisko, okazywania przyjaźni, czułości, ale i do pomocy, i do załatwiania spraw, realizowania zadań życiowych.

Dla dzisiejszych młodych ludzi tym bardziej kompetencje społeczne wydają się szczególnie ważne, gdyż w widoczny (w badaniach) sposób tych kompetencji potrzebują bardziej i mają ich mniej. Różne popandemiczne badania wykazały niesamowitą potrzebę bliskich relacji, zmniejszenie umiejętności ich budowania i „fasadowe” zagłuszenie potrzeby drugiego człowieka. Fasadowe dlatego, że realnie ta potrzeba istnieje, tylko młodemu człowiekowi trudno jest o nią zadbać⁹.

Badawcze instytucje europejskie i amerykańskie¹⁰ ujęły współpracę, tolerancję jako jedne z nielicznych (oprócz umiejętności uczenia się) kompetencji, które na pewno nie znikną, w które należy inwestować. Zmieniają się zawody, niektóre znikną. Ale dorosłe życie będzie nieustannie wymagało umiejętności współdziałania.

Zasygnalizowaliśmy potrzebę rozwoju kompetencji ze względów osobistych – psychologicznych, jak i społecznych, i zawodowych. Przyjrzyjmy się, w jaki sposób możemy o nie zadbać. Profesor Anna Matczak¹¹, autorka wielu narzędzi i badań sprawdzających poziom kompetencji społecznych, posługuje się modelem rozwoju tychże kompetencji. O ile różne obszary osobowości posiadamy w związku z genami, tempe-

ramentem, wychowaniem, szkołą, możemy rozwijać różne talenty poprzez środowisko, źródła wiedzy, ćwiczenia, o tyle kompetencje społeczne sensownie rozwiniemy jedynie poprzez trening społeczny – w realnych sytuacjach. Możliwe są oczywiście programy rozwojowe, ćwiczenia, modele książkowe. Ale jedynie interakcje z ludźmi, realne sytuacje naprawdę dokonują zmiany.



Oprac. autora na podstawie wykładu prof. A. Matczak

Kompetencje społeczne w szkole

Być może to zaskakujące, ale nie wszystkim rodzicom zależy na rozwoju kompetencji społecznych na tyle, żeby się angażowali w aktywne działania. Prawdopodobnie to kwestia sposobu życia i możliwości. Kiedy się zada pytanie: „W jaki sposób spędza Pani/ Pan czas z dzieckiem? Jaki kontakt ma dziecko z rówieśnikami?”, można usłyszeć: „Ze mną się nikt nie bawił i jakoś wyrosłem”, „Czy ja nie mam prawa odpocząć po pracy?”, „Jest tyle obowiązków...”. To jest część kłopotu. Innym problemem jest modelowanie sposobu spędzania czasu (bez ludzi) – przy telefonie, elektronice. Jeżeli dziecko widzi, że jest to najistotniejsza część życia i dorosły robi wszystko, by zanurzyć się w wirtualny świat, nie podejmie samodzielnie innej decyzji niż wejście w ten świat.

Jeszcze jeden istotny element to kładzenie nacisku jedynie na rozwój intelektualny dziecka i wyposażanie go w kompetencje służące sukcesowi, karierze. Oddawanie dziecka w ręce specjalistów od różnych obszarów z pomijaniem aspektu interpersonalnego, relacyjnego. Oczywiście i w tego typu rozwoju następuje trening społeczny. Natomiast w wielu przypadkach to jedynie w szkole mają miejsce społeczne interakcje,

budowane są relacje. Stąd to miejsce, pracujący w nim ludzie są tak istotni.

Przyjrzyjmy się, czy w szkołach, instytucjach edukacyjnych, kulturalnych możemy zadbać o rozwój kompetencji społecznych ucznia. Kontynuując myśl z poprzedniej części artykułu, należy podkreślić, że nie tylko ćwiczenia, programy wychowawcze przynoszą efekty, lecz także (a może przede wszystkim) realny sposób traktowania uczniów, rozwiązywania sporów, prezentowania siebie czy prowadzenia debat kształtuje młodych ludzi. Nauczyciele odgrywają kluczową rolę w rozwijaniu kompetencji społecznych u uczniów. Mogą to robić poprzez organizowanie działań grupowych, które promują współpracę i komunikację, np. projektów zespołowych czy dyskusji klasowych. Oprócz tego, nauczyciele mogą uczyć technik radzenia sobie ze stresem i emocjami, jak również rozwijać u młodych ludzi umiejętności asertywności poprzez ćwiczenia praktyczne. Przykładem może być organizowanie symulacji sytuacji społecznych, w których uczniowie muszą wykorzystać swoje umiejętności interpersonalne.

Nauczyciel w klasach 1–3 jest ważniejszy niż rodzice – zdanie „Pani Iwony” jest święte, styl ubierania, jej przygody stają się niesamowicie ciekawymi wydarzeniami. W starszych klasach nauczyciele fascynują wiedzą, denerwują „głupimi nieżyciowymi zasadami”, drażnią „nieporadnością”, inspirują do innego życia. Stają się obiektami miłości i nienawiści. Ale chyba, co najistotniejsze, pokazują, jak traktować drugiego człowieka w wieku ucznia. To ich reakcje pokazują, co jest słuszne, kto jest godny uwagi, szacunku, jak należy reagować na konflikty, trudne sytuacje, czy poza obowiązkami związanymi z pracą warto również dbać o relacje. Wydaje się, że dopiero w późniejszych klasach szkół średnich uczniowie bardziej cenią rozległą wiedzę merytoryczną. Poniżej zostanie opisanych pięć sytuacji, obszarów, w których pedagodzy mogą wesprzeć rozwój kompetencji interpersonalnych.

Rówieśnicy

W sytuacji interakcji rówieśniczych następuje chyba najwięcej dynamicznych zwrotów akcji i autentycznego modelowania. Dorosli mają wpływ (choć ograniczony) na dobór towarzystwa, formalne normy panujące w szkole. Jeżeli chodzi

o **interwencje pedagogiczne**, nauczycielskie, to warto mieć na uwadze **model**:

1. Najpierw negocjacje – najlepiej, jeśli uczą się rozwiązywać między sobą trudne tematy lub razem tworzyć coś dobrego.
2. Facylitacje – dorosły może wesprzeć organizację przedsięwzięcia, pokierować rozmową, uporządkować dyskusję, ale meritum powinien zostawić uczniom.
3. Mediacje (również rówieśnicze) – wystąpienie jako trzecia strona, która nie osądza, ale przeprowadza procedurę i doprowadza do twardych, konkretnych ustaleń.
4. Formalne działania szkoły – kiedy już „miękkie” metody zawodzą.

Pamiętajmy, im więcej zaangażowania młodych ludzi, tym skuteczniejsza ich nauka i większa odpowiedzialność, identyfikacja. Im więcej interwencji dorosłych, tym większa szansa zrzucenia wszystkiego na nich i działanie na zasadzie kij/ marchewka. W tej kwestii warto przyrzeć się również roli rodziców. Zdaje się, że nie należą do rzadkości sytuacje, w których to rodzice eskalują konflikty (np. na forach klasowych). Warto się zastanowić, czy w różnych sytuacjach nie można by zainteresować rodziców podejściem: Czy moglibyśmy zamienić tę trudną sytuację w okazję do nauczania dzieci czegoś o życiu? I wybrać wspólne podejście do problemu w miejsce oskarżeń i dowodzenia racji.

Lekcje

Jeżeli chodzi o czas lekcyjny, to jako pedagodzy możemy wspierać rozwój kompetencji, podążając trzema ścieżkami:

1. Projektowanie scenariusza zajęć uwzględniającego interaktywne formy typu: debata, prezentacja, odwrócona klasa, praca w podgrupach, metoda projektowa. Innymi słowy, przyglądamy się, gdzie można wpleść autentyczne międzyludzkie zachowania.
2. Reagowanie na społeczne zachowania uczniów. Nasza postawa i sposób mówienia odnośnie do: trudnych pytań, komentarzy, prezentowanych wartości uczniów, ich krewkich dyskusji, postaw na lekcji. Dotyczy modelowania postawy, ale być może warto również część lekcji poświęcić na omówienie tego, co się wydarzyło, zadziałało.

3. Scenariusze lekcji wychowawczych, TUSy (treningi umiejętności społecznych). Warto poświęcić czas na stworzenie programu pod swoją klasę, ale równie wartościowe są gotowe programy. Najczęściej zawierają opisy przypadków, modele komunikacji, gry symulacyjne, scenki. Metody dotyczące najistotniejszych obszarów interpersonalnych pozwalających na zwiększenie świadomości i rozwój umiejętności.

Klasa jako grupa

Klasa jako grupa, jako system podlega pewnym charakterystycznym przemianom. Najpopularniejszy chyba model Tuckmana opisuje przejścia od integracji, przez konflikt, normowanie, po współpracę i rozpad. W tym modelu przemiany zależą od czasu i siły emocji występujących w grupie. Warto, by nauczyciel obserwował:

- poziom zaufania i integracji vs. tendencje do rywalizacji i konfliktu;
- proporcje: emocje negatywne i pozytywne;
- proporcje: nastawienie na naukę a nastawienie na klimat.

Na każdym etapie będzie nieco inaczej. Początkowo młodzi ludzie potrzebują zaufania, celu i planu działania. Nauczyciel może wspierać integrację i poczucie bezpieczeństwa. Potem następują tarcia i konflikty, możliwe jest odrzucanie niektórych osób i tworzenie się podgrup. Nauczyciel może wspierać ujawnianie trudności, otwartą komunikację, mediowanie, nadanie struktury konfliktowi. Następnie klasa potrzebuje określić na nowo sens i normy działania – swego rodzaju przesłanie. To co nauczyciel wesprze lub czemu ulegnie (pod wpływem rodziców, klasy, wymogów), uczniowie na pewno zaobserwują. Wreszcie w dobrze zgranej, zmotywowanej klasie warto poświęcić uwagę już poszczególnym osobom (utalentowanym i pokazującym trudne zachowania).

Równie charakterystyczne dla klasy jako grupy jest pojawienie się ról grupowych: typowych częstych zachowań pozycjonujących daną osobę wobec innych, np. kozła ofiarnego – osoby izolowanej, obwinianej, czasem szykanowanej czy gwiazdy – osoby popularnej, ale nienastawionej na realizację programu. Temat ten warto pogłębić w innych publikacjach¹². W praktyce nauczycielowi przydaje się:

- obserwacja, jakie zachowania, role, pozycje uczniowie przyjmują;
- obserwacja, jaka jest proporcja danych ról i co to mówi o klasie, w związku z tym, jakie działania warto podjąć;
- wystrzeganie się przed nadawaniem etykiet i poczuciem, że dane zachowanie jest cechą osobowości.

Efekt Golluma, Pigmaliona to jedne z najsilniejszych samospełniających się przepowiedni!

Projekty społeczne

Projekty społeczne to takie, które dzięki programom wewnątrzszkolnym lub finansowanym z zewnętrznych źródeł umożliwiają realizowanie „grupowego działania na rzecz innych”. Jako takie można również traktować systematyczne wolontariaty. Młodzież tworzy pomysł, określa cele, realizuje budżet, wreszcie rozlicza i opisuje efekty. Często ogromnym zaskoczeniem są grupy, które nie trwonią pieniędzy, a wręcz samodzielnie dokładają starań, by osiągnąć jeszcze lepsze efekty. Badania ewaluacyjne prowadzone w projektach Polskiej Fundacji Dzieci i Młodzieży pokazują ciekawe efekty projektów społecznych.

Projekty społeczne: budują pewność siebie i poczucie sprawstwa, uczą poruszania się po rynku pracy, niuansach formalnych, organizują pracę i sposób myślenia, pozawalają przy okazji rozwoju kompetencji poczuć zaangażowanie, pasję i radość. Uzupełniają wiedzę szkolną (np. matematyczną, historyczną), a przy okazji np. kompetencje cyfrowe. Integrują z rówieśnikami i uczą budować relacje również poza domem. Często są zaczynem przyszłej kariery. Uczniowie regularnie realizujący projekty społeczne: są pewniejsi siebie, rzadziej porzucają naukę, mają poczucie przynależności, kontynuują działania wolontariackie, mają poczucie sensowności przyszłości, mają większe umiejętności interpersonalne i projektowe.

Dlaczego projekty działają? Mają jasne granice i cele, stanowią wyzwanie. Udadzą się jedynie przy włożonym wysiłku. Są realizowane z ludźmi i dla ludzi. Są po prostu działaniem i w efekcie nauką, a nie „sztuczną sytuacją”. Wymuszają korekty na bieżąco. Szybko dają nagrody. Mają sens, bo pomagają innym i nam.

Co ważne, w tego typu projektach, by przyniosły efekty, należy zadbać o:

- partnerską relację opiekuna i grupy młodzieży. Młodzież nie może pełnić tzw. funkcji paprotki, czyli stanowić jedynie wykonawcę lub biernego obserwatora działań dorosłych. Nie może również być całkowicie oddzielona od dorosłych i robić wszystko po swojemu;
- nawet kiedy popełniają błędy, należy z nimi o tym rozmawiać i wspierać, ale dopuścić do tych błędów;
- uczenie kompetencji, radzenia sobie z wyzwaniami ma często większe znaczenie niż sama realizacja.



Rys. D. Sterna

Rozmowy i interwencje

Oczywiście uczniowie prowadzą „prawdziwe życie” pomiędzy lekcjami. Choć i na lekcjach można zaobserwować relacje panujące między nimi. Dlatego warto tak aranżować życie klasy, by możliwości do żywych interakcji było jak najwięcej (debaty, wyjścia, wyjazdy, projekty). I to one mogą stanowić niesamowite pole rozwoju interakcji. Tutaj rolę nauczyciela oprócz formalnych zadań jest obserwowanie i uczestniczenie. Poznawanie uczniów jako ludzi, tworzenie możliwości rozmowy. Reagowanie i pokazywanie, jak można inaczej porozmawiać, zachować się, co zrobić, kiedy jest trudno i kiedy jest pięknie.

Znaczna część badań świata edukacji pokazuje, że to rozmowa „jeden na jeden”, zwrócenie uwagi na mnie jako na człowieka, wysłuchanie jest jedną z najważniejszych nauczycielskich postaw. I to nie tylko jeśli chodzi o podejście emocjonalne, ale również w uczeniu przedmiotowym!¹³

Warto tu pokazać technikę (Pameli Butler) asertywnej reakcji w trudnej sytuacji. Kiedy ktoś przekracza granice, jest trudny, nie od razu trzeba uciekać się do ataku, grożenia, obrony. Technika ta często może pomóc w otwarciu i wyciszeniu rozemocjonowanej osoby, ale daje też szansę na zachowanie twarzy. Uczeń krzyczy: „Pan jest idiotą!!!”. Załatwienie sprawy formalną drogą to jedno i zawsze można to zrobić. A co gdyby zareagować w taki sposób:

1. Opis sytuacji: „Nazwałeś mnie idiotą...”. Zawiesić głos, poczekać na odpowiedź. Może się zreflektuje, może nie chciał, może pierwszy raz ktoś zareagował inaczej. Jeśli nie działa:
2. Informacja zwrotna: „Nazwałeś mnie idiotą, to przykre, ale chciałbym, żebyśmy porozmawiali normalnie. O co chodzi?”. Jeśli nie działa:
3. Żądanie: „Przestań mnie tak nazywać. Mów spokojnie. Powiedz o co chodzi”. Jeśli nie działa:
4. Zapowiedź konsekwencji (realnej do wprowadzenia). „Proszę, jeśli nie przestaniesz krzyczeć i mnie obrażać, wyprowadzę Cię z zajęć”. Tu ważne: dobrać sankcję do przyjętej w szkole praktyki i odwołać się do wyższej instancji (ponieważ nasz limit się wyczerpał).
5. Wprowadzenie sankcji.

To oczywiście modelowa sytuacja, ale warto pomyśleć – w jaki sposób, jak reaguję na trudne sytuacje, konflikty, jaką postawę i jakie METODY pokażę uczniom w trudnych momentach. Jak pokażę własną odporność, szacunek do siebie i do ucznia? Rozwijanie kompetencji społecznych swoich i uczniowskich służy nie tylko nauce, lepszej atmosferze, ale sprawia, że nasz mały świat staje się lepszy (a kto wie, może i ten duży Świat?).

Słowa kluczowe: młodzież, kompetencje społeczne, rozwój.

Przypisy:

- ¹ D. Goleman, *Inteligencja społeczna*, Poznań 2024.
- ² Ustawa o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz.U. 2020, poz. 226).
- ³ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań 2023.
- ⁴ Tamże.
- ⁵ S. Chełpa, T. Witkowski, *Psychologia konfliktów*, Wrocław 2004.
- ⁶ K. Knopp, *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*, Warszawa 2013.
- ⁷ B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2014.
- ⁸ M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznych*, Warszawa 2004.
- ⁹ PARPA, komunikat o programach profilaktycznych dla młodzieży, <https://tiny.pl/dcgpp> (dostęp: 06.05.2024).
- ¹⁰ S. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości*, Warszawa 2018.

¹¹ A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, Warszawa 2003.

¹² K. Vopel, *Poradnik dla prowadzących grupy*, Kielce 1999.

¹³ N. Burroughs i in., *Teaching for excellence and equity*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED599000.pdf> (dostęp: 06.05.2024).

Bibliografia:

- Baker S., James I.B.: *Rozwój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*. Gdańsk: GWP, 2018.
- Brzezińska A., Appelt K., Ziółkowska B.: *Psychologia człowieka*. Gdańsk: GWP, 2023.
- Burroughs N. i in., *Teaching for excellence and equity*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED599000.pdf> (dostęp: 06.05.2024).
- Chełpa S., Witkowski T.: *Psychologia konfliktów*. Wrocław: Biblioteka moderatora, 2004.
- Czarnecki K.: *Psychologia zmian rozwojowych człowieka*. Sosnowiec: OWH, 2015.
- Goleman D.: *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań: Media Rodzina, 2023.
- Goleman D.: *Inteligencja społeczna*. Poznań: Rebis, 2024.
- Harwas-Napierała B., Trempała J.: *Psychologia rozwoju człowieka* (t. 1, 2, 3). Warszawa: PWN, 2002.
- Knopp K.: *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*. Warszawa: UKSW, 2013.
- Kozak A., Bielecki R., Rzeczkowski M.: *Nastolatek potrzebuje wsparcia*. Gliwice: Helion, 2023.
- Kwiatkowski S. (red.): *Kompetencje przyszłości*. Warszawa: FRSE, 2018.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A.: *Przemiany więzi społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2004.
- Matczak A.: *Zarys psychologii rozwoju: podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 2003.
- PARPA, komunikat o programach profilaktycznych dla młodzieży, <https://tiny.pl/dcgpp> (dostęp: 06.05.2024).
- Sroufe L.A.: *Rozwój osoby. Ryzyko i adaptacja*. Kraków: WUJ, 2005.
- Vopel K.: *Poradnik dla prowadzących grupy*. Kielce: Jedność, 1999.



Tomasz Waleczko – psycholog, trener II stopnia PTP, ewaluator, psychoterapeuta w trakcie szkolenia. Od 2005 r., prowadząc Instytut Witelon, zajmuje się szkoleniami i badaniami ewaluacyjnymi. Udziela wsparcia, pracując w linii pomocy psychologicznej i w gabinecie terapii psychodynamicznej.



Fot. pexels.com

Rozumieją, nie ufają – młodzi o świecie polityki

dr Jędrzej Witkowski

Polska młodzież rozumie sferę polityki, ale polityków ocenia krytycznie. Gotowa jest angażować się na rzecz innych, choć ludziom generalnie ufa rzadko. Wybiera swoich przedstawicieli w samorządach uczniowskich, ale rzadko ma poczucie wpływu na sprawy szkoły.

Kilka miesięcy temu poznaliśmy wyniki Międzynarodowych Badań Edukacji Obywatelskiej prowadzonych w Polsce i ponad 20 innych państwach świata w 2022 r. (ICCS). Wnioski ze zgromadzonych w badaniu danych rzucają ciekawe światło na postawy ósmoklasistek i ósmoklasistów względem polityki i spraw społecznych oraz na stan edukacji obywatelskiej w Polsce. Warto się im przyjrzeć w momencie, w którym rozpoczyna się dyskusja o nowym przedmiocie – Edukacji obywatelskiej – który ma od 2025 r. zastąpić nauczaną w szkołach średnich Historię i teraźniejszość.

Polscy uczniowie wypadają bardzo dobrze na tle rówieśników z innych krajów, jeśli chodzi o stopień rozumienia świata społecznego i świata polityki. Tylko Tajwan i Szwecja mają lepszy wynik (wynik Estonii jest nieodróżnialny od polskiego). Ten wynik powinien nas ucieszyć, szczególnie że to kontynuacja trendu dobrych wyników w podobnych badaniach w 1999 i 2009 r.

Około trzech czwartych polskich uczniów uważa demokrację za najlepszą formę rządów, ale powinien nas martwić fakt, że polskie nastolatki bardzo krytycznie (bardziej niż ich rówieśnicy w innych krajach) oceniają polityków i system polityczny. Najważniejszym instytucjom politycznym (rządowi, parlamentowi) ufa około jednej czwartej respondentów. Co ciekawe około dwukrotnie częściej młodzi Polacy ufają Parlamentowi Europejskiemu niż Sejmowi, podobnie jest z Komisją Europejską i polskim rządem.

Jeszcze bardziej niepokoi kryzys zaufania zgeneralizowanego, czyli przekonanie młodych, że ufać można innym ludziom. Jeszcze w 2009 r. twierdząco na to pytanie odpowiadało 58% badanych nastolatków, w 2022 r. takiej odpowiedzi udzieliło już tylko 36% ósmoklasistów. To bardzo poważne wyzwanie nie tylko dla edukacji obywatelskiej, ale też całej szkoły. Szczególnie że pytania o zaufanie do szkoły polscy ósmoklasiści rów-

niez dość rzadko je deklarują (45% twierdzących odpowiedzi to najniższy wynik wśród badanych krajów). Młodzi relatywnie rzadko deklarują też zaufanie do nauczycieli.

Te dane pokazują, że ósmoklasiści rozumieją procesy zachodzące w sferze społecznej, ale nie ufają ludziom ani instytucjom, które w tej sferze działają, i można ich uznać za politycznie wyalienowanych. Zmierzenie się z tym problemem jest poważnym wyzwaniem dla edukacji obywatelskiej w Polsce.

Na szczęście, jak wspomniano wcześniej, alienacja polityczna (na razie?) nie powoduje utraty zaufania do demokracji jako formy rządów, nie podważa też poczucia tożsamości narodowej i dumy z bycia Polką lub Polakiem. Te są nadal wśród polskich nastolatków silne i co ciekawe są skorelowane z dumą z bycia Europejką lub Europejczykiem. Widzimy więc wyraźnie, że tożsamość narodowa i europejska raczej się wzmacniają, niż konkurują.

W porównaniu z poprzednim badaniem (Polska nie brała udziału w badaniu w 2016 r., więc porównujemy się z 2009 r.) widać bardzo istotne zmiany u ósmoklasistów w ich stosunku do religii. Religia przestaje być dla młodych ludzi źródłem norm regulujących życie społeczne i aksjologicznym drogowskazem. Erozja norm społecznych usankcjonowanych religijnie każe nam zadać pytanie o inne źródła norm, które mogą być dla młodych ludzi moralnym drogowskazem. Na razie to pytanie pozostaje bez odpowiedzi.

Badanie ICCS analizuje nie tylko stosunek młodych ludzi do spraw społecznych, ale także ich obywatelskie zaangażowanie w szkole i poza szkołą. W obszarze szkolnej aktywności społecznej dominuje oczywiście samorząd uczniowski – jest to najbardziej powszechna forma szkolnej partycypacji (w Polsce zresztą usankcjonowana prawem oświatowym). Powszechności udziału w głosowaniu na przedstawicieli uczniów dość często nie towarzyszy jednak poczucie wpływu na sprawy szkoły. Można powiedzieć, że choć prawie wszyscy głosują, nie każdy czuje, że ma to sens.

W zakresie zaangażowania obywatelskiego poza szkołą młodzi ludzie nie wyróżniają się na tle swoich rówieśników z innych krajów (ani negatywnie, ani pozytywnie). Najczęstszą formą aktywności (tutaj Polska wyróżnia się wyraźnie na plus) jest zaangażowanie w wolontariat. Nie wie-

my niestety, czy jest to związane z możliwością otrzymania za to dodatkowych punktów w rekrutacji do szkół średnich, czy też motywowane wewnętrznymi. Sam fakt takiej aktywności jednak z pewnością cieszy.

Jakie wnioski warto wyciągnąć z tych badań? Jak zmieniać edukację obywatelską w Polsce i jak budować nowy przedmiot o tej nazwie? Absolutnie kluczowe wydaje się budowanie zaufania młodych ludzi do innych ludzi i do instytucji publicznych – np. poprzez tworzenie okazji do interakcji z nimi (od poziomu pracy w parach na lekcji po zachęcanie do kontaktowania się z urzędem gminy, sołtysem czy radą osiedla). Po drugie warto rozwijać samorządność uczniowską, by wychodziła poza szkolne wybory i angażowała uczniów w podejmowanie ważnych dla nich decyzji na temat szkoły. Po trzecie młodych ludzi trzeba oswajać ze sferą polityki, która jest dla nich obecnie wyraźnie zniechęcająca. To z pewnością bardzo trudne zadanie, ale musimy je podjąć, by zatrzymać postępującą alienację polityczną młodych, a nawet odwrócić ten trend.

Jak to zrobić? Pokazywać mechanizmy rządzące polityką oraz mechanizmy wpływania na nią. Zachęcać młodych ludzi do dyskusowania o sprawach kontrowersyjnych, wyrabiania sobie własnego zdania w tych dyskusjach i uzasadniania tych stanowisk. Oswajać ze sporem jako naturalnym elementem polityki i pokazywać, że spór na poziomie rozwiązań, argumentów i wartości można twórczo rozwiązywać. To ogromne wyzwanie, ale nie możemy pozwolić sobie na to, by go nie podjąć.

Słowa kluczowe: badanie ICCS 2022, edukacja obywatelska.

Bibliografia:

- Wasilewska O. (red.): *Młodzi w demokracji. Wyniki Międzynarodowego Badania Kompetencji Obywatelskich ICCS 2022*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2023.



Dr Jędrzej Witkowski – prezes zarządu Centrum Edukacji Obywatelskiej – największej polskiej organizacji pozarządowej zajmującej się edukacją; socjolog i politolog, ekspert edukacyjny.

Wokół zaangażowania obywatelskiego młodych

dr Ewa Krzaklewska

Kwestie zaangażowania obywatelskiego młodych są często omawiane w kontekście roli szkoły w kształtowaniu postaw młodzieży. Szkoła wspiera samorządność uczniowską, inspirowa do działań w szkole i społeczności lokalnej, czy też jest źródłem wiedzy na temat funkcjonowania demokracji. Nie jest łatwo uchwycić przemiany w zakresie aktywności obywatelskiej młodzieży i ich zaangażowania politycznego.

Z jednej strony ciągle aktualny jest dyskurs na temat niewystarczającego zaangażowania młodych, z drugiej – obserwujemy momenty przebudzenia, kiedy to właśnie młodzi stają się znaczącą siłą polityczną, wychodzą na ulice, protestując w kluczowych dla siebie kwestiach. To właśnie młodzi ludzie głośno mówią o wybranych problemach społecznych czy wyzwaniach globalnych – najbardziej znanym przykładem jest Młodzieżowy Strajk Klimatyczny.

Przemiany zaangażowania młodych ludzi

W pierwszych dwóch dekadach XXI w. badacze analizowali niskie zainteresowanie młodych kwestiami polityki, sugerując, że młodzi odchodzą od tzw. tradycyjnych form partycypacji (np. wyborów) na rzecz nowych form uczestnictwa, często mających miejsce w sieci, nieformalnych, mniej uchwytnych, ale mimo to mających wpływ na debatę publiczną. Brak udziału w wyborach był też postrzegany jako aktywna kontestacja systemu politycznego, czy też konsekwencja nieuwzględniania przez polityków problemów młodych wyborców. W ostatnich latach obserwujemy zjawiska wskazujące na odmienne trendy. Młode osoby coraz aktywniej biorą udział w wyborach, na co wskazuje frekwencja w ostatnich wyborach do Sejmu i Senatu w Polsce sięgająca 70% (choć już zdecydowanie niższa w kolejnych wyborach samorządowych).

Dane CBOS¹ wskazują na najwyższy od lat odsetek osób w wieku 18–24 lat deklarujących wzięcie udziału w wyborach. Ten sam raport potwierdza wzrost zainteresowania polityką. Zmniejszyła się

liczba młodych ludzi w ogóle nią niezainteresowanych, podczas gdy znacząca część (ponad 45%) jest średnio zainteresowana, zaś 18% dość uważnie lub bardzo uważnie śledzi, co dzieje się w polityce. Co więcej, młodzi ludzie coraz częściej deklarują określone poglądy polityczne, znacznie spadła liczba młodych odpowiadających „trudno powiedzieć”. Analiza wskazuje na zróżnicowanie poglądów w tej grupie badanych (lewicowe – 30%, prawicowe – 27%, centrowe – 22%), ale także ze względu np. na płeć czy miejsce zamieszkania, oraz na inny rozkład tych autoidentyfikacji w porównaniu do ogółu dorosłych Polek i Polaków.

Dodatkowo, badania sondażowe wśród europejskiej młodzieży² wskazują na wzrost uczestnictwa młodych w działalności organizacji społecznych czy klubów (58% młodych ludzi uczestniczyło w działaniach organizacji młodzieżowych w ostatnim roku), choć ten trend nie jest obserwowany wśród polskiej młodzieży. W Polsce w 2021 r.³ 27% młodych ludzi uczestniczyło w działalności klubów i stowarzyszeń, w dużej mierze o charakterze klubów sportowych – ten typ aktywności stał się mniej popularny w okresie pandemii. Badania wśród krakowskich uczniów szkół średnich wskazują na dość częsty udział uczniów szkół średnich w wolontariacie (23% dość często i często, zaś 38% choć raz w roku) czy projektach organizacji pozarządowych (27%), ograniczony przez obowiązki szkolne⁴.

Warto wspomnieć o nowym zjawisku w uczestnictwie młodych, czyli coraz częstszym wykorzystywaniu protestów jako narzędzia zmiany. Dane CBOS⁵ wskazują, że 45% dziewcząt i 24% chłopców uczestniczyło w ciągu ostatniego roku w jakimś typie akcji protestacyjnej (tj. demonstracja, marsz

czy blokada). W badaniach krakowskich 26% uczniów szkół średnich brało udział w protestach i manifestacjach⁶. Jeśli odwołamy się do danych wskazujących na znaczenie różnych form uczestnictwa, młodzi w Europie postrzegają głosowanie w wyborach jako najbardziej skuteczną formę wpływania na polityków (41%), co potwierdza uznanie dla „tradycyjnych” form politycznej partycypacji. Natomiast wysokie jest także uznanie dla wykorzystywania protestów i demonstracji (33%), podpisywania petycji (30%), bezpośredniego kontaktu z politykiem (19%), czy też bojkotu danych produktów ze względów politycznych czy społecznych (18%)⁷. Dane wskazują także na aktywność w mediach społecznościowych (np. umieszczanie informacji na swoim profilu czy używanie hashtagów)⁸. Z jednej strony jest to przestrzeń do aktywności poprzez wyrażanie swoich poglądów i tożsamości, z drugiej – ważne narzędzie społecznej mobilizacji.

Wyjątkowo wysoka frekwencja młodych wyborców w ostatnich wyborach do Sejmu i Senatu pokazała potencjał politycznej aktywności młodych i ich realną możliwość wpływu. Z drugiej

strony wskazuje się, iż młodzi ludzie to obywatele potencjalnie aktywni czy, jak wskazuje Monika Kwiecińska-Zdrenka za szwedzkimi badaczami Amnå i Ekmanem, obywatele *stand by* – mobilizowani tylko w konkretnych sytuacjach, kiedy czują, że zagrożone są ich interesy czy wartości⁹, tak jak obserwowaliśmy to podczas protestów młodych przeciw przystąpieniu Polski do międzynarodowego porozumienia ACTA w 2012 r. Młodzi ludzie w dużej mierze nie czują, że mają wpływ na decyzje podejmowane na różnych poziomach władzy¹⁰.

Raport *Debiutanci 2023*, oparty na badaniach przeprowadzonych wśród osób pierwszy raz uczestniczących w wyborach, wskazał na obawy młodych związane najczęściej z kosztami życia i inflacją (72%), a tym samym z ich osobistą sytuacją zawodową i ekonomiczną (46%), ale też na takie obawy jak kondycja psychiczna ludzi (38%), stan praworządności w Polsce (36%), bezrobocie (34%) czy jakość relacji z innymi ludźmi (34%). Konsekwencje zmian klimatu wskazało jako obawę 33% młodych, zaś stan środowiska – 30%. Podobnie, 30% martwiło się o wojnę toczącą się w Ukrainie¹¹. Te wyniki częściowo podobne są do tych uzyskanych w badaniach Eurobarometer¹² – gdzie według młodych Polek i Polaków najważniejsze kwestie to poprawa jakości życia i zdrowia (48%), walka ze skutkami kryzysu klimatycznego i ochrona środowiska (39%), jak i walka z bezrobociem czy brakiem pracy (38%) oraz zmniejszenie biedy i nierówności (37%).

Cécile Van de Velde, socjolożka kanadyjska, pisze o globalnym gniewie młodego pokolenia, który ma podłoże w poczuciu niesprawiedliwości międzypokoleniowej i gorszej pozycji młodszego pokolenia, czy to ekonomicznej, społecznej, czy też w kontekście kryzysu klimatycznego¹³. Tutaj pokolenie widziane jest jako kluczowy aktor polityczny – to właśnie pokolenie ma moc sprawczą, by wprowadzić zmianę w polityce czy w instytucjach. Mobilizacja pokolenia jest silnie związana z mobilizacją emocji – gniew, strach, ale i nadzieja to emocje towarzyszące protestom i demonstracjom młodych. W świetle tych szerokich analiz pojawia się pytanie, czy młodzi ludzie w Polsce czują się częścią globalnego pokolenia i jego buntu? Jakie sprawy ważne dla młodych Polek i Polaków wychodzą poza lokalny kontekst i stają się częścią globalnego gniewu młodego pokolenia?



Fot. pexels.com

Aktywizacja społeczna w politykach młodzieżowych na poziomie lokalnym

W drugiej części artykułu chciałabym wskazać na polityki młodzieżowe jako ważny kontekst działania szkół. W ostatnich latach miasta i gminy włączają w zakres swoich działań politykę młodzieżową. Analiza polityk skierowanych do młodzieży i odpowiadających na ich potrzeby jest ważna z perspektywy szkoły i nauczycieli, gdyż może zainspirować szkoły do współpracy z jednostkami samorządowymi czy instytucjami lokalnymi, ale także wskazywać kierunki pracy z młodzieżą w zakresie aktywizacji społecznej. Cztery duże miasta, które sformułowały politykę młodzieżową, to Kraków (posiadający takie programy od końca lat 90.), Warszawa, Poznań i ostatnio Lublin – Europejska Stolica Młodzieży w 2023 r. Polityki takie tworzą też niektóre województwa, np. świętokrzyskie czy lubuskie.

Polityki młodzieżowe mają zazwyczaj charakter dwutorowy – z jednej strony wspierają młodzież w realizacji celów życiowych i bytowych, tj. dotyczą takich obszarów jak edukacja, praca, mieszkanie, z drugiej nakierowane są na aktywizację społeczną młodzieży i jej uczestnictwo w życiu miasta. Polityki te także z jednej strony charakteryzuje perspektywa „nastawiona na teraźniejszość” – czyli włączanie młodych tu i teraz w życie miasta, traktowanie ich jako współgospodarzy i wzmacnianie ich reprezentacji na poziomie miasta, z drugiej zaś ważna jest także perspektywa „nastawiona na przyszłość” – budowanie aktywnej postawy oraz wzmacnianie kompetencji obywatelskich, tak by młodzi ludzie w przyszłości angażowali się w projekty czy działania. Analiza programów miast wskazuje na wymiary obywatelskości i różne sposoby jej rozumienia.

Z jednej strony to wszelkie działania projektowe, które mają na celu dbanie o miasto, szkołę, dzielnicę – miasta tworzą narzędzia do realizacji takich działań, np. w formie budżetów szkolnych czy grantów dla samorządów uczniowskich i organizacji. Miasta wspierają inicjatywy oddolne grup młodzieżowych, wzmacniają działalność młodzieżowych organizacji i zachęcają do budowania sieci współpracy. Drugą pulą działań jest wspieranie rozwoju samorządności uczniowskiej i wzmacnianie głosu i reprezentacji młodzieży, często poprzez współpracę z Młodzieżowymi Ra-

dami czy włączanie młodych w konsultacje ważnych dla nich kwestii w ramach różnych obszarów funkcjonowania miasta.

Warto dodać, że polityki sformułowane przez miasta odzwierciedlają w dużym stopniu pokoleniowe wartości młodzieży miejskiej. Wskazują m.in. na znaczenie relacji i potrzebę ich odbudowywania po pandemii COVID-19 – programy mają m.in. na celu tworzenie przestrzeni otwartych dla młodzieży (klubów czy pracowni), gdzie młodzież mogłaby się spotkać i spędzić wolny czas, współtworząc ją i wypełniając swoimi pomysłami czy działaniami. Sugeruje się, że takie przestrzenie mogłyby się też tworzyć w szkołach (np. w formie kącików relaksu). Podkreśla się znaczenie dobrostanu młodzieży, kwestie zdrowia psychicznego, ale także równe traktowanie i poszanowanie dla ich różnorodności. Nacisk kładziony jest także na dostęp do informacji i na wsparcie osób pracujących z młodzieżą. Rośnie znaczenie kontaktu z przyrodą w mieście, np. proponowane były lekcje prowadzone na zewnątrz w zielonych klasach czy strefy spotkań w parkach.

Polityki oprócz konkretnych obszarów działań formułują też często zasady pracy z młodzieżą i tak przykładowo w Krakowie podkreślają one kluczową rolę młodzieży jako mieszkańców miasta i jego współtwórców, szanując ich podmiotowość i traktując jako partnerów, a nie jedynie odbiorców programów. Zaznacza się, że ważne jest, by oferta miasta była włączająca, skierowana do różnych grup młodzieży, szanująca ich poglądy i wybory życiowe. Podkreśla się znaczenie wsparcia i współpracy z dorosłymi oraz bezpiecznej przestrzeni.

Tematy do dyskusji z młodzieżą:

1. Jakiego znaczenia działania samorządu lokalnego skierowane do młodzieży? Do kogo są skierowane? Czy wszystkie grupy młodzieży są w nich uwzględnione?
2. Co sądzicie o istniejącej polityce/ programie miasta/ gminy? Jakie cele są najważniejsze według Was z tych zaproponowanych?
3. Jakie działanie/ inwestycje skierowane do młodzieży warto byłoby zaproponować w kolejnym budżecie obywatelskim mojego miasta/ gminy?

W ostatnich latach miasta i gminy włączają w zakres swoich działań politykę młodzieżową

Podsumowując, chciałabym sformułować kilka wskazówek dla szkół i nauczycieli, które wypływają z refleksji wokół tematyki aktywizacji młodych:

- Wspieramy samorządność uczniowską – to właśnie samorząd jest przestrzenią do uczenia się obywatelskości, dobry opiekun samorządu jest kluczowy do wspierania działań młodzieży, ale szkoła musi oddać przestrzeń do działania.
- Twórzmy przestrzeń do dialogu w szkole, podejmujemy aktualne tematy ważne dla młodzieży, także trudne i kontrowersyjne.
- Dyskutujemy o polityce miasta, gminy, co się dzieje w naszej okolicy, jakie decyzje zapadają i dlaczego – zorganizujemy spotkanie uczniów z lokalnymi politykami, odwiedzimy urząd miasta, pokażmy uczniom, że decyzje, które podejmowane są w ratuszu czy urzędzie gminy mają bezpośredni wpływ na ich życie i że mogą na nie wpłynąć jako obywatele.
- Pokazujemy uczniom polityczny wymiar różnorodnych działań, także indywidualnych – przyglądamy się wspólnie aktywności młodzieży w Internecie, dyskutujemy o tym, jak wpływać na politykę.
- Nie infantylizujemy aktywności młodzieży – nie chodzi jedynie o „robienie” rzeczy, ale o refleksję nad zaangażowaniem i szerszą dyskusję o zmianie społecznej.
- Współpracujemy wewnątrz szkoły, między szkołami i ze społeczeństwem obywatelskim, organizacjami – pokazujemy różne wzorce aktywności i budowania relacji w społeczeństwie, budujemy sieci i relacje także poza szkołą, tutaj współpraca z samorządem lokalnym może być dobrą platformą do takich działań.

Słowa kluczowe: obywatelstwo młodych.

Przypisy:

¹ CBOS 2021, *Zainteresowanie polityką i poglądy polityczne młodych Polaków na tle ogółu badanych*. Komunikat z badań nr 16/2021, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_016_21.PDF (dostęp: 06.05.2024).

² Flash Eurobarometer 502, 2022, *Youth and democracy in the European Year of Youth*, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fde6b3bde6d5-11ec-a534-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF> (dostęp: 06.05.2024).

³ CBOS 2022, *Młodzież 2021. Opinie i diagnozy nr 49*, (red.) M. Grabowska, M. Gwiazda, s. 7–14.

⁴ Ł. Maźnica, J. Strycharz, *Potrzeby, oczekiwania i praktyki młodych. Raport z badania krakowskiej młodzieży*, Kraków 2022.

⁵ CBOS 2022, *Młodzież 2021. Opinie i diagnozy nr 49*, dz. cyt.

⁶ Ł. Maźnica, J. Strycharz, dz. cyt.

⁷ Flash Eurobarometer 2021, *European Parliament Youth Survey*, <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/files/be-heard/eurobarometer/2021/youth-survey-2021/report.pdf?msclid=de8b29b-4b38c11ec995b74d916487a30> (dostęp: 06.05.2024).

⁸ Flash Eurobarometer 502, 2022, dz. cyt.

⁹ M. Kwiecińska-Zdrenka, *Pokolenie (nie)obecne. Uwarunkowania i procesy obywatelskiej aktywności i bierności młodych dorosłych*, Warszawa 2022; E. Amnå, J. Ekman, *Standby citizens: diverse faces of political passivity*, „European Political Science Review” nr 6 (2)/2014, s. 261–281.

¹⁰ CBOS 2022, *Młodzież 2021. Opinie i diagnozy nr 49*, dz. cyt.

¹¹ Raport *Debiutanci 2023. Portret Polek i Polaków, którzy jesienią 2023 r. będą mogli po raz pierwszy wziąć udział w wyborach*, <https://mlodziwyborcy.pl/> (dostęp: 06.05.2024).

¹² Flash Eurobarometer 2021, dz. cyt.

¹³ C. Van de Velde, „What have you done to our world?": *The rise of a global generational voice*, „International Sociology” nr 38 (1)/2023, s. 431–457.



Dr Ewa Krzaklewska – socjolożka, adiunktka w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jej zainteresowania badawcze obejmują tematy związane z młodzieżą i młodymi dorosłymi, mobilność edukacyjną i migracje oraz równość płci.

Z przyjemnością informujemy, że „Hejnał Oświatowy” objął patronatem medialnym VIII Nowe Ogólnopolskie Forum Bibliotek Pedagogicznych pt. „Skąd się biorą czytelnicy?”, organizowane przez PBW w Krakowie.

Kompetencje prospołeczne w edukacji inkluzyjnej na przykładzie Szkoły Podstawowej im. 100-lecia Ruchu Ludowego w Wierzchosławicach

dr Kinga Kusiak-Witek

Edukacja inkluzyjna opiera się na przekonaniu, że możliwe jest zbudowanie tak funkcjonującej grupy, w której wszystkie dzieci będą się kształciły i wychowywały razem. Przykładem dobrej praktyki może być działanie Szkoły Podstawowej im. 100-lecia Ruchu Ludowego w Wierzchosławicach. Wskażę praktyczny wymiar edukacji inkluzyjnej w odniesieniu do kompetencji prospołecznych dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Fundamentem wykształcenia i przyszłości dziecka jest edukacja w szkole podstawowej. Jest to okres, w którym dziecko wkracza w nowe środowisko społeczne, codzienne obowiązki i nowe wyzwania. Młody człowiek odnajduje swoje miejsce w grupie rówieśniczej. Wraz z rozpoczęciem edukacji dziecko zaczyna zdobywać systematycznie wiedzę pod kierunkiem nauczyciela. W ostatnich latach zaszły spore zmiany w zakresie aksjologii wychowania i edukacji. Nakłada to na nauczyciela w inkluzyjnej szkole nowe zadania. Nauczyciel nie może bazować tylko na wiedzy i populistycznych drogowskazach, ale na modelu kształtowania dziecka otwartego na potrzeby innych. Skłania to do kształtowania u dziecka takich cech, dzięki którym w działaniu na rzecz innych odnajduje radość. W artykule odniesiono się także do teorii poznawczej i emocjonalnej jako motywu kompetencji prospołecznych dzieci. Przykładem dobrej praktyki może być ciekawe, atrakcyjne działanie Szkoły Podstawowej im. 100-lecia Ruchu Ludowego w Wierzchosławicach.

Edukacja inkluzyjna w modelowaniu zachowania człowieka

Kompetencje prospołeczne dzieci w klasie, w której funkcjonują osoby o różnych potrzebach edukacyjnych, są bardzo istotne i cenne. Oddzia-

luje to na wszystkie podmioty procesu edukacji i wychowania. Każde dziecko – obok pragnienia bycia z drugą osobą i więzi emocjonalnej z innymi – posiada głęboką potrzebę akceptacji i bycia dostrzeżonym w grupie rówieśniczej. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie mogą być tylko pasywnymi członkami klasy, chcą pełnić określone role socjalne. Dzieci pełnosprawne poprzez współpracę i współdziałanie nabywają ważnych kompetencji, takich jak akceptacja, tolerancja, szacunek, uznanie, życzliwość, pomoc – wpisujących się w szeroko pojętą ideę humanitaryzmu.

Inkluzyjna edukacja zmierza do budowania społeczności, która akceptuje oraz ceni indywidualność. W perspektywie, daje równe szanse wszystkim dzieciom, niezależnie od ich statusu społecznego, specjalnych potrzeb czy światopoglądu rodziców. Nauczyciel ma obowiązek dokonać obserwacji i diagnozy wstępnej, aby poznać aktualny poziom rozwoju dzieci oraz wynikające z niego potrzeby i możliwości edukacyjne. Następnie powinien podjąć działania programowe, metodyczne w taki sposób, aby uczniowie nabywali konkretnych kompetencji. Wskazać właściwą i indywidualną ścieżkę dydaktyczną dla każdego dziecka. Kształtowanie kompetencji społecznych ma wpływ na rozwijanie postaw kulturowych i humanistycznych oraz postępowanie dziecka.

Zagadnienie wychowania młodego człowieka, który po latach, jako dorosły człowiek, będzie gotowy do działania prospołecznego, nastawionego na dobro innych, jest preferencją profesjonalną i etyczną dydaktyka.

Kompetencje społeczne i prospołeczne jako warunek inkluzji w szkole podstawowej

Omawiając zagadnienia kompetencji prospołecznych, należy wyjaśnić kluczowe pojęcie kompetencji, w tym artykule rozumiane jako wiedza, umiejętności i postawy. Pojęcie to w literaturze przedmiotu definiowane jest różnie, choć zawsze zestawiane są trzy główne składowe, do których zalicza się wiedzę, umiejętności oraz odpowiedzialność¹. Natomiast łacińskie sformułowanie *competentia* (kompetencje) oznacza posiadanie wiedzy umożliwiającej wydawanie sądu, wypowiedzianie autorytatywnego zdania, zakres zagadnień, o których określona osoba może wyrokować, gdyż jest w posiadaniu odpowiedniego doświadczenia oraz wiadomości, co prowadzi do stwierdzenia, iż człowiek kompetentny to osoba, która do określonych działań posiada odpowiednie przygotowanie².

Predyspozycje prospołeczne rozumiane jako „postawy nastawione na dobro innych lub rozwój osób, ale także: instytucji, grup, społeczeństw, idei i organizacji”³ dodają ufności we własne siły. W takim ujęciu zachowaniem prospołecznym może być każde działanie uznane za pozytywne z punktu widzenia społeczeństwa. Do takich działań zaliczamy ugodowość, współpracę, pomaganie itp.⁴ Uczniowie nabywają podstawowych kompetencji poprzez wzorce postępowania i edukację, dzięki którym następuje wzmacnianie postaw⁵. Wychowując dzieci do prospołeczności, należy mieć na względzie „charakterystykę rozwojową ontogenezy człowieka, jak i kontekst tworzony przez życie społeczne współczesnego dziecka”⁶.

Takie rozumienie kompetencji prospołecznych odnosi się do dzieci w wieku od 6 do 13 lat. W tym wieku kompetencje prospołeczne uwidaczniają się poprzez: opiekę, udzielanie pomocy osobie potrzebującej, dzielenie się z innymi dobrem, troskę o dobrostan innych, a także życzliwość czy wyrozumiałość. Wpływ na kompetencje prospołeczne dzieci ma proces socjalizacji prowadzony

przez nauczycieli. Ponadto stwierdzono, że indukcjonizm bodźca (z jednej osoby potrzebującej pomocy na inną) nie przebiega spontanicznie i wymaga dalszej pracy wychowawczo-dydaktycznej nauczycieli. Nasuwają się wnioski, że kompetencje prospołeczne dzieci należy rozwijać poprzez działania wychowawcze, profilaktyczne nauczycieli, oparte na metodycznych przesłankach.

Poznawcze i emocjonalne poglądy mające odniesienie do postaw prospołecznych

Kształtowanie kompetencji prospołecznych dzieci uzależnione jest od analizy rzeczywistości społecznej, którą tworzą nauczyciele. Dlatego też decydująca jest interpersonalna decentracja konstruktów zawierającego czynnik poznawczy, oparty na integracyjnym modelu poznawczym Lawrence’a Kohlberga. Opracowanie to opiera się na konstrukcji poznawczej Kohlberga dotyczącej postaw prospołecznych: „Zwolennik rozwoju nie jest zainteresowany przyspieszaniem stadiów, lecz uniknięciem ich opóźnienia”. Zarówno znacznie młodsze, jak i starsze dzieci w danym stadium (w porównaniu z normą wiekową dla tego stadium) słabiej reagują lub są mniej zdolne do przyjmowania stymulacji do następnego wyższego stanu niż dzieci w wieku odpowiadającym normie. Pojęcie „otwartego okresu nie jest relewantne dla wieku, lecz jest ono indywidualne. Unikanie opóźnienia jako cel wychowawczy oznacza dawanie stymulacji w tych okresach, gdzie możliwość rozwoju jest nadal otwarta”⁷.

Podstawą kompetencji prospołecznych jest zdolność rozumienia sytuacji z punktu widzenia kogoś innego. Chodzi tu o przyjmowanie możliwości, które mają wiele perspektyw. Może dotyczyć to sfery: fizycznej, społecznej i emocjonalnej. Uwzględniając za Kohlbergiem obecność czynnika poznawczego w konstrukcie rozwoju moralnego, można spodziewać się zmiany poziomu postaw na prospołeczne pod wpływem działań programowych, zaplanowanych i przemyślanych. Poziom rozumienia moralnego dzieci mierzony jest odpowiedziami na prospołeczne dylematy, koreluje nieznacznie pozytywnie z ich postawą. Gotowość prospołeczna dzieci dotycząca: współpracy, współdziałania, pomagania, dzielenia się, życzliwości, tolerancji dla innych, zależy również od ich społecznych i środowiskowych doświadczeń.

Wzmacnianie polegające na podkreślaniu i zważaniu innych, nagradzanie i pochwała, mają wyraźny wpływ na zachowanie dzieci. Współdziałanie i współpraca z innymi dziećmi rozwijają ucznia i pomagają mu odnaleźć swoją rolę w społeczeństwie. Umiejętność dzielenia się warunkuje praca wychowawcza nauczyciela. Z takim ujęciem kompetencji prospołecznych wiąże się pojęcie „empatia”. W teorii rozwoju prospołecznego⁸ empatia zajmuje kluczową pozycję. Uściśla się pojęcie „empatia” w pięciu wyborach sytuacji etycznych, tzw. moralnych dylematów, które nawiązują do prospołecznych postaw moralnych:

- osoba jest indyferentnym obserwatorem innej osoby odczuwającej cierpienie (kwestia moralna zawiera się w pytaniu: „Czy pomagam, a jeśli nie, to jakie jest moje samopoczucie związane z tą sytuacją?”);
- osoba występuje w roli sprawcy, który wyrządza (lub zamierza wyrządzić) krzywdę drugiej osobie (pytanie: „Czy jednostka powstrzymuje się od zamierzonego działania lub co najmniej odczuwa następnie wyrzuty sumienia?”);
- osoba występuje w roli pozornego sprawcy, który pomimo swojej niewinności czuje, że wyrządził komuś krzywdę;
- obecnych jest wiele osób stawiających różne pretensje moralne, spośród których osoba musi dokonać wyboru (dylemat moralny: „Komu pomogę i czy będę czuł się winny, że nie pomogłem innym?”);
- dylemat społeczeństw zróżnicowanych kulturowo zawarty jest w pytaniu: „Która zasada zwycięży: troska czy sprawiedliwość, oraz czy jednostka czuje się później winna z powodu tego, że naruszyła jedną z nich?”⁹.

Wychowawca może nauczyć dzieci niewerbalnych aktów komunikacji i wskazać, że ich niewłaściwe zachowanie wpływa na odczucia innych. Nauczyciel powinien też rozwijać empatię poprzez umożliwianie dzieciom przeniesienia prospołecznego zachowania na całe grupy, np. biednych czy uciskanych. Wraz z rozwojem poznawczym, dzieci coraz lepiej rozumieją, co czują inni. Przejawianie życzliwości leży u podstaw nawiązywania i kontynuowania relacji braterstwa między dziećmi. „Warunkuje to także wiek przedszkolny, który uzdalnia do uogólniania własnego stosunku do indywidualnych osób lub grupy, autonomicznie, bez względu na konkretną sytuację”¹⁰.

Dobre praktyki w Szkole Podstawowej im. 100-lecia Ruchu Ludowego w Wierchosławicach

Okres dojrzewania w szkole podstawowej to czas budowania komunikacji społecznej i prospołecznej. We wcześniejszych rozważaniach wykazano, iż zachowania prospołeczne mają wielką wartość dla życia w społeczeństwie i indywidualnego dobrostanu. Rolą nauczycieli jest zachęcanie dzieci do empatii, poczucia własnej wartości i samokontroli.

Kształtowanie kompetencji społecznych ma wpływ na rozwijanie postaw kulturowych i humanistycznych oraz postępowanie dziecka

Przykładem na tak rozumiane wychowanie może być Szkoła im. 100-lecia Ruchu Ludowego, gdzie realizacja kompetencji prospołecznych przyczynia się do rozwijania kompetencji kluczowych u uczniów – począwszy od przedsiębiorczości i innowacyjności, przez kompetencje społeczne, porozumiewanie się w języku polskim, a na świadomości i ekspresji kulturalnej kończąc. Szkoła ta podejmuje wiele inicjatyw na rzecz prospołecznej integracji szerszego środowiska społecznego, rozwoju zainteresowań, tworzenia przestrzeni do rozwoju życia kulturalnego uczniów i ich rodziców, efektywnie włącza rodziców w proces kształtowania prospołeczności. Pod wpływem działań społeczności szkoły również mieszkańcy Wierchosławic angażują się we współpracę. Takie inicjatywy sprzyjają prawidłowej komunikacji między wszystkimi podmiotami społeczności szkolnej.

Szkoła jest miejscem, gdzie promuje się pozytywne myślenie i pozytywne relacje międzyludzkie. Takim celom sprzyjają żywe lekcje historii, np. Narodowy Dzień Żołnierzy Wyklętych „Na skrzydłach Orła. Z Anglii do Wierchosławic – Płk Adam Boryczko. Bohater niezłomny”, na których nauczyciele i dzieci wcielili się w role bohaterów historycznych. Szkoła realizuje także dodatkowe projekty, np. Godzina dla młodych głów, Paczuska dla Maluszka, Wielkanocna pomocna dłoń, Nakrętki dla Mateuszka, Zbieramy karmę dla zwierząt, „Lepiej dla dobrych nawyków” w ramach programu „Gotuj się na zmiany”. Organizuje szereg zajęć sportowych dla dzieci i młodzieży z różnymi potrzebami edukacyjnymi, takich jak:

„Igrzyska dzieci w wielu dyscyplinach sportowych”. Udział w nich z pewnością przyczynia się do kształtowania i utrwalania działań prospołecznych, uświadamia postawę troski o zdrowie własne i innych. Zajęcia sportowe wyrabiają umiejętność koncentracji uwagi, zapewniają dużą ilość ruchu w atmosferze swobody i ekspresji twórczej.

Interesującą inicjatywą wspólnych działań są zajęcia czytelnicze organizowane w bibliotece szkolnej. Już najmłodszy uczniowie pasowani są na czytelnika. Zachęca to do wspólnotowych zajęć w bibliotece. Takie zajęcia wspomagają rozwój komunikacji werbalnej. Spotkania w bibliotece kształtują umiejętności dyskusji i uprzejmości. Kolejnym sposobem na rozwijanie kompetencji prospołecznych były muzyczne zmagania w konkursie „Muzyka. Do czego inspirują nas dźwięki?” w ramach programu Uniwersytet Dzieci w Klasie, pod honorowym patronatem ministra edukacji i nauki. Inspirujące są też zajęcia teatralne, które uczą tolerancji poprzez poznawanie innych kultur. Przygotowane wspólnie spektakle umacniają wiarę we własne możliwości i zwiększają motywację do wspólnej nauki przez zabawę. Użycie tekstów autentycznie interesujących dzieci uruchomiło w nich naturalne procesy nauki zachowania społecznego nastawionego na dobro innych. Działalność twórcza i artystyczna wspomagała podnoszenie kompetencji intra oraz interpersonalnych dzieci, a także harmonijny rozwój ich zmysłów dzięki temu, że doświadczenia i emocje mogą uzewnętrzniać za pośrednictwem różnych środków ekspresji.

Uczestnictwo w zajęciach przyczyniło się do rozwijania inicjatywy dzieci w pomaganiu innym i w nawiązywaniu relacji. Wspólnotowość dzieci rozwijały zajęcia informatyczne, takie jak: Laboratorium przyszłości, ESA dla OSE, Aktywna Tablica. W języku *Scratch* uczniowie wspólnie tworzyli interaktywne historyjki, animacje bądź gry. Dzięki nim uczestnicy zdobyli umiejętności przydatne w rozwiązywaniu codziennych, niekoniecznie programistycznych kompetencji.

Kształtowaniu kompetencji prospołecznych sprzyja również integracja międzypokoleniowa poprzez przynależność do społeczności lokalnej, regionalnej i narodowej. Działaniom w tym zakresie towarzyszyło poznawanie tradycji ludowych łączących pokolenia. Dziecięca ciekawość, gotowość do poznawania i przeżywania czegoś nowego pozwoliły nam na upowszechnianie i kultywowanie kompetencji prospołecznych opartych na

patriotyzmie wśród młodego pokolenia, by słowa „Polak” i „Ojczyzna” wypowiedziane były z dumą.

Mocną stroną szkoły jest duża skala edukacyjnych działań edukacji inkluzyjnej. Takie działania nie tylko doskonałą ofertę edukacyjną jednostki, podnoszą prestiż organizacji w lokalnej społeczności, m.in. dzięki wspaniałe zorganizowanym dniom otwartym zwiększa się liczba przyszłych uczniów. Realizowane działania były załącznikiem do kształtowania kompetencji prospołecznych. Pokazały, jakie znaczenie ma wspólnotowe działanie całej społeczności szkolnej dla kompleksowego rozwoju młodego człowieka.

Kompetencje prospołeczne realizowane na takich przykładach pozostają nie tylko istotne, ale konieczne jako paradygmaty edukacji inkluzyjnej. Środowisko szkolne tworzą nauczyciele, rodzice, a pokazywane przez nich postawy wobec uczniów, stosowane metody wychowawcze oraz kontakty społeczne stanowią ważny składnik środowiska wychowawczego i mają duży wpływ na modelowanie zachowania i kształtowanie kompetencji uczniów oraz pełnione przez nich role indywidualne i społeczne.

Słowa kluczowe: kompetencje prospołeczne.

Przypisy:

- ¹ *Słownik języka polskiego*, Warszawa 2005, s. 348.
- ² W. Furmanek, *Kompetencje – próba określenia pojęcia*, „Edukacja Ogólnotechniczna” nr 7/1997, s. 14.
- ³ J. Reykowski, *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, Warszawa 1986, s. 32.
- ⁴ D. Clarce, *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*, Gdańsk 2005, s. 198.
- ⁵ E. Mianowska, *Strategie społecznego uczestnictwa młodzieży*, Kraków 2008, s. 210–212; J. Reykowski, dz. cyt., s. 347.
- ⁶ J. Sajdera, *Konteksty zaangażowania nauczycieli przedszkół w działania profesjonalne*, Kraków 2020, s. 270.
- ⁷ I. Jakubowska, *Rozwój moralny dziecka według teorii L. Kohlberga*, [w:] K. Kiciński (red.), *Socjologia moralności*, Warszawa 1984, s. 160.
- ⁸ L.M. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, tłum. O. Waśkiewicz, Gdańsk 2006.
- ⁹ Tamże, s. 15–16.
- ¹⁰ M.J. Szymański, *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, Poznań 2015, s. 24.

Dr Kinga Kusiak-Witek – doktor nauk społecznych. Pracuje w MCDN Ośrodek w Tarnowie jako nauczyciel doradca metodyczny, jest nauczycielem współorganizującym kształcenie specjalne w Szkole Podstawowej im. 100-lecia Ruchu Ludowego w Wierzchosławicach.



Widok z Babiej Góry, fot. arch. UMWM

Cisza w edukacji i wychowaniu, czyli jak dbać o dobrostan psychofizyczny dzieci i młodzieży

dr hab. Teresa Olearczyk, prof. KAAFM

„W każdym z nas panuje cisza. Cisza tak rozległa jak wszechświat. A kiedy doświadczamy tej ciszy, przypominamy sobie, kim jesteśmy” – Gunilla Norris.

Dobrostan psychiczny można zdefiniować jako efekt poznawczej i emocjonalnej oceny własnego życia, na którą składają się wysoki poziom spełnienia i satysfakcji życiowej. Gdy zauważamy, że w naszym otoczeniu przeważają pozytywne doświadczenia i przyjemne emocje oraz niski poziom negatywnych przeżyć i nastrojów, wówczas możemy stwierdzić, że dobrostan psychiczny jest stanem, który nas dotyczy¹. Dobrostan psychiczny bywa często mylony lub utożsamiany z pojęciem dobrobytu (zjawisko to ma miejsce głównie wśród osób posiadających niewystarczającą wiedzę na tematy związane z opisywanymi zjawiskami). Dobrobyt i dobrostan psychiczny nie oznaczają tego samego, aczkolwiek pojęcia te mogą być ze sobą powiązane².

Celem artykułu jest charakterystyka pojęcia dobrostanu psychicznego i warunków jego realizacji w życiu jednostki. Analizie poddane zostaną czynniki składowe konstytuujące kategorię

dobrostanu psychicznego. Istotne jest przedstawienie, co kryje się pod pojęciem dobrostanu psychicznego, a także identyfikacja czynników dobrostanu psychicznego i jego rola w życiu młodego człowieka. Przywołane zostaną znane koncepcje dotyczące dobrostanu psychicznego. Kolejnym ważnym zagadnieniem jest próba określenia tego, czy możliwe jest zbadanie dobrostanu psychicznego u dzieci i młodzieży.

Oddziaływanie świata zewnętrznego na zdrowie i zachowanie dzieci i młodzieży

Kolejny raz ludzkość staje na rozdrożu losów świata. Stan naszej cywilizacji zagraża zdrowiu psychicznemu. Ostatnie lata obfitują w naszym kraju w smutne doniesienia o pogarszającej się kondycji psychicznej młodych ludzi. Realne lęki współczesnego człowieka, trudne doświadcze-

nia życiowe, zagrożenia wojenne, hałas nie tylko w wielkich miastach. Żyjemy w cywilizacji hałasu, nadmiernej gadatliwości, a równocześnie brakuje nam normalnej rozmowy w codzienności. Mamy nieograniczone możliwości kontaktu, a jednak coraz bardziej czujemy się samotni, niesłuchani, czasem wręcz niepotrzebni, co odbija się na złym samopoczuciu i zdrowiu psychicznym.

Stan zdrowia psychicznego zależy od wielu, wzajemnie wpływających na siebie czynników: genetycznych, biologicznych, rodzinnych i społecznych. W 2022 r. padł rekord prób samobójczych dzieci i młodzieży. Z informacji Fundacji GrowSpace pozyskanych od policji wynika, że w ubiegłym roku takich prób odnotowano ponad 2 tys., czyli o 150% więcej niż w 2020 r. Ze statystyk 116 111 – telefonu zaufania dla dzieci prowadzonego przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę, wyłania się smutny obraz rzeczywistości dzieci i nastolatków w Polsce. Każdego dnia ponad 19 młodych osób dzwoniło i pisało w sprawie myśli, zamiarów i prób samobójczych. Blisko 30 osób dziennie mówiło o lękach i niepokoju, które nie pozwalają im normalnie funkcjonować.

Coraz częściej występują zaburzenia psychiczne, zagrożona jest ponad jedna czwarta społeczeństwa, w tym głównie dzieci i młodzież. Aby poradzić sobie z tą epidemią, konieczny jest dalszy rozwój psychiatrii środowiskowej i współpraca między resortami, ale nie tylko. Wyniki badań pokazują, że stan zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w Polsce stanowi poważny problem. Na całym świecie wzrasta liczba przypadków zaburzeń psychicznych, takich jak depresja, lęki, zaburzenia odżywiania czy samookaleczenia wśród uczniów, widzimy to niestety również bardzo wyraźnie w naszym kraju. Czynniki takie jak presja społeczna i edukacyjna, cyberprzemoc czy nierówne warunki społeczno-ekonomiczne mogą negatywnie wpływać na zdrowie psychiczne młodych ludzi. Lęk u dzieci wzbudzają bajki, gry. Przed nami wielka niewiadoma sztuczna inteligencja AI. Problem ten dotyczy 8–9 mln osób, a obecnie mamy około 5 tys. psychiatrów czynnych zawodowo oraz 536 psychiatrów dziecięcych. Nie są oni w stanie pomóc tak ogromnej rzeszy ludzi. Jest to niemożliwe.

W pierwszej dziesiątce problemów znajdują się:

- całościowe zaburzenia rozwoju, czyli autyzm i spektrum autyzmu,

- zaburzenia adaptacyjne,
- ADHD,
- zaburzenia emocjonalne,
- zaburzenie lękowe,
- zaburzenia mieszane.

Nie wystarczy tylko zwiększanie liczby psychiatrów, potrzebna jest diagnoza przyczyn i dokonywanie zmian w procesie rozwoju i wychowania młodego pokolenia. Przebodźcowanie, tablety, komórki, komputery (czas spędzony), dostęp do wiedzy nieadekwatny do rozwoju dziecka, skrócony okres dzieciństwa, nieobecność, samotność, brak umiejętności rozmowy, portale społecznościowe zastępujące kontakt osobowy i przyjaźń, rozpad rodzin wielopokoleniowych to wszystko czynniki sprzyjające niepokojom, stresowi, niepewności, lękom.

Wszechobecny jest deficyt ciszy, co oznacza, że brakuje spokoju, rozmowy i umiejętności słuchania. Obecności i czułości bliskich. Fatalny przykład w sposobie komunikowania się dają osoby publiczne, jak np. politycy i nie tylko. Niewłaściwe zaspakajanie potrzeb dzieci, nadmiar informacji, które nie powinny trafiać do dzieci, w okresie kiedy jeszcze nie mają ukształtowanej psychiki oraz kośćca moralnego. Wielogodzinny czas pobytu w żłobku, przedszkolu, szkole w hałasie, w grupie, wszystko to wzmacnia dyskomfort egzystencji. Obniżająca się jakość edukacji, ale również poważne zaniedbania w wychowywaniu dzieci w środowisku ich codziennego życia, sprawiają, że nie tylko zewnętrznie dzieci i młodzież nie mają komfortu ciszy, ale dotyczy to również psychiki, przeżyć i emocji.

Jest zatem pilna potrzeba mądrych, dobrze przygotowanych pedagogów, dobrych nauczycieli-wychowawców, a także pracy z rodzicami (do szkoły powinni pójść rodzice)... Przed terapią powinna iść profilaktyka – nauka wychowania i zachowania, bo za dużo jest „ostrych” słów w przestrzeni medialnej i publicznej. Potrzebny jest zatem model psychiatrii środowiskowej i kultura bycia na co dzień.

Znaczenie ciszy dla zdrowia i życia młodego człowieka

Rzeczywistość wychowawcza (szkoła, uczelnia) – kreatywność cywilizacji (ducha) sprawia, że rośnie nam coraz więcej ignorantów, a kolejne reformy

edukacji nie rozwiązują problemu, bo istotą jest to, jaki jest człowiek, jego formacja, brak czasu na poznanie siebie i celu swojego istnienia. Hałaśliwość rzeczywista narzuca nam określone wymagania, postulat jasności myślenia. Poglębiający się szum informacyjny swym zasięgiem obejmuje życie rodzinne, społeczne, religijne i wszelki ład, zarówno osobisty, jak i społeczny. Chaos, włamanie na serwery, „śmiałość umysłowa”. Kłamstwo cywilizacyjne, kłamstwo jako „fakt medialny”. Język „parlamentarny” stał się „nieparlamentarny”.

Działania przez ciszę coś znaczą, prowadzą do obniżenia poziomu napięcia, do refleksji nad tym, że stosowana w działaniach terapeutycznych cisza wraz z muzyką pomoże przywrócić sens (muzykoterapia) nie tylko wypowiedzanym słowom. Na psychikę młodego człowieka źle wpływa nachalna reklama leków, wizja choroby, zaburzeń, nieobecność rodziców, brak wspólnej pracy w rodzinie, kiepskie harcerstwo, brak pomysłu na życie. Zbyt duże oczekiwania nadmierne rozbudzone i niemoc w ich osiągnięciu, do tego nieharmonijny rozwój, bardziej dominacja ciała nad stroną psychiczną i duchową, także nie sprzyjają komfortowi psychicznemu młodego człowieka.

Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży jest kluczowym elementem ich ogólnego dobrostanu. Zdrowie to dobrostan psychiczny, fizyczny i społeczny, a także zdolność do rozwoju i samo-realizacji. Według Światowej Organizacji Zdrowia zdrowie definiuje się jako „stan dobrego samopoczucia, w którym jednostka zdaje sobie sprawę z własnych możliwości, radzi sobie z normalnymi stresami życiowymi, pracuje produktywnie i owocnie oraz jest w stanie wносить wkład w swoją społeczność”.

Zdrowie psychiczne oznacza nie tylko brak zaburzeń, ale stanowi również podstawę dobrego samopoczucia i zdolności funkcjonowania w społeczeństwie. Dobrostan psychiczny to poczucie spełnienia i satysfakcji z życia, a także niski poziom stresu. Pojęcie *zdrowia psychicznego* jest jednak nierozzerwalnie związane z koncepcją dobrostanu psychicznego. Na dobrostan psychiczny wpływa, poza czynnikami takimi jak samoakceptacja, osobisty rozwój, cele w życiu, panowanie nad otoczeniem, autonomia czy relacje z innymi, również m.in. wiek, stan zdrowia czy miejsce zamieszkania. Dobrostan emocjonalny, czyli mówiąc inaczej

zdrowie emocjonalne, to zdolność radzenia sobie z własnymi emocjami i doświadczeniami, które napotkamy w codziennym życiu. Czynniki determinującymi poczucie dobrostanu według badań empirycznych są m.in.: optymizm, poczucie własnej skuteczności, poczucie koherencji oraz zadaniowy styl radzenia sobie ze stresem.

Poglądy K. Dąbrowskiego³ prezentują autorską koncepcję rozwoju osobowego, w której zdrowie psychiczne ujmowane jest jako szczególnie znaczący obszar zdrowia. Rozpoczęcie nauki wiąże się z adaptacją dziecka do nowych warunków i zasad, a proces edukacji i korzystanie z systemu szkolnego ma znaczący wpływ na jego dobrostan psychiczny. Podobnie zresztą jak sytuacja rodzinna, niedawna pandemia i lockdown, a teraz stan zagrożenia toczącą się wojną w Ukrainie. Na zaburzenia dobrostanu psychicznego najbardziej narażone wydają się obecnie dzieci i młodzież.

Dobrostan psychiczny definiowany jest przez E. Kasperek-Golimowską jako efekt poznawczej i emocjonalnej oceny własnego życia, na którą składają się wysoki poziom spełnienia i satysfakcji życiowej. Pojęcie to można też określić jako pewną równowagę psychiczną, charakteryzującą się niskim poziomem stresu i *negatywnych* emocji oraz poczuciem satysfakcji z życia i spełnieniem⁴. Na poziom dobrostanu wpływa wiele czynników, w tym: samoakceptacja, osobisty rozwój, cele w życiu, panowanie nad otoczeniem, autonomia, relacje z innymi. Istotne są również czynniki takie jak wiek, stan zdrowia czy miejsce zamieszkania. W przypadku dzieci czynniki te są jednak nieco inne. Niezwykle znaczące (oprócz wieku czy płci) są poziom lęku i smutku, samooceny, wiary we własne siły i poczucie wykluczenia odczuwane przez dziecko.

Wyróżnia się także czynniki chroniące dobrostan psychiczny. Według B. Woynarowskiej są to:

- zasoby indywidualne (zdolności intelektualne, inteligencja, zdolności uczenia się, pozytywny temperament, umiejętności społeczne, pozytywna samoocena i dowartościowanie oraz posiadanie planów życiowych),
- zasoby związane z pozytywnymi relacjami z rodzicami (udzielanie wsparcia emocjonalnego, postawa akceptacji ze strony rodziców, wzajemne zaufanie, zaangażowanie rodziców w sprawy nauki szkolnej i inne obowiązki, preferowanie zdrowego stylu życia),

- zasoby dotyczące związku z innymi dorosłymi znaczącymi dla dziecka osobami (posiadanie dorosłego mentora okazującego wsparcie rozwojowe oraz wsparcie w trudnych sytuacjach),
- zasoby środowiska lokalnego (dobry klimat w szkole, wsparcie nauczycieli, aktywności dostępne w środowisku życia)⁵.

Jedną z zasadniczych różnic pomiędzy dziećmi i dorosłymi jest uczestniczenie dzieci w procesie edukacji i korzystanie z systemu szkolnego. Ten obszar życia dziecka, od samego początku „wejścia” przez nie w proces edukacji, ma znaczący wpływ na jego dobrostan psychiczny. Rozpoczęcie nauki wiąże się z adaptacją dziecka do nowych warunków i zasad. Dobrostan psychiczny odgrywa w tym procesie istotną rolę i może być czynnikiem chroniącym przed różnorodnymi zagrożeniami pojawiającymi się w czasie funkcjonowania dziecka w szkole. B. Ciżkowicz uważa, że jednym z tych zagrożeń jest wykluczenie społeczne, które uniemożliwia pełną adaptację do systemu szkolnego i sprostanie podstawowym wymaganiom systemu edukacyjnego⁶. Dbanie o dobrostan psychiczny dzieci (subiektywny i obiektywny) jest jednym z zadań nie tylko rodziców i opiekunów, ale też nauczycieli. Dobrostan psychiczny dziecka jest niezwykle ważny w sprostaniu przez nie wymaganiom stawianym przez szkołę, dobrym funkcjonowaniu w roli ucznia i utrzymywaniu dobrych relacji społecznych.

Dobrostan psychiczny a sytuacja rodzinna

Istotny wpływ na dobrostan psychiczny dzieci ma również sytuacja rodzinna. Uważa się, że rodzina i małżeństwo są jednymi z najistotniejszych czynników dotyczących zadowolenia z życia. Szczególnie w podejściu systemowym powiązanie rodziny z dobrostanem psychicznym wszystkich jej członków (w tym dzieci) wydaje się znaczące. Rodzina w ujęciu systemowym jest traktowana w kategoriach złożonej struktury, która składa się ze wzajemnie zależnych od siebie grup, charakteryzujących się posiadaniem podobnych wspomnień dotyczących przeszłości, obecnością więzi emocjonalnej oraz występowaniem interakcji w obrębie poszczególnych członków rodziny, jak i całej grupy⁷.

Zatem w ujęciu systemowym rodzina traktowana jest jako całość stworzona z odrębnych i wpływających na siebie części, które funkcjonują razem jako system. Każdy z tych elementów wpływa na pozostałe – gdy jeden z członków rodziny zmaga się z jakimś problemem, rzutuje to na wszystkich członków rodziny i poniekąd „zaburza” pracę systemu. Poziom dobrostanu psychicznego poszczególnych członków rodziny będzie więc zależny od poziomu dobrostanu pozostałych członków.

Znaczący dla dobrostanu psychicznego dzieci jest pierwszy okres ich życia, kiedy buduje się więź z rodzicami. M. Ainsworth na podstawie teorii Bowlby’ego wyróżniła trzy style przywiązania, które kształtują się od pierwszych chwil życia dziecka i rzutują na jego przyszłość:

- styl bezpieczny – cechujący się poczuciem bezpieczeństwa i zaufaniem, początkowo w relacji rodzic – dziecko, a następnie w innych relacjach; jest to jedyny pożądaný styl przywiązania;
- lękowo-ambiwalentny – jest efektem niepewności, czy rodzic odpowie na potrzeby dziecka, co rodzi niepokój;
- unikający – dziecko tłumi potrzebę nawiązywania bliskich kontaktów, ponieważ rodzic często nie jest dla niego dostępny⁸.

Dwa ostatnie style kształtują się pod wpływem niezaspokojenia podstawowych potrzeb dziecka związanych z miłością i opieką. Odpowiednia relacja dziecka z rodzicem pozwala na wykształcenie się stylu bezpiecznego, co daje dziecku podstawy do odczuwania zdecydowanie wyższego dobrostanu psychicznego w przyszłości. Tak wykazały badania Narodowego Instytutu Zdrowia Dziecka i Rozwoju Ludzkiego w Stanach Zjednoczonych.

Na utrzymanie dobrego zdrowia psychicznego wpływają sprawne mechanizmy samokontroli (radzenie sobie z negatywnymi emocjami, kontrola impulsów), poczucie własnej wartości, wiara we własne możliwości, optymizm i pogoda ducha, umiejętności społeczne (porozumiewanie się z innymi w sytuacjach konfliktowych, rozwiązywanie problemów, asertywność, poczucie własnej skuteczności).

Istotne są: włączanie uczniów w decyzje, słuchanie ich, co dla nich jest ważne, uwzględnianie ich zdania i pomysłów. Umiejętnie prowadzona dyskusja buduje ich poczucie wartości, ale też

poczucie bezpieczeństwa, akceptacji i sprawczości. Z kolei te trzy ostatnie sprzyjają zarówno odporności psychicznej, jak i efektywnemu przyswajaniu wiedzy. Aby osiągnąć wysoki poziom dobrostanu psychicznego, należy rozwijać umiejętności emocjonalne, np. pozytywne nastawienie, kontrolowanie emocji czy uważność. Są nam one potrzebne, aby radzić sobie w różnorodnych, trudnych sytuacjach, które napotykamy w naszym życiu. Ponadto zdrowy tryb życia: regularna aktywność fizyczna, zrównoważona dieta i odpowiednia ilość snu mają ogromny wpływ na nasze samopoczucie psychiczne. Ćwiczenia fizyczne pobudzają wydzielanie endorfin, hormonów szczęścia, które poprawiają nastrój. Zaburza – niebieskie światło ekranu komputera.

Troska o dobrostan psychiczny ma dwa oblicza: czynności na poziomie instytucji (np. warsztaty z promocji zdrowia psychicznego prowadzone w miejscach pracy) oraz na poziomie indywidualnym (umiejętność rozpoznawania poziomu swojego dobrostanu i czynników na niego wpływających).

W przypadku dzieci znacznie większą rolę odgrywają działania ze strony opiekunów oraz instytucji, takie jak właściwa edukacja i promocja zdrowia psychicznego, w tym:

- wyposażenie dzieci w umiejętność radzenia sobie z trudnościami;
- uczenie rozpoznawania i nazywania emocji oraz radzenia sobie z nimi;
- rozwój umiejętności społeczno-emocjonalnych i doskonalenie relacji z innymi;
- uczenie rozwiązywania konfliktów;
- pomoc w adaptacji do nowych sytuacji, w tym w środowisku szkolnym.

Wyposażenie dzieci w powyższe umiejętności jest kluczowe dla ich prawidłowego funkcjonowania i dobrostanu psychicznego w późniejszych etapach życia. Należy wspomnieć o zaniedbywaniu przyjaźni, którą „zastępują” fora internetowe. A może cisza byłaby pomocna w profilaktyce zdrowia psychicznego?

Z biegiem lat zmienił się kontekst postrzegania ciszy, a także zaczęto rozróżniać jej modele. W wielu refleksjach nad ciszą ujmuje się ją jako wartość podmiotową, taką która staje się lub posiada stan materii. W najpowszechniejszym rozumieniu możemy wyróżnić kilka rodzajów ciszy.

- cisza bezwzględna (tzw. cisza absolutna) rozumiana w literaturze jako cisza śmierci, stan



Fot. pexels.com

niezbadany dotychczas przez człowieka, pustka lub cisza w próżni kosmicznej, gdzie nie ma prawa wystąpić zjawisko akustyczne;

- cisza względna/ zewnętrzna – rozumiana na różne sposoby, w wąskim rozumieniu (nie-metaforycznym) można ją określić jako brak dźwięków, reakcji akustycznych czy brak reakcji na bodźce zewnętrzne. Przez jej względność ludzkie rozumienie może ją stopniować, co oznacza że cisza nie jest równa tylko brakowi bodźców, ale również ich ograniczeniu na różne sposoby. Za to w metaforycznym znaczeniu Arystoteles określał ją jako gładość morza i jako bezwietrzność;
- cisza zewnętrzna – w przypadku tego rozważania cisza oznacza wyłączenie się na wszystkie bodźce zewnętrzne, tworząc swoistą pustkę w odczuciu zewnętrznym. Ten rodzaj ciszy, niebezpieczny dla człowieka, bada psychologia poprzez deprywację sensoryczną. Taki stan nazywany jest zerem sensorycznym;
- cisza wewnętrzna – również wielowątkowa w swoim rozumieniu. Miała ona w szczególności znaczenie dla dawnych kultur azjatyckich. Nazywana jest ciszą ducha lub duszy⁹. To zjawisko jest w dzisiejszych czasach postrzegane na różne sposoby, według dawnych kultur polegała na wyciszeniu głosów

wewnętrznych duszy i opanowaniu, uporządkowaniu wszystkich myśli lub odrzuceniu ich w celu wejścia w stan święty – robiono to przez medytację, która znalazła również zastosowanie w dzisiejszej medycynie. W dywagacji ciszy w ujęciu medycznym należy wspomnieć o mózgu, swoistym centrum dowodzenia człowieka, magazynie myśli, który jak to w różnych magazynach bywa, jest często nieuporządkowany. Zdarza się, że mimo ciszy zewnętrznej w środku nas trwa nieład, wywołany za sprawą mózgu, a jego uporządkowanie i wyciszenie ma znaczący wpływ dla zdrowia człowieka.

O negatywnym wpływie braku ciszy na organizm człowieka świadczy m.in. badanie przeprowadzone przez profesora G.W. Evansa z Uniwersytetu Cornella, opublikowane w magazynie naukowym „Psychological Science”. Evans postanowił przyjrzeć się wpływowi hałasu lotniska na dzieci w wieku szkolnym. Okazało się, że u uczniów narażonych na hałas pojawiła się reakcja stresowa, która spowodowała, że ignorowali zarówno szkodliwe dźwięki pochodzące z lotniska, jak i inne, istotne dźwięki, takie jak mowa. Podstawowa kategoria ciszy wiąże się przede wszystkim z tym, co jest wokół nas i w nas. Pękają kolejne bariery odporności naszej planety. Smog akustyczny przyczynia się do pogarszania stanu środowiska, a skutki zdrowotne przede wszystkim dla dzieci, młodzieży są wyraźnie widoczne.

Na zakończenie

Nowa rzeczywistość XXI w. stawia poważne wyzwania przed profilaktykami, psychologami, pedagogami, nauczycielami, katechetami i terapeutami, zarówno jeśli chodzi o zmaganie się z natężeniem ryzyka pogarszania się kondycji psychicznej młodzieży, jak również o rozwój, osobowość nauczyciela, zorganizowanie jego warsztatu pracy w zmienionych warunkach. Współczesna szkoła nadal jest miejscem odbywania lekcji, a te nastawione są na przekazywanie materiału do opanowania. Wciąż jest dość nieporadna w zakresie edukacji emocjonalnej, pedagogiki twórczości.

Niski dobrostan psychiczny dzieci jest istotnym czynnikiem zagrażającym nie tylko ich ogólnemu funkcjonowaniu, ale także ich zdrowiu i ży-

ciu. Dbanie o dobrostan psychiczny dzieci jest niezwykle istotne zarówno w domu, jak i w środowisku szkolnym. Dobre relacje rodzinne zdają się mieć tu największy wpływ – bo to właśnie rodzina daje pierwszy fundament do zbudowania dobrostanu psychicznego i stanowi czynnik ochronny przed zdarzeniami, które mogłyby go obniżyć¹⁰. Niemniej jednak ważne jest, aby przedstawiciele szkolnictwa także dbali o dobrostan dzieci i zwracali uwagę na wszelkie znaki, że poziom dobrostanu danego ucznia może ulegać obniżeniu. Jest to wyjątkowo istotne zwłaszcza w przypadku dzieci, u których występować mogą problemy rodzinne.

Dobrostan psychiczny nie jest czymś danym i stałym. Zdobyty raz nie musi nam towarzyszyć przez całe życie. Oczywiście należy również spojrzeć z drugiej strony, nawet jeżeli teraz nie jestem szczęśliwy/ szczęśliwa, nie oznacza to, że w przyszłości nie będę. Warto się wtedy zastanowić, co należy zrobić, aby być usatysfakcjonowanym z życia. Co sprawia, że czuję się tak, a nie inaczej? Dlaczego teraz nie jestem zadowolony/ zadowolona? Dobrostan psychiczny, „nazywany również osobowościowym, opisywany jest w sześciu następujących dymensjach: 1. samoakceptacja, 2. osobisty rozwój, 3. cel w życiu, 4. panowanie nad otoczeniem, 5. autonomia, 6. pozytywne relacje z innymi”¹¹. Należy skupić się na każdej z nich, przeanalizować, czy są one obecne w naszym życiu, czy wszystkie z nich realizujemy w pozytywny sposób.

Słowa kluczowe: zdrowie psychiczne, dobrostan psychiczny, cisza.

Przypisy:

- ¹ E. Kasperek-Golimowska, *Nadzieja i optymizm vs. zwątpienie i pesymizm w kontekście „dobrego życia” w kulturze konsumpcji*, „Studia Edukacyjne” nr 19/2012, s. 179, 183–213.
- ² Z. Niśkiewicz, *Dobrostan psychiczny i jego rola w życiu człowieka*, „Studia Krytyczne” nr 3/2016, s. 139–151.
- ³ K. Dąbrowski, *Dezintegracja osobowości*, Warszawa 1964.
- ⁴ E. Kasperek-Golimowska, *Dobrostan psychiczny jako efekt poznawczej i emocjonalnej oceny własnego życia*, Poznań 2012, s. 87–131; K. Dąbrowski, dz. cyt.
- ⁵ B. Woynarowska, *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2007.
- ⁶ B. Ciżkowicz, *Wyuczona bezradność młodzieży*, Bydgoszcz 2009.

- ⁷ M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Kraków 2005; B. Wojciszke, M. Plopa (red.), *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*, Kraków 2003.
- ⁸ M. Wróbel, M. Ledwoń, *Style przywiązania i podatność na zarażenie emocjonalne a satysfakcja ze stałych związków partnerskich*, [w:] L. Golińska, B. Dudek (red.), *Rodzina i praca z perspektywy wyzwań i zagrożeń*, Łódź 2008, s. 177–187.
- ⁹ J. Trąbka, *Dusza mózgu*, Kraków 2000.
- ¹⁰ D. Krok, *Religijny system znaczeń i poczucie sensu życia jako predyktory eudajmonistycznego dobrostanu psychicznego u osób chorych na nowotwór*, „Studia Psychologica” nr 14 (2)/2014, s. 25–40.
- ¹¹ J. Cieślińska, *Poczucie dobrostanu i optymizmu życiowego kadry kierowniczej placówek oświatowych*, „Studia Edukacyjne” nr 27/2013, s. 95–112.

Bibliografia:

- Aronson E., Wilson T., Akert R.: *Psychologia społeczna*. Poznań: Zysk i Spółka, 1997.
- Barlińska J., Lalak D., Winiewski M., Orzechowska K.: *Co sprzyja myślom samobójczym wśród dzieci i młodzieży – analiza na podstawie danych odbiorców pomocy online 116 111 – telefonu zaufania dla dzieci i młodzieży*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka” nr 20 (3)/2021, s. 80–105.
- Bowlby J.: *Attachment and loss. Vol. 2: Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books, 1973.
- Cieślińska J.: *Poczucie dobrostanu i optymizmu życiowego kadry kierowniczej placówek oświatowych*. „Studia Edukacyjne” nr 27/2013, s. 95–112.
- Ciżkowicz B.: *Wyuczona bezradność a osiągnięcia szkolne*. „Annales UMCS” nr 55 (7)/2000, s. 21–29.
- Dąbrowski K.: *Higiena psychiczna*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1962.
- Dąbrowski K.: *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezintegrację pozytywną*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, 1975.
- Dąbrowski K.: *Trud istnienia*. Komorów: Wydawnictwo ANTYK, 1996.
- Dąbrowski K.: *Zdrowie psychiczne a wartości ludzkie*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, 1974.
- Farnicka M., Liberska H.: *Uwarunkowania poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w środowisku szkolnym*. „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 4 (31)/2015, s. 77–91.
- Kaczmarek Ł., Sęk H., Ziarko M.: *Sprężystość psychiczna i zmienne pośredniczące w jej wpływie na zdrowie*. „Przegląd Psychologiczny” nr 54 (1)/2011, s. 29–46.
- Kasperek-Golimowska E.: *Dobrostan psychiczny jako efekt poznawczej i emocjonalnej oceny własnego życia*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2012.
- Kasperek-Golimowska E.: *Nadzieja i optymizm vs. zwątpienie i pesymizm w kontekście „dobrego życia” w kulturze konsumpcji*. „Studia Edukacyjne” nr 19/2012, s. 179–213.
- Komendant-Brodowska A.: *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2014.
- Krok D.: *Charakter relacji rodzinnych a dobrostan psychiczny*. „Family Forum” nr 1/2011, s. 63–78.
- Krok D.: *Religijny system znaczeń i poczucie sensu życia jako predyktory eudajmonistycznego dobrostanu psychicznego u osób chorych na nowotwór*. „Studia Psychologica” nr 14 (2)/2014, s. 25–40.
- Krok D.: *Systemowe ujęcie rodziny w badaniach dobrostanu psychicznego jej członków*, [w:] D. Krok, P. Landwójtowicz (red.): *Rodzina w nurcie współczesnych przemian*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2010, s. 359–368.
- Niśkiewicz Z.: *Dobrostan psychiczny i jego rola w życiu człowieka*. „Studia Krytyczne” nr 3/2016, s. 139–151.
- Olearczyk T.: *Cisza. Refleksje nie tylko pedagogiczne*. Kraków: Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego, 2022.
- Olearczyk T.: *Cisza w edukacji szkolnej*. Kraków: Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego, 2016.
- Olearczyk T.: *Cisza w teorii i praktyce*. Kraków: Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego, 2014.
- Plopa M.: *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005.
- Trąbka J.: *Dusza mózgu*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2000.
- Wojciechowska L.: *Teoria dobrostanu w badaniach rozwojowych nad rodziną: dobrostan rodziców w stadium pustego gniazda*. „Psychologia Rozwojowa” nr 10 (4)/2005, s. 35–45.
- Wojciszke B., Plopa M. (red.): *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003.
- Woynarowska B.: *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN, 2007.
- Wróbel M., Ledwoń M.: *Style przywiązania i podatność na zarażenie emocjonalne a satysfakcja ze stałych związków partnerskich*, [w:] L. Golińska, B. Dudek (red.): *Rodzina i praca z perspektywy wyzwań i zagrożeń*, Łódź 2008, s. 177–187.



Teresa Olearczyk – doktor habilitowany nauk społecznych, doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor nadzwyczajny Krakowskiej Akademii im. A.F. Modrzewskiego. Kieruje Katedrą Teorii i Historii Wychowania w Krakowskiej Akademii. Członek Rady Redakcyjnej „Hejnału Oświatowego”.

Stres dziecka, stres rodzica – źródła stresu i sposoby radzenia sobie z nim

dr Ilona Dudzik-Garstka

Jakże często dorośli narzekają na nadmiar stresu w swoim życiu. Jest to zjawisko tak powszechne w naszej codziennej egzystencji, że podchodzimy do niego bez większej refleksji. W związku z tym pojawia się pytanie, czy zestresowani rodzice potrafią dostrzec, że ich dzieci są również narażone na stres. Niektórym dorosłym wydaje się, że dzieciństwo to okres beztroski, czas wolny od zmartwień i obciążeń wywołujących reakcje stresowe. Czy rzeczywiście tak jest?

Źródła stresu

Okres edukacji szkolnej w życiu uczniów to czas, gdy wiele rzeczy może wywoływać napięcie. Jeśli skupimy się wyłącznie na źródłach stresu związanych z nauką, to już okaże się, że jest ich zbyt dużo. Edukacja szkolna wiąże się z koniecznością dobrego zarządzania czasem, by terminowo wykonać prace domowe, projekty, zadania, by przygotować się do sprawdzianów i egzaminów. Bywa, że obowiązków jest tak dużo, że uczeń, mimo szczerych chęci, nie jest w stanie wywiązać się z nich na tyle dobrze, by nie odczuwać napięcia związanego z ewentualną odpowiedzią ustną w czasie lekcji czy niezapowiedzianą kartkówką. A źródłem potencjalnego stresu u uczniów są też inne, nie tylko szkolne sytuacje. Problemy z rodzicami, relacje z rówieśnikami, problemy związane z okresem dorastania to tylko niektóre z potencjalnie stresogennych obszarów.

Czym jest stres?

Stres to ogólna reakcja organizmu na doświadczane trudności: zagrożenie, niepewność, zakłócenie równowagi, sytuacje zadaniowe wymagające zwiększonego wysiłku. Reakcja organizmu na stresory, czyli czynniki powodujące stres, składa się z trzech następujących po sobie faz:

- fazy reakcji alarmowej – to czas, kiedy organizm mobilizuje wewnętrzne zasoby i możliwości, pojawiają się zmiany fizjologicz-

ne, np. wzrost ciśnienia krwi, napięcia mięśniowego, a także emocje, takie jak strach, niepokój czy irytacja;

- fazy adaptacji – to czas, gdy organizm pracuje na coraz wyższych obrotach, wydrukuję więcej energii, czerpie z rezerw, by podołać wyzwaniom;
- fazy wyczerpania – to czas, kiedy następuje spadek wydolności, wracają symptomy z fazy reakcji alarmowej, mogą pojawić się trwałe zmiany somatyczne, np. choroby.



Fot. pexels.com



Fot. pexels.com

Wystąpienie reakcji stresowej zależy w dużej mierze od poznawczej oceny sytuacji, w której się aktualnie znajdujemy, z którą się zmagamy. Ta sama sytuacja u jednej osoby spowoduje reakcję stresową, a u innej nie. Reakcja ta będzie również bardziej lub mniej nasilona u różnych osób. Pamiętajmy, że pewna dawka sytuacji stresogennych jest w życiu każdego z nas, jak również u uczniów nieunikniona. Co więcej, stres, który nie przekracza pewnego poziomu, jest jak najbardziej mobilizujący i sprzyja podejmowaniu działania. Życie bez odrobiny stresu byłoby nudne, a nam brakowałoby motywacji. Natomiast nadmiar stresu działa na nas i na młodych ludzi paraliżująco, powoduje problemy z koncentracją, pamięcią i może wywoływać stany lękowe.

Warto uświadomić sobie, co może okazać się pomocne, że rodzice nie są w stanie uchronić swoich dzieci przed stresem – gdyż jest to niemożliwe. Życie, w sposób nieunikniony, stawia przed rodzicami i dziećmi rozmaite egzaminy życiowe i niespodziewane trudne momenty. Natomiast to, co mogą zrobić i na co mają wpływ rodzice i dorośli z otoczenia dziecka, to możliwość wyposażenia go w różne narzędzia do radzenia sobie ze stresem i pojawiającym się w związku z tym napięciem emocjonalnym.

Jak zmniejszyć stres u dzieci?

Bez względu na wiek dziecka, czy to przedszkolak, czy dziecko w młodszy wieku szkolnym,

czy nastolatek, powinno się zadbać o zaspokojenie podstawowych potrzeb, w tym potrzeby miłości i bezpieczeństwa. Postawa, jaką powinni przyjąć rodzice, to akceptacja dziecka, jego sukcesów, ale i niepowodzeń, które są również jego udziałem. Brak takiej postawy względem dziecka kształtuje u niego niestabilną i niską samoocenę. Dziecko zdaje sobie sprawę, że na miłość i akceptację musi zasłużyć. Dlatego ważne jest, by być wsparciem dla dziecka w każdej sytuacji. Pomoc w walce ze stresem mogą nieść nie tylko rodzice, ale i nauczyciele, wychowawcy, którzy towarzyszą dziecku niemal codziennie w sytuacjach zajęć lekcyjnych, ale i pozalekcyjnych. Podstawą wewnętrznej odporności dziecka na stres jest bezpieczna i pełna miłości relacja z rodzicami i innymi dorosłymi, w której dorosły nie patrzy na dziecko wyłącznie przez „różowe okulary”, ale towarzyszy i pokazuje w różnych codziennych sytuacjach, gdzie są granice w relacjach międzyludzkich, z uszanowaniem „własnych” oraz „innych osób” uczuć i potrzeb.

W budowaniu wewnętrznych zasobów do radzenia sobie ze stresem ważne jest rozwijanie u dzieci umiejętności regulowania przeżywanych emocji. Brak takich umiejętności u dzieci niesie wiele negatywnych konsekwencji w obszarze ich samopoczucia oraz samooceny, ale również jakości relacji z otoczeniem, sprawności funkcji poznawczych w zakresie procesów koncentracji uwagi czy pamięci. Należy wspierać dzieci od najmłodszych lat w rozpoznawaniu emocji oraz sy-

gnałów płynących z ciała, wskazujących na przeżywany stres. Jak to zrobić?

Rozmowa z dzieckiem

Warto niezależnie od wieku dzieci rozmawiać o ich uczuciach i emocjach, jakie przeżywają w różnorodnych sytuacjach. Z jednej strony rozmowa z dzieckiem o tym, jak może się czuć i z czego to może wynikać, umożliwia mu lepsze poznanie samego siebie – rozbudowuje jego samoświadomość. Z drugiej strony, rozmowa o tym, jak się czuje i co go niepokoi to dobry początek do wspólnego poszukiwania sposobów na zmianę tego, co trapi dziecko, a co w przyszłości umożliwi mu zbudowanie strategii do radzenia sobie ze stresem, z których kiedyś będzie korzystało samodzielnie. W nawiązywaniu i podtrzymywaniu z dzieckiem tego typu rozmów bardzo pomaga umiejętność aktywnego słuchania. Taka postawa dorosłego to informacja dla dziecka, że to, co mówi, jest dla nas ważne i ma sens, co niejednokrotnie samo przez się stanowi dla niego duże wsparcie i otwiera do mówienia autentycznie i więcej o sobie. Buduje w dziecku empatię.

Naśladownictwo

Dzieci uczą się radzić sobie ze stresem poprzez obserwację, jak robią to osoby z najbliższego otoczenia. To, jak rodzice i nauczyciele radzą sobie ze stresem, jak go przeżywają, jakich strategii używają do poradzenia sobie z nim, stanowi dla dzieci główną wiedzę i wskazówkę w tym zakresie. Nie wystarczy zatem powiedzieć dziecku o własnym sposobie na radzenie sobie ze stresem, warto również pokazywać mu to w każdym działaniu. Dlatego ważne jest, aby najpierw zastanowić się, jak sami jako rodzice, wychowawcy, nauczyciele przeżywamy stres, jak sobie z nim radzimy i czy jest coś, co chcielibyśmy w tym obszarze zmienić.

Wyciszanie się – relaksacja

W budowaniu i regenerowaniu zasobów do radzenia sobie ze stresem u większości dzieci, niezależnie od ich wieku, pomocna jest relaksacja. Relaksacja rozwija świadomość ciała i emocji, co przynosi lepsze zrozumienie siebie. Ćwiczenia

relaksacyjne stosowane w domu, ale również w szkole podczas zajęć, czy to lekcyjnych, czy pozalekcyjnych, sprawiają, że dziecko lepiej i adekwatniej reaguje w sytuacjach stresowych. Jest mniej podatne na dekoncentrację uwagi, a tym samym łatwiej skupia się na wykonywanych czynnościach. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby ćwiczenia i zabawy relaksacyjne wpleść w zajęcia lekcyjne i pozalekcyjne.

Prośenie o pomoc

Nauczmy dziecko prosić o pomoc. Warto pokazać dziecku, że rodzice i nauczyciele są dla niego wsparciem, że są obecni, dostępni. Zdarzają się jednak sytuacje, gdy rodzic czy nauczyciel nie potrafi pomóc dziecku, znaleźć z nim sposobu na rozwiązanie problemów. Wówczas warto się zastanowić, czy dziecku będzie potrzebna pomoc specjalisty (np. pediatry, psychologa). Nie obawiajmy się również i my dorośli prosić o wsparcie i pomoc. Pomagając sobie, pomagamy naszym podopiecznym.

Stresu nie można i nie powinno się zupełnie zlikwidować. W optymalnej dawce pomaga on wyostrzyć uwagę, wzmocnić wiarę w siebie, zwiększyć refleks, a także bardziej zaangażować i zainteresować się realizacją wykonywanych zadań. Nauczenie się, a tym samym nauczanie dzieci, jak radzić sobie ze stresem, może pomóc czuć się mniej przytłoczonym i wspierać nasze dobre samopoczucie psychiczne i fizyczne.

Słowa kluczowe: dziecko, stres.

Bibliografia:

- Hart A.: *Twoje dziecko i stres*. Warszawa: Logos Oficyna Wydawnicza, 2014.
- Kalinowska D.: *Stres dziecka, czyli jak pomóc w trudnych sytuacjach*. Warszawa: Świat Książki, 2014.



Dr Ilona Dudzik-Garstka – nauczyciel konsultant ds. opieki, wychowania i profilaktyki, doradztwa zawodowego, zagadnień psychologiczno-pedagogicznych, procesowego wspomagania szkół MCDN Ośrodek w Oświęcimiu. Członek Zespołu Redakcyjnego „Hejnału Oświatowego”.



Fot. pexels.com

Radość z nauczania

Danuta Sterna

Jest kilku wrogów dobrego nauczania, wspomnę o czterech z nich: nastawienie na wynik, brak czasu i pośpiech, uczenie pod egzamin, ale też zbyt wiele podejmowanych innowacji. Tekst zawiera pewną radę w sprawie zachowania radości z nauczania.

Nastawienie na wynik i efekt

Edukacja, zakorzeniona w myśleniu epoki przemysłowej, uwikłana jest w sieć efektywności. Liczy się wynik, stopień z klasówki i egzaminu, często pomijane są aspekty emocjonalne i twórcze, które stanowią istotę nauczania.

Brak czasu i uczenie pod egzamin

Brak czasu powoduje pośpiech w realizacji nauczania i pozostawienie uczniów z lukami w wiedzy. Nauczyciele stawiają sobie za cel dobrze zdać egzamin, a nie głębokie uczenie się uczniów.

Zbyt duża liczba innowacji

W pogoni za innowacjami nauczyciele często skupiają się na realizacji pobocznych wątków. Realizacja zbyt dużej liczby innowacji uniemożliwia

ich właściwe przetestowanie i wykorzystanie. Nauczycieli „atakują” różne propozycje narzędzi, które mają wyręczyć ich w nauczaniu, a to jak wiemy, nie jest możliwe. Nauczyciel jest niezastąpiony, a razem z nim jego samodzielny wkład i decyzja w zastosowaniu bądź nie nowych narzędzi. Nowe technologie powinny usprawniać nauczanie, a nie je utrudniać.

Wymienieni wrogowie nauczania wpływają na zniechęcenie nauczycieli do wykonywanego zawodu, a nawet do wypalenia zawodowego. Badania przedstawiają niepokojący obraz. Ankieta Instytutu Gallupa wykazała, że nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjów zgłaszają najwyższy wskaźnik wypalenia zawodowego wśród wszystkich wykonywanych zawodów w USA. W Polsce sytuacja też nie wygląda dobrze. Do tego dołączają się jeszcze inne destrukcyjne czynniki.

Przedstawię **pięć wskazówek, jak zachować radość z nauczania** i przeciwdziałać wypaleniu zawodowemu:

1. Utwórz listę rzeczy, których nie chcesz robić. Zastanów się, które zadania pochłaniają twoją energię i w małym tylko stopniu przyczyniają się do rozwoju uczniów. Jeśli uda się je zminimalizować, to uwolnisz czas i energię na to, co jest naprawdę ważne.
2. Określ swoje cele i wskaźniki sukcesu. Na czym ci naprawdę zależy? Co byś chciał/a z uczniami osiągnąć? Uwzględnij np. angażowanie uczniów oraz własne samopoczucie emocjonalne.
3. Znajdź czas na refleksję. Refleksja pozwala na kreatywne myślenie. To jest czas, gdy ładowane są akumulatory do dalszej pracy, a praca nabiera sensu.
4. Prowadź konstruktywne rozmowy z uczniami, rodzicami i innymi nauczycielami. Pytaj ich o opinię. Co jest dla nich ważne?
5. Chroń swój czas osobisty i znajdź czas na relaks. Jest to niezbędne dla odmłodzenia i utrzymania pasji, która przywiodła cię do nauczania.

Łatwo jest napisać takie wskazówki, ale jak je samemu wprowadzić w życie? Łatwiej jest radzić komuś innemu. Dlatego można dokonać symulacji:

wyobraź sobie, że to inny nauczyciel zadaje ci pytania. Co byś mu odpowiedział/a, doradził/a?

Pytania:

1. Jakie rzeczy uważasz, za zbędne w nauczaniu? Co i jak można wyeliminować?
2. Jakie miałeś/eś cele, gdy zaczynałeś pracę w szkole? Czy one się zmieniły? Po czym możesz poznać, że cele zrealizujesz?
3. Co sprawia ci przyjemność w pracy w szkole? Jak możesz znaleźć na to czas?
4. Jak możesz pozyskać opinię uczniów i rodziców i jak możesz uwzględnić ją w swoim nauczaniu?
5. Jak możesz chronić swój czas osobisty?

Inspiracja artykułem Jason McKenna *Embracing the teaching marathon with joy and well-being*, <https://www.smartbrief.com/original/joy-of-teachers> (dostęp: 16.04.2024).

Słowa kluczowe: nauczanie, radość.

Przypisy:

- ¹ <https://news.gallup.com/poll/393500/workers-highest-burnout-rate.aspx> (dostęp: 16.04.2024).

Danuta Sterna – matematyczka, była pracowniczka naukowo-dydaktyczna Politechniki Warszawskiej, dyrektorka liceum i nauczycielka matematyki; autorka publikacji i książek dla nauczycieli i materiałów metodycznych. Prowadzi stronę www.oknauczanie.pl.

Miniprzewodnik *Biało-Czerwona*

Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji przygotowało miniprzewodnik *Biało-Czerwona*, który zawiera zasady prezentowania flagi zgodnie z tradycją i honorem. Warto je znać.

Flaga Polski jest z nami we wszystkich ważnych chwilach. Podczas wydarzeń podniosłych i uroczystych, ale także w dni żałoby po stracie wybitnych i odważnych Polaków, w momentach wzruszeń i radości.

Miniprzewodnik *Biało-Czerwona* wskazuje między innymi różnice między flagą a barwami narodowymi. Flaga Rzeczypospolitej Polskiej składa się z dwóch poziomych pasów równej szerokości, białego u góry i czerwonego u dołu, w proporcjach 5:8. Istnieje wiele

form eksponowania barw narodowych, np. poprzez noszenie ich w postaci biało-czerwonej kokardy narodowej w klapie płaszcza, marynarki lub żakietu.

Miniprzewodnik MSWiA przypomina, że na terenie RP flaga państwowa ma zawsze pierwszeństwo przed innymi flagami.

Źródło: www.kuratorium.krakow.pl

Emocje i unikanie szkoły

Danuta Sterna

Mogą być różne przyczyny, z powodu których uczniowie nie chcą chodzić do szkoły. Może to wynikać z tego, że źle się czują wśród rówieśników, boją się nauczycieli, ale też mogą nie być zainteresowani tym, co dzieje się w szkole i wolą świat poza nią. Zdajemy sobie sprawę, że unikanie szkoły niczego nie załatwia, a tylko pogarsza sytuację ucznia.

Jeśli chcemy temu zaradzić, konieczna jest współpraca z rodzicami. Problem wymaga kompleksowych działań interwencyjnych przy współpracy rodziców, administracji szkoły, doradców i pedagogów. Konieczna jest spokojna postawa dorosłych, zbadanie przyczyn i stworzenie wspólnego planu.

Rozpoznanie emocji

Kluczowe jest zaakceptowanie przez ucznia odczuwania emocji, aby je zaakceptować, musimy je poznać. Radzenie sobie z niewygodnymi emocjami zaczyna się od samoświadomości. Musimy rozpoznać emocje i uświadomić sobie, że je odczuwamy, zanim będziemy mogli skutecznie nimi zarządzać. Dorośli, kierując się dobrymi intencjami, czasami próbują zaoferować szybkie rozwiązania, starają się odwrócić uwagę uczniów od niewygodnych emocji. Lepiej jednak skupić się na samoświadomości, gdyż odwracanie uwagi nie załatwia sprawy, emocje wrócą. Zamiast mówić: „Nie martw się, dziś będzie ciekawa lekcja”, lepiej zapytać: „Jak się czujesz, co odczuwasz w związku z dzisiejszym dniem?”.

Zaakceptowanie emocji

Zrozumiałe jest, że dziecko boi się rozstania z rodzicami, a młody człowiek obawia się otrzymania słabego stopnia. Jeśli uczeń rozpozna swoje emocje i je nazwie, to dalsza droga polega na zaakceptowaniu odczuwania dyskomfortu – to jest w porządku czuć takie emocje. Można powiedzieć np. „Wiem, że się martwisz i wolałbyś tu nie być”.

Podejmowanie wyzwań

Następna sprawa, to modelowanie sytuacji, gdy uczniowie podejmują wyzwania i ryzyko. To prowa-

dzi ich do rozwoju. Podejmowanie ryzyka nie jest komfortowe. Powinniśmy uczyć uczniów, że „strefę rozwoju” osiągamy, gdy podejmujemy zdrowe ryzyko, stawiamy sobie wyzwania. Dlatego ryzyko nie może być za duże i nie powinno być okupione krytyką i ocenianiem. Ryzyko powinno być utożsamiane z próbą i szansą na sukces.

Docenianie

Podejmowanie wyzwań powinno prowadzić do wzrostu pewności siebie i odporności uczniów. Dlatego tak ważne jest docenianie nawet małych sukcesów szkolnych ucznia. Wiąże się to z akceptacją i wykorzystaniem błędów w procesie uczenia się.

Tymczasowość emocji

Pomocne może być również uświadomienie sobie, że emocje są tymczasowe. Lęk często wydaje się trwały i uczniom trudno jest dostrzec, że kiedykolwiek nie będą się bać. Warto pytać uczniów o odczuwane przez nich emocje, to pozwala im zrozumieć, że emocje są przemijające, często chwilowe. Podsumowując: rozpoznać emocje, przyznać się, że je odczuwamy, zaakceptować je, podejmować wyzwania, doceniać sukcesy, mieć świadomość, że emocje mijają.

Inspiracja artykułem Laury Wheeler, <https://www.edutopia.org/article/addressing-school-avoidance> (dostęp: 16.05.2024).

Słowa kluczowe: emocje, szkoła.

Danuta Sterna – matematyczka, była pracowniczka naukowo-dydaktyczna Politechniki Warszawskiej, dyrektorka liceum i nauczycielka matematyki; autorka publikacji i książek dla nauczycieli i materiałów metodycznych.



Fot. arch. IV Liceum Ogólnokształcącego Sportowego w Nowym Sączu

Graj i baw się piłką ręczną w Nowym Sączu. Konferencja metodyczno-szkoleniowa

Krzysztof Pierzchała

Promocja piłki ręcznej wśród uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych to cel konferencji dla nauczycieli zorganizowanej przez MCDN Ośrodek w Nowym Sączu.

10 kwietnia 2024 r. nowosądecki Ośrodek MCDN zorganizował, korzystając z gościnności IV Liceum Ogólnokształcącego Sportowego w Nowym Sączu oraz hali Miejskiego Ośrodka Sportu i Rekreacji przy ul. Nadbrzeżnej, czterogodzinną konferencję metodyczno-szkoleniową dla nauczycieli wychowania fizycznego pt. „Graj i baw się piłką ręczną. Gry i zabawy z elementami piłki ręcznej”. Celem spotkania była promocja piłki ręcznej wśród uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych z terenu miasta Nowego Sącza, powiatu nowosądeckiego, limanowskiego, gorlickiego, nowotarskiego, tatrzańskiego, suskiego, myślenickiego i wadowickiego.

Największym atutem, wręcz magnesem, który przyciągnął kilkudziesięciu uczestników wydarzenia, była osoba prowadzącej – pani Lidii Walczyk, wieloletniej zawodniczki ligowej i 47-krotnej reprezentantki Polski w piłce ręcznej, byłego trenera reprezentacji Polski juniorek, absolwentki – i przez wiele lat pracownika dydaktycznego w Za-

kładzie Piłki Ręcznej – krakowskiej AWF. Pani Lidia, autorka licznych materiałów metodyczno-szkoleniowych z zakresu techniki i taktyki gry w piłkę ręczną (w tym filmów i podręczników metodycznych), opracowała i zrealizowała część teoretyczną i metodyczną.

W części pierwszej, teoretycznej, uczestnicy przypomnieli sobie zagadnienia z historii i przepisów piłki ręcznej, natomiast w części praktycznej zapoznawali się z technikami wykonywania różnorodnych elementów tej pięknej i efektownej dyscypliny zespołowej, potocznie zwanej „szczypiorniakiem”. Część teoretyczna odbywała się w sądeckim IV Liceum Sportowym. Prezentacja filmów metodyczno-szkoleniowych stanowiła podstawę do wprowadzenia i szczegółowego omówienia metod, zasad i form nauczania techniki piłki ręcznej (w tym techniki gry bramkarza oraz zawodnika atakującego), a także przepisów gry i historii dyscypliny.

Bazę dla przeprowadzenia części praktycznej stanowiła hala Miejskiego Ośrodka Sportu i Re-

kreacji w Nowym Sączu – uczestnicy konferencji przećwiczyli gry i zabawy przygotowujące do gry w obronie (wraz z niezbędnym zasobem ćwiczeń metodycznych do nauczania gry na tej pozycji); wykonywali także ćwiczenia z zakresu ataku pozycyjnego (gra na poszczególnych pozycjach). Godny podkreślenia jest fakt aktywnego uczestnictwa w zajęciach praktycznych uczniów IV Liceum Ogólnokształcącego Sportowego w Nowym Sączu pod opieką pani Jolanty Pięty, długoletniej nauczycielki wychowania fizycznego. Po treściwej rozgrzewce i ćwiczeniach ogólnorozwojowych z piłkami przystąpiono do gier i zabaw mających na celu doskonalenie elementów technicznych, głównie podań, chwytów czy kozłowania piłki. Służyły do tego powszechnie znane środki dydaktyczne, takie jak: materace, pachołki, grzybki, płotki lekkoatletyczne, drabinki koordynacyjne i, oczywiście, piłki i znaczniki. Nauczyciele oraz uczniowie podczas zajęć wspaniale się bawili, o czym świadczył uśmiech na ich twarzach. Konferencja bardzo się podobała, co pokazały gromkie brawa od uczestników dla pań Lidii Walczyk i Jolanty Pięty na zakończenie zajęć.

Szczególne podziękowania należą się panu Andrzejowi Potońcowi, dyrektorowi IV LOS w No-

wym Sączu, za wsparcie w realizacji tej konferencji, udostępnienie pomocy dydaktycznych, poczęstunek dla nauczycieli oraz udział młodzieży Liceum Sportowego, z przyjemnością demonstrującej ćwiczenia metodyki nauczania elementów techniki piłki ręcznej; pani Jolancie Pięcie za pomoc merytoryczną i współprowadzenie szkolenia oraz panu Dawidowi Dumanie, kierownikowi MOSiR w Nowym Sączu za udostępnienie i przygotowanie hali sportowej.

W bezpłatnej konferencji wzięło udział 69 nauczycieli wychowania fizycznego. Każdy uczestnik otrzymał materiały z konferencji oraz publikację (książka + DVD) z grami i zabawami przydatnymi w nauczaniu technik gry w piłkę ręczną.

Słowa kluczowe: piłka ręczna, konferencja.



Krzysztof Pierzchała – doradca metodyczny ds. wychowania fizycznego MCDN Ośrodek w Nowym Sączu, organizator konferencji „Graj i baw się piłką ręczną. Gry i zabawy z elementami piłki ręcznej”.



Fot. arch. MCDN

OPINIE EDUKACYJNE POLSKIEJ AKADEMII UMIEJĘTNOŚCI

PRACE KOMISJI PAU DO OCENY PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH



Działalność Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych Polskiej Akademii Umiejętności

„Zamierzeniem Komisji jest sygnalizowanie nie tylko zjawisk niepokojących, ale również pojawienia się na rynku księgarskim podręczników godnych polecenia. Te zaś Polska Akademia Umiejętności chciałaby w przyszłości szczególnie wyróżniać” – prof. J. Machnik (wstęp do pierwszego numeru czasopisma).

W maju 2001 r. Zarząd Polskiej Akademii Umiejętności z inicjatywy prof. Andrzeja Białasa oraz prof. Andrzeja Staruszkiewicza podjął decyzję o powołaniu międzywydziałowej komisji, która zajęłaby się opiniowaniem ukazujących się wówczas w ogromnej liczbie podręczników szkolnych. Opinie miały pomóc nauczycielom w wyborze podręcznika odpowiedniego dla poziomu i zainteresowań klas, w których uczyli, a także stanowić podstawę do wyróżnienia najlepszych podręczników przez prezesa PAU. Co roku opinie te były publikowane, najpierw jako „Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych”, a od tomu 9. zostały przekształcone w czasopismo „Opinie Edukacyjne PAU. Prace Komisji do Oceny Podręczników Szkolnych”.

Tom 1. ukazał się pod redakcją Andrzeja Kastrogo i Grzegorza Chomickiego i zawierał, oprócz recenzji 44 podręczników, ważny i do dziś aktualny artykuł Zenona Urygi: *Kryteria oceny podręczników szkolnych do literatury i historii*, omawiający dokładnie kryteria merytoryczne, dydaktyczne i edytorskie. Podobnie w tomie 2., redagowanym przez Andrzeja Staruszkiewicza i Grzegorza Chomickiego, Jadwiga Kowalikowa w artykule: *Koncepcja kształcenia językowego w podręcznikach do gimnazjum* podaje wskazówki, jak wybierać podręcznik. Wskazówki te były wówczas niezwykle istotne, jeśli weźmiemy pod uwagę, że w roku wydania zbioru zatwierdzone zostały 24 podręczniki

dla liceum. Również w tym tomie, ponad dwukrotnie obszerniejszym od pierwszego, Komisja, artykułem Ireny Trzcienieckiej-Schneider *Przegląd błędów logicznych w podręcznikach szkolnych*, rozpoczęła walkę o kulturę logiczną charakteryzowaną przez Kazimierza Ajdukiewicza jako „poprawne wykonywanie zabiegów poznawczych”. Dodajmy – walkę co roku przegrywaną, sądząc po poziomie wiedzy logiczno-metodologicznej autorów niektórych obecnych podręczników.

Redaktorem tomów 3–16 był Grzegorz Chomicki, a ostatnich, podwójnych – 17/18 oraz 19/20 – Irena Trzcieniecka-Schneider. Począwszy od tomu 7., zawartość wszystkich tomów jest dostępna w wersji cyfrowej na stronie: **pau.krakow.pl** w zakładce „wydawnictwo/ strony_czasopism”, gdzie pod tytułem „Opinie Edukacyjne PAU” można znaleźć zarówno numery archiwalne, jak i ostatni 19/20 z 2023 r. (numer ten zawiera także tekst poświęcony „Hejnałowi Oświatowemu”). Można w nim znaleźć oprócz recenzji podręczników do historii, chemii, fizyki i informatyki także artykuły ogólniejsze, dotyczące języka polskiego, matematyki, historii, etyki oraz zoologii, a także komunikaty i opinie. Zapraszamy do zapoznania się z czasopismem.

(its)

Słowa kluczowe: Komisja do Oceny Podręczników Szkolnych PAU.

Zapraszamy do korzystania z oferty edukacyjnej Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

www.mcdn.edu.pl

MAŁOPOLSKIE CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

ul. Lubelska 23, 30-003 Kraków

tel. + 48 12 623 76 46, + 48 12 623 76 56; fax + 48 12 623 77 41

www.mcdn.edu.pl

e-mail: biuro@mcdn.edu.pl

Ośrodek w Krakowie

ul. Garbarska 1, 31-131 Kraków

tel. + 48 12 422 14 49, +48 12 422 86 13 w. 35; fax +48 12 261 31 60

www.krakow.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.krakow@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 12 422 14 49; tel. kom. 513 042 381

Ośrodek w Nowym Sączu

ul. Jagiellońska 61, 33-300 Nowy Sącz

tel. +48 18 443 71 72, + 48 18 443 80 81 w. 23

tel./fax +48 18 443 71 72 w. 18

www.nowysacz.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.nowysacz@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 18 443 71 72 w. 25; tel. kom. 513 042 386

Ośrodek w Oświęcimiu

ul. M. Kolbego 8, 32-600 Oświęcim

tel. +48 33 844 43 14; fax +48 33 844 42 93

www.oswiecim.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.oswiecim@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 33 844 43 14 w. 33; tel. kom. 513 042 427

Ośrodek w Tarnowie

ul. Nowy Świat 30, 33-100 Tarnów

tel. +48 14 688 88 10, fax +48 14 688 88 11

www.tarnow.mcdn.edu.pl

e-mail: bok.tarnow@mcdn.edu.pl

BIURO OBSŁUGI KLIENTA: tel.: +48 14 688 88 10 w. 118; tel. kom. 513 042 389

