Kompendium nauczyciela -

PSYCHOLOGICZNE I PEDAGOGICZNE ASPEKTY PRACY

Redakcja naukowa

Aleksandra Jędryszek-Geisler

WYDAWNICTWO PASSH

Kompendium nauczyciela -

PSYCHOLOGICZNE I PEDAGOGICZNE ASPEKTY PRACY

WYDAWNICTWO
PASSH

Kompendium nauczyciela -

PSYCHOLOGICZNE I PEDAGOGICZNE ASPEKTY PRACY

POD REDAKCJĄ

ALEKSANDRY JĘDRYSZEK-GEISLER

LONDYN 2022

Aleksandra Jędryszek-Geisler
– Menedżerska Akademia Nauk Stosowanych w Warszawie
03-772 Warszawa, ul. Kawęczyńska 36

RECENZENT
dr hab. Krystyna Ostrowska, prof. UW

KOREKTA JĘZYKOWA
Iwona Miedzińska

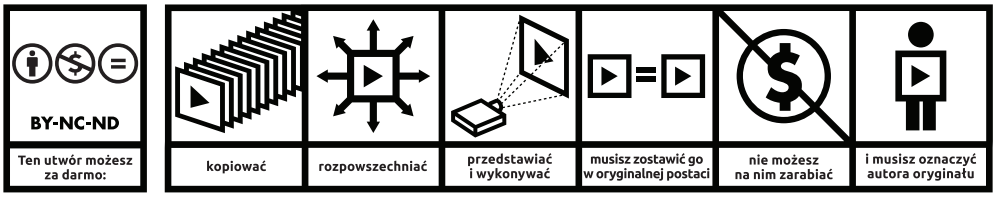
SKŁAD I ŁAMANIE
Rafał Maćkowiak

PROJEKT OKŁADKI
Sylwester Kurowski

Wydane przez Publishing Polish Academy of Social Sciences and Humanities

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+
Publikacja została zrealizowana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej.
Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko jej autorów i Komisja Europejska oraz Narodowa Agencja Programu Erasmus+ nie ponoszą odpowiedzialności za jej zawartość merytoryczną.

PUBLIKACJA BEZPŁATNA



Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Bez utworów zależnych 3.0 Polska – Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych). Jest to najbardziej restrykcyjna z licencji.
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/pl/

Wydanie I, Londyn 2022
ISBN 978-1-3999-3772-6

Publishing Polish Academy of Social Sciences and Humanities
e-mail: wydawnictwo@passhlondyn.eu

SPIS TREŚCI

SPIS TREŚCI

Wstęp 7

Rozdział I. **Kierowanie placówką edukacyjną** (Mirosław Szcześniak) . 9

Rozdział II. **Kompetencje psychospołeczne nauczycieli i dyrektorów** (Ewa Wojtowicz) 31

Rozdział III. **Jak zapewnić rozwój edukacyjny wszystkim uczniom w klasie** (Mirosława Lipka) 49

Rozdział IV. **Psychologiczne i osobowościowe czynniki ryzyka w pracy nauczyciela** (Aleksandra Jędryszek-Geisler) 69

Rozdział V. **Relacje uczeń – nauczyciel** (Klaudia Mucha-Iwaniczko) . . . 89

Rozdział VI. **Pozytywna dyscyplina w klasie** (Aleksandra Jędryszek-Geisler) 107

Rozdział VII. **Szkoła jako środowisko wspierające rozwój zawodowy uczniów** (Ewa Wojtowicz). 131

Rozdział VIII. **Wykorzystanie inteligencji wielorakich w praktyce szkolnej** (Aleksandra Jędryszek-Geisler). 149

Rozdział IX. **Aktywizujące metody nauczania. Jak połączenie pedagogiki i technologii może zmienić nauczanie języków** (Dorota Hrycak-Krzyżanowska) 169

Rozdział X. **Agresja dzieci i młodzieży a klimat społeczny szkoły** (Marcin Jurczyk). 185

Rozdział XI. **Uczeń samookaleczający się** (Małgorzata Burba) 211

Rozdział XII. **Uczeń jako ofiara przemocy seksualnej** (Aleksandra Jędryszek-Geisler) 223

Rozdział XIII. **Lęk w etiologii agresywnych zachowań uczniów** (Marcin Jurczyk). 251

=

WSTĘP

WSTĘP

Kto nabytą wiedzę pielęgnuje, a nową bez przerwy zdobywa,
ten może być nauczycielem innych
– Konfucjusz (V–VI w. p.n.e.)

Profesja nauczyciela od zawsze stanowi ogromne wyzwanie oraz cieszy się dużym zainteresowaniem wielu badaczy i teoretyków. Przez ostatnie lata, w związku z licznymi zmianami społecznymi, gospodarczymi i technologicznymi, zaszły znaczne przeobrażenia w podejściu i wymaganiach stawianym nauczycielom oraz szkole jako instytucji. Do wczesnej wiosny 2020 roku modyfikacje przebiegały łagodnie, a proces ich wdrażania był uporządkowany. Redefinicja rzeczywistości społecznej spowodowana przez pandemię przekształciła diametralnie oblicze oświaty i edukacji. Inaczej zaczęto postrzegać istotę, metody i formy pracy z uczniami, a także podejścia do nauczania i uczenia się dzieci, młodzieży oraz dorosłych. Wszyscy uczestnicy procesu w niezwykle szybkim tempie musieli dostosować się do stosunkowo mało popularnych wcześniej sposobów nauczania. Modyfikacjom uległy modele pedagogiczne, podejście do edukacji i problemów młodych ludzi – nie tylko związanych z nauką w szkołach, również wychowawczych i społecznych. Zaistniałe zmiany, zarówno pod względem teoretycznym jak i empirycznym, stały się powodem rozpoczęcia prac nad *Kompendium nauczyciela – psychologiczne i pedagogiczne aspekty pracy*. W monografii, poza istotnymi zagadnieniami związanymi z uczniami, poruszono kwestie dotyczące nauczycieli oraz dyrektorów, aspekty wiążące pedagogikę z nowymi technologiami, a także omówiono metody pracy w klasie. Czytelnik znajdzie propozycje z zakresu pedeutologii, zarządzania, dydaktyki, suicydologii, lęku, agresji i przemocy, specjalnych potrzeb edukacyjnych, oraz wykorzystania współczesnej literatury w budowaniu relacji.

Monografia jest dedykowana nie tylko nauczycielom i pedagogom, skierowana jest także do innych specjalistów zajmujących się oświatą oraz dyrektorów szkół. Szczególnie przydatna wydaje się również dla studentów pedagogiki, gdyż porusza bardzo istotne kwestie związane ze współczesną szkołą.

ROZDZIAŁ I

Mirosław Szcześniak

Kierowanie placówką edukacyjną

1. Wprowadzenie

Zarządzanie jest zbiorem działań, procesem umiejętności planowania, organizowania, przewodzenia i kontroli działalności wszystkich pracujących w każdej organizacji. Skuteczność kierowania jest uzależniona od wielu czynników. Jednym z wielu, bardzo istotnych, jest styl zarządzania stosowany przez przełożonego. Kluczowy jest również odbiór przez podwładnych preferowanego stylu kierującego. Jak największa zgodność preferencji zarządzającego i oczekiwań podwładnych, gwarantuje wysoką efektywność zespołu.

Szkoła, tak jak każda organizacja, wymaga sprawnego kierowania. Zarządzanie szkołą zawiera w sobie treść związaną z kierowaniem w ogóle, jako określonego rodzaju ludzkiego działania. Działania te mają specyficzną treść, która wynika ze specyfiki i oryginalności instytucji szkolnej. Zespół nauczycieli oczekuje na przewodnika, kierownika, który potrafi nadać kształt wspólnej pracy i realizacji celów. Należy zawsze mieć na uwadze to, że placówka edukacyjna jako organizacja społeczna, jest miejscem nauki uczniów i miejscem pracy dla nauczycieli i administracji szkolnej. Charakter szkoły jako placówki oświatowo-wychowawczej, wyróżnia ją w sposób istotny spośród wielu innych zakładów pracy.

Z personalnego punktu widzenia kierowanie szkołą kojarzy się nieodłącznie z jej dyrektorem. Obok dyrektora szkołą kieruje także rada pedagogiczna i jej komisje oraz wiele innych gremiów bardziej lub mniej sformalizowanych, które mają prawo wpływania na decyzje podejmowane w szkole.

Transformacja ustrojowa w Polsce lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, zmieniła ten stan diametralnie. Dyrektor szkoły otrzymał większą swobodę w zakresie kierowania powierzoną mu placówką (Pomykało, 1997). Przekazanie prowadzenia szkół samorządom lokalnym, wymusiło na dyrektorze spełnianie nowych ról kierowniczych, nierealizowanych wcześniej. Postawiła przed nim również wyzwanie takiego zorganizowania pracy szkoły, by przyciągnąć do niej wysoko wykwalifikowaną kadrę i zachęcić tym samym uczniów do pobierania w niej nauki. Bezsprzecznie do realizacji tych celów potrzebny jest zatem nowoczesny kierownik, dyrektor/menadżer a zarazem przywódca.

2. Zarządzanie a kierowanie

Najczęściej mianem zarządzania określa się działalność polegającą na planowaniu i organizowaniu sposobów wykorzystania zasobów organizacji, kierowaniu pracą ludzi i kontrolowaniu, zmierzającym do sprawnego i skutecznego osiągnięcia celów organizacji. Przez organizację należy tu rozumieć uporządkowaną, harmonijną całość, instytucję wyodrębnioną z otoczenia, wewnętrznie uporządkowaną, której poszczególne elementy są między sobą powiązane (Kuc, 2015).

Należy mieć na względzie, że każde przedsiębiorstwo działa w konkretnym otoczeniu (wioska, miasto) i jest od niego w dużym stopniu zależne. Dzięki temu może istnieć i rozwijać się, ponieważ to z otoczenia czerpie zasoby (m.in. ludzkie, informacyjne, finansowe), a zmiany w nim zachodzące, wymuszają adaptowanie się organizacji do nowych warunków. Najbardziej ogólnym celem każdej instytucji (bez względu na jej status), jest bez wątpienia rozwój i przetrwanie. Wśród wielu definicji zarządzania, jedną z najlepiej odzwierciedlających jego istotę jest określe-

nie tej dziedziny, jako procesu uzyskiwania, rozmieszczania i stosowania szeregu istotnych zasobów dla osiągnięcia celów organizacji (Dowgiałło, Zadworny, 2005). Niewątpliwie zasadniczym i istotnym elementem będzie tu zasób.

Zarządzanie jest procesem dynamicznym, zmiennym w czasie oraz zróżnicowanym interpretacyjnie. Jan Zieleniewski (2011), twórca prakseologicznej teorii organizacji uważał, że zarządzanie jest szczególną, bardzo powszechną formą kierowania, czyli działaniem zmierzającym do spowodowania działania innych ludzi, zgodnie z celami tego, kto nimi kieruje. Józef Penc (2003), ekonomista, ujmuje zarządzanie jako zespół działań zapewniających koordynację i integrację użytkowania zasobów w zorganizowanych strukturach oraz współpracę z jej otoczeniem zewnętrznym w taki sposób, aby przyjęte przez nią cele mogły być osiągane skutecznie oraz sprawnie i zapewnić jej dobrą reputację i prestiż w otoczeniu. Kierowanie jest pojęciem węższym od zarządzania, często utożsamiane z zarządzaniem zasobami ludzkimi (ZZL), ponieważ dotyczy tylko jednego środka wytwórczego, jakim są zasoby ludzkie. W przypadku szkoły zasób ludzki tworzą nauczyciele, kierownictwo oraz pracownicy administracji i obsługi.

Z teoretycznego oraz praktycznego ujęcia, zarządzanie można identyfikować w dwojaki sposób: jako wiedzę i jako sztukę. Bez najmniejszej wątpliwości zarządzanie jest wiedzą, ponieważ wymaga działań, których podstawą jest analiza i logika. Menadżer zarządzający każdą organizacją, dochodzi do formułowania swoich decyzji przy pomocy systematycznej obserwacji, klasyfikacji oraz analizowania faktów i zadań, które będą miały odniesienie do rozwiązywanych problemów. Analityczna wiedza o zarządzaniu, umożliwia wyróżnianie i opisywanie szeregu autonomicznych czynności wykonywanych przez zarządzających, które następnie można oceniać z różnych punktów widzenia. Istotne znaczenie mają takie czynności jak (Kuc, 2015):

- wybór zadania;
- przekonanie podwładnych (współpracowników) do ogólnie sformułowanego zadania;
- określenie zadań szczegółowych oraz terminów i sposobów ich wykonania;

- stworzenie podwładnym warunków umożliwiających realizację działania;
- zastosowanie odpowiednich metod i technik zarządzania;
- nadzór bieżący i kontrola kierownicza wykonywanych zadań;
- reprezentowanie jednostki organizacyjnej „na zewnątrz".

Zarządzanie jako sztuka oparta jest na intuicji menadżera i polega na umiejętności organizowania działań, które nie mogą być i nie są wyznaczone z naukową precyzją trafności i wymierności. Jej opanowanie wymaga od zarządzającego wiedzy o interakcjach ludzkich w układach organizacyjnych o społecznej strukturze organizacji i o innych licznych czynnikach, które występują w codziennej pracy. Przy niepełnej wiedzy, menadżer podejmuje decyzje opierając się na intuicji, swoich zawodowych sądach, a nawet niepełnej informacji (często dezinformacji) (Griffin, 2004).

W tabeli 1. zaprezentowano klasyfikacje zarządzania organizacją, uwzględniając kryteria klasyfikacji, rodzaj zarządzania i uzupełniający opis. Dokładna analiza treści tabeli wskazuje jak rozległą wiedzę powinna posiadać osoba, której powierzono obowiązki kierowania firmą na trudnym i konkurencyjnym rynku.

Tabela 1. *Klasyfikacje zarządzania*

KRYTERIA KLASYFIKACJI	RODZAJ ZARZĄDZANIA	OPIS
Cele	Zarządzanie strategiczne	Dotyczy działań służących osiąganiu celów strategicznych
	Zarządzanie taktyczne	Podporządkowane jest osiąganiu celów taktycznych
	Zarządzanie operacyjne	Związane jest z celami i działaniami bieżącymi
Przedmiot	Zarządzanie zasobami	Kadrami, finansami, wiedzą, informacjami, talentami itp.
	Zarządzanie przedsięwzięciami	Zmianą, projektami, reorganizacjami, inwestycjami
	Zarządzanie zjawiskami	Kosztami, jakością, wynikami, wartością firmy, rozwojem itp.
	Zarządzanie ogniwami łańcucha wartości	Marketing, logistyka, produkcja, serwis, B+R itp.
	Zarządzanie innymi przedmiotami działań ludzkich	Nie wymienione wyżej

Tabela 1. (cd.)

Przestrzeń organizacyjna	Zarządzanie całą instytucją	Korporacją, siecią przedsiębiorstw, konsorcjum, pojedynczą organizacją
	Zarządzanie jednostkami organizacyjnymi	Zakładem, wydziałem, sekcją zespołem itp.
Warunki	Zarządzanie w warunkach „normalnych”	Realizacja założonych celów i zadań odbywa się zgodnie z założonym planem
	Zarządzanie w warunkach kryzysowych	Dotyczy sytuacji, w których działanie organizacji napotyka na poważne przeszkody; wojna, klęski żywiołowe, pandemie itp.
Liczebność podmiotu zarządzającego	Zarządzanie jednoosobowe	Decyzje podejmuje jedna osoba, ponosząc za nie pełną odpowiedzialność
	Zarządzanie kolegialne	Polega na tworzeniu kolegiów, komisji, rad w celu wykonywania określonych zadań kierowniczych
	Zarządzanie kolektywne	Dotyczy głównie nieformalnych grup, zespołów, wykonujących wspólną pracę oraz zadania kierownicze
Szczebel w hierarchii organizacyjnej	Zarządzanie ze szczebla zarządu	Dotyczy naczelnego kierownictwa
	Zarządzanie kierowników pośrednich	Dotyczy kierownictwa szczebla niższego i średniego
Styl zarządzania	Zarządzanie autokratyczne; demokratyczne dyrektywno-integratywne itp.	Dyrektor jest zwolennikiem określonego stylu

Źródło: Zaborniak, M.B. (2019). Podstawy zarządzania w systemie oświaty. W: Gawroński, K., Kwiatkowski, M. (red.). Dyrektor Szkoły w Procesie Zarządzania Oświatą. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 176.

Menadżer zarządzając organizacją posługując się tylko intuicją i empatią nie będzie w stanie wyzwolić zasobów inicjatywy tkwiących w zasobach ludzkich, które nie poddają się obiektywnej ocenie, np. samodzielności i odpowiedzialności.

Zarządzanie jest procesem obejmującym mieszaninę działań racjonalnych, logicznych, związanych z rozwiązywaniem problemów i podejmowaniem decyzji oraz działań intuicyjnych – jest zarówno nauką, jak i sztuką.

„Menedżerowie wykonują swoją pracę na zasadzie «z dnia na dzień» w warunkach niekończącej się zmienności, burzliwości i nieprzewidywalności" (Kuc, 2015, s. 123).

3. Funkcje zarządzania

W sprawnym gospodarowaniu zasobami organizacji menadżerom zarządzającym pomagają funkcje zarządzania. W klasycznym ujęciu wyróżnia się (Mintzberg, 2013):

- planowanie – w którym menadżer odpowiedzialny jest za wyznaczenie ogólnego celu jednoczącego wysiłki pracowników danej organizacji poprzez opracowanie planów i harmonogramów, które pomagają osiągnąć zamierzony cel;
- organizowanie – menadżer odpowiedzialny jest za ustalenie zadań i obowiązków, które muszą być wykonywane, aby organizacja mogła osiągnąć swoje cele;
- przewodzenie – kierowanie zasobami ludzkimi, najważniejszym i bezcennym aktywem każdej organizacji jest ich motywowanie. Menadżer musi w sposób umiejętny motywować, będąc zarazem przywódcą i wyzwalać skuteczność, energię i innowacyjność wśród pracowników;
- kontrolowanie – menadżer sprawdza wykonanie planów; w przypadku osiągania rezultatów dalekich od założonych, menadżer musi podejmować działania naprawcze, aby zniwelować różnice w stosunku do planu.

Należy zwrócić uwagę, że funkcje zarządzania nie zawsze pojawiają się w wymienionej kolejności i mogą nie być odseparowane czasowo. Specyfika pracy menadżera polega na tym, że w jednej chwili może on brać udział jednocześnie w kilku różnych rodzajach działalności. W rzeczywistości, w codziennym procesie kierowania, funkcje zarządzania przenikają się wzajemnie. Poniżej każdą z funkcji scharakteryzowano.

1) Planowanie:

W najprostszej formie planowanie oznacza wytyczanie celów organizacji na podstawie przewidywań i posiadanej w chwili planowania wiedzy o warunkach działalności oraz określanie sposobów najlepszej ich realizacji. Podejmowanie decyzji, które jest nieodłączną częścią planowania, obejmuje wybór trybu działania spośród zestawu dostępnych możliwości. Planowanie i podejmowanie decyzji pomagają utrzymać sprawność zarządzania, dostarczając wskazówek do przyszłych działań.

Proces planowania składa się z poszczególnych etapów (Brilman, 2002):

- Etap 1. – określenie celów;
- Etap 2. – ocena sytuacji, określenie uwarunkowań, które mogą wywierać wpływ na proces osiągania założonych celów, wykonanie analizy szans i zagrożeń;
- Etap 3. – ustalenie procedury, sposobu postępowania, opracowanie planu, czyli zadań do wykonania i sposobów ich realizacji oraz kolejności działań;
- Etap 4. – ustalenie harmonogramu pracy;
- Etap 5. – przypisanie odpowiedzialności za wykonanie określonych zadań konkretnym osobom lub zespołom;
- Etap 6. – sprawdzenie planu z punktu widzenia wykonalności i kosztów.

Kiedy menadżer opracuje realny plan działania, następnym ogniwem procesu zarządzania jest zorganizowanie zasobów ludzkich, finansowych i innych, które pozwolą na zrealizowanie celów organizacji. Jest to możliwe poprzez dobór ludzi (zespołu), przydzielenie im zadań, zapewnienie niezbędnych narzędzi, pozyskanie kapitału finansowego i rzeczowego oraz niezbędnych informacji. Ze względu na zasięg perspektywy czasowej wyróżnia się trzy rodzaje planowania: strategiczne, taktyczne oraz operacyjne (tabela 2.).

Tabela 2. *Klasyfikacja planowania z uwzględnieniem perspektywy czasowej*

RODZAJ PLANOWANIA	ZASIĘG CZASOWY	PRZEDMIOT	OPIS
Strategiczne	Długi okres czasowy (3, 5, 10 lat itd.)	Plan strategiczny	Planowanie dotyczy najważniejszych problemów całej organizacji
Taktyczne	1 rok	Plan taktyczny	Plany dotyczą praktycznie rocznej sprawozdawczości
Operacyjne (bieżące)	Tydzień, miesiąc, kwartał, pół roku (maksymalnie do 1 roku)	Plan operacyjny	Plany dotyczą konkretnych fragmentów/etapów – wycinkowej części całości działalności organizacji oraz wykonawców/zasobów

Źródło: Zaborniak, M.B. (2019). Podstawy zarządzania w systemie oświaty. W: Gawroński, K., Kwiatkowski, M. (red.). *Dyrektor Szkoły w Procesie Zarządzania Oświatą*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 179.

Tworząc plany w placówce oświatowej, należy pamiętać o ich wariantowości i powolnym wdrażaniu. W przypadku funkcjonowania szkół w warunkach gospodarki rynkowej, której charakterystyczną cechą jest niepewność, ryzyko i wszechobecna konkurencja, właśnie planowanie wariantowe i kroczące zapewnia oczekiwaną skuteczność oraz efektywność podjętych działań. Składowe procesu planowania mają swoje odzwierciedlenie w metodzie 3P, której efektem są programy, plany lub projekty (tabela 3.).

Tabela 3. *Metoda 3P*

PROGNOZOWANIE	Określenie efektów: – prognoz rozpoznawczych – przewidywanie przyszłości; – prognoz normatywnych – określenie jaka powinna być przyszłość.
PROGRAMOWANIE	Określenie sposobów dających możliwość dojścia do wyznaczonego celu w warunkach złożonych prognoz.
PLANOWANIE (sensu stricte)	Wybór określonych programów i przekształcenie ich w plany, po uprzednim dokonaniu wyboru i podjęciu decyzji.

Źródło: Godziszewski, B., Haffer, M., Stankiewicz, M.J., Sudoł, S. (2011). Przedsiębiorstwo. Teoria i praktyka zarządzania. Warszawa: PWE, s. 247.

2) Organizowanie:

Funkcja organizowania jest procesem, w którym jej członkowie działają wspólnie w sposób zapewniający sprawną realizację celów. Jej istotą jest budowanie struktury organizacyjnej wraz z przyporządkowaniem działań zespołowych – dokonywany jest podział pracy zarówno w zakresie działań kierowniczych, jak i wykonawczych. Struktura organizacyjna powinna cechować się elastycznością, drożnością kanałów informacyjnych oraz prawidłowym rozdziałem uprawnień władczych. Elastyczność wyraża się zdolnością do szybkiego reagowania na zmiany otoczenia. Drożność kanałów informacyjnych, poprzez jakość i szybkość przekazu informacji, ma wpływ na elastyczność struktury. Prawidłowy rozdział uprawnień władczych przyporządkowuje każdemu poziomowi zarządzania podobny zakres zadań, uprawnień i odpowiedzialności (Kaczmarek, Sikorski, 2011).

3) Przewodzenie:

Trzecim elementem procesu zarządzania jest przewodzenie – zarządzanie zasobami ludzkimi (ZZL) oraz ich motywowanie. Przewodzenie jest zespołem procesów mających na celu skłonienie ludzi (pracowników) do współpracy na rzecz danej organizacji. To najważniejszy element całego procesu zarządzania, ponieważ od człowieka, istoty myślącej i sprawczej, zależą decyzje dotyczące włączenia się w struktury organizacji i wykorzystania pozostałych jej zasobów. Motywacja pełni bardzo ważną funkcję w życiu człowieka i powinna być zgodna z następującymi zasadami (Penc, 2000):

- motywowanie jest funkcją wyzwalającą energię w organizacji, wymagającą licznych umiejętności personalnych;
- menadżerowie powinni być wyczuleni na wewnętrzne potrzeby i osobiste cele pracowników;
- motywowanie oznacza stosowanie narzędzi, dzięki którym każdy pracownik dąży do osiągnięcia i osiąga cele, przyczyniające się do spełnienia jego osobistych potrzeb.

Motywacja nadaje sens życiu człowieka, ponieważ ludzie chcą dbać o własne zdrowie, uczyć się i pracować (Zieleniewski, 2011). Jest zadaniem dla menadżerów zarządzania na wszystkich szczebli organizacji. Zawsze ma charakter osobowy i celowy, ktoś motywuje kogoś do czegoś.

4) Kontrolowanie:

Kontrola – polega na porównaniu osiągniętych rezultatów z zamierzonymi. Prowadzona jest na każdym z wymienionych wcześniej etapów. Kiedy organizacja dąży do osiągnięcia zamierzonych celów, kierownictwo musi na bieżąco obserwować uzyskiwane rezultaty. Kontrola jest systematycznym wysiłkiem podjętym w celu zidentyfikowania działań, porównania ich z osiągniętymi wynikami oraz podejmowania w razie konieczności działań naprawczych.

Proces kontroli składa się z czterech etapów (Penc, 2003):

- Ustalenie norm i zasad pomiaru efektywności. Na tym etapie określa się kryteria i wartości, z którymi porównywane będą osiągane wyniki. Ważne jest, aby nie tylko kadra zarządzająca, ale także pracownicy na poszczególnych stanowiskach mieli świadomość, do czego ich organizacja zmierza i w jaki sposób osiągane będą zaplanowane cele. Konieczne jest również opracowanie metod pomiaru stopnia osiągnięcia zamierzonych celów. Procedury oceny muszą być jasne i zrozumiałe dla wszystkich zatrudnionych.
- Dokonanie pomiaru efektywności. Na jej podstawie ocenia się faktycznie zrealizowane zadania oraz stopnień osiągniętych założeń.
- Porównanie wyników z normami. Pozwala na ustalenie rozmiaru odchyleń i ocenę ich wpływu na funkcjonowanie przedsiębiorstwa. Na tym etapie bada się także przyczyny powstałych nieprawidłowości, dzięki czemu będzie można im zapobiec w przyszłości. Jeżeli z analizy wynika, że błędy będą miały negatywny wpływ na osiągnięcie określonych celów, niezbędne jest podjęcie działań korygujących.
- Podjęcie ewentualnych działań naprawczych.

Analizując wyżej przedstawiony proces kontroli można stwierdzić, że wszystkie jego etapy tworzą spójną i logiczną całość. Winien być prowadzony w sposób ciągły i systematyczny, ponieważ tylko takie podejście zagwarantuje efektywność i skuteczność zarządzania organizacją. Jednakże procedury kontrolne nie są uniwersalne – muszą być dopasowane do konkretnej organizacji i konkretnych warunków rynkowych, w których firma funkcjonuje (Kuc, 2009).

W organizacjach wyróżnia się wiele rodzajów kontroli, ze względu na takie kryteria, jak: czas, szczebel organizacyjny czy podmiot kontrolujący. Klasyfikację kontroli w organizacji zawarto w tabeli 4.

Tabela 4. *Klasyfikacja kontroli w organizacji*

KRYTERIA KLASYFIKACJI	RODZAJE KONTROLI
Czas trwania kontroli	Wstępna
	Bieżąca (ciągła)
	Okresowa
	Końcowa (następcza)
Szczebel organizacji	Strategiczna
	Strukturalna
	Operacji
	Finansowa
Podmiot kontrolujący	Wewnętrzna
	Zewnętrzna
	Samokontrola

Opracowano na podstawie: Kuc, B.R. (2009). *Kontrola jako funkcja zarządzania*. Warszawa: Difin, s. 28.

Kontrola odgrywa w organizacji ważne role, które potwierdzają istotność jej przeprowadzania. Jej zadaniem jest nie tylko sygnalizacja nieprawidłowości i podjęcie działań korygujących, ale także zapobieganie pojawieniu się błędów w przyszłości. Kontrola dostarcza kadrze zarządzającej informacji niezbędnych do podejmowania trafnych decyzji oraz inspirowanie podwładnych do szukania lepszych i skuteczniejszych rozwiązań. Nie może być jednorazowym działaniem – jest procesem ciągłym, realizowanym w każdej organizacji niezależnie od branży. Dyrektorzy szkół, planując kontrolę, powinni zdawać sobie sprawę z przyczyn oporu swoich podwładnych wobec tej funkcji zarządzania, z uwagi na (Griffin, 2004):

- nadmierne rozbudowanie kontroli,
- niewłaściwą koncentrację,
- nagradzanie nieefektywności,
- odpowiedzialność za wyniki.

Nowoczesny dyrektor szkoły powinien zapewnić odpowiednią jakość pracy, podejmować synergiczne działania oraz tworzyć właściwy klimat w pracy, będący głównym elementem kultury organizacyjnej. Winien w sposób świadomy i zaplanowany troszczyć się nie tylko o rozwój zawodowy nauczyciela, lecz także o wszechstronny rozwój ucznia i rozwój organizacyjny szkoły. Odpowiednie zaplanowanie, zorganizowanie, motywowanie oraz kontrolowanie tego typu działań przez dyrektora służy sprawnemu zarządzaniu szkołą, a dzięki temu możliwe staje się dostosowanie systemu edukacyjnego do „przeskoku cywilizacyjnego", jaki dokonał się w ostatnich latach.

4. Role i umiejętności kierownicze

W teorii organizacji i zarządzania kierownicy/menadżerowie pełnią określone role. Wyróżnić można trzy podstawowe grupy ról, są to (Kuc, Żemigała, 2010):

1) Role interpersonalne, do których zalicza się:
- rolę reprezentacyjną realizowaną przez określone funkcje ceremonialne, na przykład witanie gości, reprezentowanie instytucji podczas ważnych uroczystości;
- rolę przywódcy pełnioną przez kierownika poprzez takie działania jak: zatrudnianie, szkolenie, motywowanie i zachęcanie pracowników do wydajnej pracy i innowacyjności;
- rolę łącznika pomiędzy ludźmi.

2) Role informacyjne, wśród których wyróżniamy:
- rolę obserwatora – kierownik sam zbiera informacje niezbędne do podejmowania odpowiednich decyzji;
- rolę propagatora – kierownik przekazuje ważne informacje swoim pracownikom;
- rolę rzecznika – kierownik przekazuje część zebranych przez siebie informacji osobom spoza grupy, do której należy, lub poza organizację.

3) Role decyzyjne, w tym:
- rolę przedsiębiorcy polegającą na podejmowaniu działań usprawniających działanie organizacji;

- rolę przeciwdziałającego zakłóceniom – kierownik powinien zajmować się takimi sprawami jak strajki, konflikty w organizacji, naruszenia praw autorskich;
- rolę dysponenta zasobów – menadżer decyduje o sposobie dystrybucji zasobów oraz określa, kto będzie jego najbliższym współpracownikiem;
- rolę negocjatora – menadżer prowadzi również rozmowy z innymi organizacjami jako przedstawiciel macierzystej jednostki.

Podstawowe role kierownicze w podziale na kategorie i przykładowe działania menadżera przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 5. *Dziesięć podstawowych ról kierowniczych*

KATEGORIA	ROLA	PRZYKŁADOWE DZIAŁANIA
Interpersonalna	Reprezentant	Udział w uroczystym otwarciu nowego przedsiębiorstwa, reprezentowanie organizacji na zewnątrz.
	Przywódca	Zachęcanie podwładnych pracowników do zwiększenia wydajności i innowacyjności.
	Łącznik	Koordynacja np. dwóch grup projektowych lub wszystkich działów organizacji.
Informacyjna	Obserwator	Śledzenie wszelkich zmian występujących na rynku, w celu nadążania za rozwojem bieżących wydarzeń.
	Propagator	Wysyłanie notatek i informacji prezentujących nowe inicjatywy organizacji.
	Rzecznik	Udzielanie informacji na temat planów rozwoju organizacji, prasie, telewizji, radiu, władzom samorządowym itp.
Decyzyjna	Przedsiębiorca	Opracowanie i wdrożenie do realizacji nowych pomysłów innowacyjnych.
	Przeciwdziałający zakłóceniom	Rozwiązywanie i podsycanie konfliktów między pracownikami.
	Dysponent zasobów	Dokonywanie przeglądów i kontroli oraz rewizji wniosków finansowo-budżetowych.
	Negocjator	Negocjowanie porozumień i umów z dostawcami, związkami zawodowymi, akcjonariuszami, urzędami i odbiorcami produktów i usług.

Opracowano na podstawie: Haber, L.H. (1993). *Management. Zarys zarządzania małą firmą.* Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, s. 71.

Proporcje pomiędzy klasycznymi rodzajami umiejętności kierowniczych różnią się w zależności od szczebla zarządzania. Na najniższym szczeblu najbardziej liczą się umiejętności techniczne (kierownik zmiany w zakładzie produkcyjnym), na najwyższym zdolności koncepcyjne oraz diagnostyczne i analityczne (menadżer najwyższego szczebla – dyrektor naczelny, prezes). Na każdym poziomie zarządzania jednakowo ważne są umiejętności interpersonalne. Współczesny kierownik winien planować, organizować, motywować, wspomagać, wymagać i wiązać wszystko w jedną całość. Badacze i praktycy omawianych zagadnień wskazują, że współczesnej organizacji potrzebny jest przede wszystkim wysiłek intelektualny człowieka, jego pomysłowość i inwencja twórcza.

Do wykonywania wspomnianych ról menadżerowie powinni nabyć kilka podstawowych umiejętności, wśród których najczęściej wymienia się (Drucker, 2005):

- umiejętności techniczne,
- interpersonalne,
- koncepcyjne,
- oraz diagnostyczne i analityczne.

Umiejętności techniczne są niezbędne do wykonywania lub zrozumienia sposobu, w jaki wykonywana jest praca w danej organizacji. Polegają one m.in. na zdolności posługiwania się narzędziami i technologiami potrzebnymi do wyprodukowania danego produktu czy usługi. Dzięki tym umiejętnościom menadżer może szkolić pracowników, udzielać wskazówek i wyjaśnień oraz kontrolować i oceniać ich pracę.

Umiejętności interpersonalne zawierają się w zdolnościach nawiązywania dobrych kontaktów z partnerami, upraszczaniu komunikacji, rozwiązywania konfliktów, współpracy, motywowania i oceniania podwładnych.

Umiejętności koncepcyjne związane są z abstrakcyjnym myśleniem, rozpoznawaniem sytuacji oraz dostrzeganiem związków przyczynowo-skutkowych.

Umiejętności diagnostyczne i analityczne polegają na sprawnym analizowaniu i diagnozowaniu problemów organizacji, opracowywaniu rozwiązań, właściwym reagowaniu na zagrożenia.

Zarządzanie organizacją wymaga wielorakich umiejętności, gdyż każda organizacja działa w zmieniającym się i złożonym otoczeniu. Konieczna jest umiejętność przewidywania i kalkulowania ryzyka, kombinacji zasobów materialnych i niematerialnych (wiedza, informacje, wartości kulturowe).

Niezbędne jest również nastawienie przedsiębiorcze i innowacyjne, rozumiane jako zdolności do tworzenia rzeczy nowych lub starych w nowy sposób i „porywania" innych ludzi do działania w nowych, nawet nieznanych obszarach aktywności. Menadżer powinien potrafić wprowadzać zmiany narażając się tym wszystkim, którzy preferują statyczne modele, prowadzące w ostateczności do stagnacji i upadku organizacji, oraz planować przyszłość swoją i swojej firmy możliwie dokładnie i na wiele lat. Musi przewidywać i oceniać przyszłe wydarzenia, oczekiwać ich oraz dobrze wykorzystywać. Winien przygotowywać różne warianty i scenariusze postępowania na różne ewentualności i niespodziewane turbulencje na rynku. Przedstawione wyżej role i umiejętności menadżerskie wyraźnie wskazują, że od menadżera zarządzającego dzisiejszą organizacją wymaga się, aby był przygotowany do wykonywania najrozmaitszych i skomplikowanych zadań, a jego działania i decyzje były zawsze skuteczne i trafne.

5. Style kierowania w procesie zarządzania

Istotą zarządzania jest sprawowanie władzy rozumianej jako możliwości kształtowania zachowań innych, które będą zgodne z wolą zarządzającego. Kierujący zespołem ludzi za pomocą konkretnych procedur realizuje rolę kierowniczą. Zachowania te układają się w określone metody i techniki postępowania z podwładnymi. Każdy kierownik opiera sposób postępowania z podwładnymi na schematach i doświadczeniach własnych oraz doświadczeniach innych przy założeniach teoretycznych, przyjmowanych świadomie bądź nieświadomie, mając przeświadczenie, że postępowanie takie spowoduje pożądane działania jego podwładnych. Sposoby osiągania celów przez kierownika we współpracy z zespołami pracowniczymi określane są jako style kierowania.

Styl kierowania jest to całokształt sposobów oddziaływania przełożonego na podwładnych w celu nakłonienia ich do wypełniania ról organizacyjnych (Koźmiński, 2010). Definicja ta jest bardzo szeroka i obejmuje nie tylko style kierowania ale również techniki zarządzania. Techniki i metody zarządzania w oświacie zawarto w tabeli 6.

Tabela 6. *Techniki i metody zarządzania w oświacie*

TECHNIKI I METODY ZARZĄDZANIA	ISTOTA ZARZĄDZANIA
Zarządzanie przez delegację	Delegowanie uprawnień decyzyjnych, które przysługują kierującemu.
Zarządzanie przez wyjątki	Przełożony ingeruje w pracę swoich podwładnych sporadycznie i tylko w wyjątkowych sytuacjach.
Zarządzanie przez cele	Wyznaczanie konkretnych celów, które należy wykonać w określonym czasie.
Zarządzanie przez nadzór i wydawanie poleceń	Autorytarny styl zarządzania.
Zarządzanie przez motywację	Tworzenie warunków do zaspokajania potrzeb swoich podwładnych.
Zarządzanie przez innowację	Wprowadzenie koniecznych zmian na rzecz szybszego rozwoju organizacji w najważniejszych obszarach jej działalności.
Zarządzanie przez komunikowanie się	Stworzenie takiego systemu komunikacyjnego, który skutecznie będzie informował o celach, problemach organizacji, zamierzeniach kierownictwa i spowoduje wytworzenie klimatu wzajemnego zaufania.
Zarządzanie przez wyniki	Metoda ukierunkowana jest na rezultaty pracy bez uzgadniania celów z pracownikami.
Zarządzanie przez controling	Kompleksowa kontrola wszystkich obszarów działalności organizacji – audyt wewnętrzny lub zewnętrzny.

Opracowano na podstawie: Gawroński, K. (2010). *Potyczki prawne dyrektora szkoły. Rola prawa w wybranych obszarach zarządzania*. Warszawa: Wolters Kluwer Poland, s. 123.

Technika zarządzania to spójny system zasad kierowania, które dotyczą całej instytucji. Wśród najważniejszych technik kierowania wyróżnić można (Sekuła, 2008):

- kierowanie przez określanie celów, polegające na ustalaniu przez kierownictwo, wraz z podległymi im pracownikami, wspólnych celów organizacji. Technika ta zakłada minimum ingerencji przełożonych w sposób realizowania celów przez podwładnych;
- kierowanie przez wyjątki, polegające na pozostawieniu pełnej autonomii pracownikom;
- decyzje dotyczące zakresu działań zrutynizowanych – w tym wypadku kierowanie instytucją skupia się na tych jej elementach, których funkcjonowanie odbiega od stanu, który uznawany jest za normalny;
- kierowanie przez innowacje, skupia się na wykształceniu w członkach organizacji skłonności do wprowadzania w niej zmian;
- kierowanie poprzez motywację, koncentruje się na motywowaniu pracowników, w szczególności na zaspokajaniu potrzeb w procesie pracy.

Techniki kierowania różnią się od stylów kierowania tym, że są one działaniami przemyślanymi, zaplanowanymi uprzednio oraz częściowo sformalizowanymi. Styl kierowania obejmuje osobiste interakcyjne i spontaniczne oddziaływanie kierownictwa na podwładnych w bezpośrednim kontakcie. Styl kierowania to względnie stały sposób podejścia i zachowań kierownika, który polega na wywieraniu wpływu na podległych pracowników.

Tabela 7. *Style kierowania*

Lp. typologii	RODZAJ STYLU	OPIS
1.	Autokratyczny	Osoba kierująca – autokrata – narzuca swoją wolę podwładnym, często ich kontroluje i karze, nie uczestniczy w pracach grupy, wydaje tylko polecenia i rozkazy. Jednoosobowe podejmowanie decyzji. Nieufność kierownictwa wobec pracowników.
	Demokratyczny	Osoba kierująca – demokrata – jest koordynatorem działań grupy/zespołu, wyrazicielem i organizatorem woli większości, często nagradza pracowników. Decyzje są podejmowane przez niego wspólnie z podwładnymi lub przez konsultacje. Ma pełne zaufanie do podwładnych.
	Nieingerujący (bierny, liberalny, permisywny, leseferystyczny)	Menadżer nie ingeruje w pracę grupy/zespołu, pozostawia sprawy i ludzi własnemu losowi. Brak zainteresowania menadżera sprawami podległych mu ludzi. „Niewidzialne" sprawowanie władzy.

Tabela 7. (cd.)

2.	Transakcyjny	Przywódca stawia zadania i identyfikuje oczekiwania pracowników związanych z ich realizacją (można nazwać to rodzajem umowy).
	Transformacyjny	Przywódca stymuluje podwładnych, posiada charyzmę.
3.	Emocjonalny	Relacje między menadżerem a podwładnymi, dotyczą dużego dystansu do władzy. Przywódca jest mistrzem któremu ufają pracownicy.
	Racjonalny	Relacje pomiędzy menadżerem a pracownikiem dotyczą małego dystansu do władzy. Pracownicy są aktywni i samodzielni.
4.	Zadaniowy	Menadżer jest zorientowany na zadania i dąży do efektywności zadaniowej.
	Personalny	Przywódca jest zorientowany na pracowników i dąży do osiągnięcia przez nich satysfakcji osobistej z udziału w pracy grupy/zespołu.
5.	Formalny	Tryb wyłaniania menadżera/przywódcy: odgórny.
	Nieformalny	Tryb wyłaniania menadżera/przywódcy: oddolny.
6.	Wspierający	Przywództwo wzmacniające indywidualną pozycję swoich podwładnych.
	Normatywno-instrumentalny	Przywódca jako administrator i strażnik norm zawodowych.
	Usprawniający	Przywództwo dążące do równości i sprawiedliwości społecznej.
	Emancypacyjny	Przywództwo wyzwalające wśród pracowników poczucie własnej wartości.
7.	Legalny	Tryb wyłaniania przywódcy: na podstawie procedur akceptowanych społecznie.
	Tradycyjny	Tryb wyłaniania przywódcy: związany z niepisanymi normami i tradycją społeczną.

Opracowano na podstawie: Kuc, B.R. (2006). *Od zarządzania do przywództwa. Dylematy władzy organizacyjnej.* Warszawa: Wydawnictwo PTM, s. 124.

Styl kierowania łączy w sobie takie elementy jak (Oleksyn, 1997):

- podmiot kierujący (jego cechy psychofizyczne, doświadczenia zawodowe, życiowe, wiedzę merytoryczną, czy specjalistyczną oraz umiejętności praktyczne);
- podmiot kierowany (kwalifikacje zespołu pracowniczego, integracja zespołu z miejscem pracy oraz motywacja do pracy i system wyznawanych i trenowanych wartości);

– przedmiot kierowania (cele oraz funkcje organizacji, stopień złożoności zadań, a także zakres samodzielności i odpowiedzialności ich wykonawców).

Wymienione czynniki są bardzo zróżnicowane toteż każdy menadżer stara się wypracować indywidualny, dostosowany do rzeczywistej sytuacji optymalny styl kierowania. Stosowanie niewłaściwego stylu kierowania pociąga za sobą negatywne konsekwencje, wśród których wyróżniamy (Dzierzgowska, 2011):

a) obniżenie efektów pracy,
b) pomijanie potrzeb pracowników,
c) niekorzystne oddziaływanie na atmosferę pracy oraz stosunki interpersonalne,
d) uniemożliwianie wykorzystania w pełni, intelektualnego potencjału pracowników,
e) utrudnianie lub uniemożliwianie podejmowania optymalnych decyzji.

W dążeniach do skonstruowania własnego, autorskiego stylu kierowania należy wykorzystać własne doświadczenia kierownicze, refleksje nad własną osobowością oraz założenia teoretyczne i wnioski wynikające z analizy zachowań zespołu pracowniczego. Należałoby też odpowiedzieć na pytania:

Jak układać relacje z podwładnymi?
Kiedy stawiać wymagania i być szefem, a kiedy przyjacielem?
Jakie instrumenty kierowania preferować: polecenia czy zalecenia lub sugestie?
Czy i jakie uprawnienia przekazać czyli delegować podwładnym?
Jakie rodzaje spraw czy problemów rozwiązywać osobiście?
Jak i kiedy nagradzać (doceniać), a kiedy stosować kary?

Odpowiedzi na powyższe pytania dadzą podstawę do wyboru preferowanego przez kierownika stylu kierowania.

W praktyce style kierowania bardzo rzadko występują w „czystej" postaci. Na ogół stosowane są style „mieszane", charakteryzujące się przewagą elementów jednego ze stylów – demokratycznego, autokratycznego, bądź innego ze zdefiniowanych w literaturze przedmiotu. Jeśli kierujący preferuje określone metody, a unika innych, to można wówczas stwierdzić, że

stosuje określony styl kierowania. Każdy styl kierowania odnosi się do relacji przełożonego z podwładnymi, w połączeniu z utrwaleniem w poglądach, postawie i doświadczeniach zarządzającego.

Obecnie odchodzi się od tradycyjnego, przestarzałego modelu zarządzania na rzecz zarządzania nowoczesnego, elastycznego, którego cechą charakterystyczną jest nie tylko funkcjonalizm, silna motywacja, lecz także potrzeba rozwoju osobistego i zawodowego. Elementem wspomagającym nowoczesne zarządzanie organizacją XXI wieku, w tym również szkołą, jest coaching. Istotą coachingu jest zdobywanie nowych umiejętności i pozbywanie się starych nawyków – przynosi pracownikom ogrom korzyści, takich jak (Szcześniak, 2017):

- świadome odczuwanie roli jaką pełnią w szkole oraz satysfakcji;
- większą elastyczność i szybkość reagowania na zmiany rynkowe;
- pełniejsze wykorzystanie doświadczenia i kreatywności podwładnych;
- poprawę komunikacji i relacji w zespole;
- zmniejszenie rotacji pracowników;
- pełne wykorzystanie potencjału intelektualnego.

Wdrożenie filozofii zarządzania przez coaching sprzyja powstawaniu kultury organizacyjnej oraz osiąganiu długofalowej przewagi konkurencyjnej nad innymi organizacjami. Coaching w wymiarze organizacji jest formułą zarządzania zasobami ludzkimi, która pozwala w większym zakresie wykorzystać zdolność i potrzebę uczenia się pracowników w celu podniesienia efektywności działania.

Mentorzy odgrywają dużą rolę w skutecznym zarządzaniu. Mentoring wzmacnia motywację oraz zwiększa chęć działania danego pracownika, co wpływa na poprawę jego efektywności. Ułatwia adaptację do specyfiki danej organizacji oraz rozeznanie w formalnej i nieformalnej strukturze organizacyjnej. Podopieczny zyskuje wiedzę praktyczną, zazwyczaj niezapisaną w kodeksach czy bazach wiedzy oraz dostęp w tzw. niedostępne rejony organizacji (Szcześniak, 2017).

Właściwy mentoring opiera się na kompetencji, doświadczeniu i jasnym określeniu ról. Bardzo duże znaczenie ma także odpowiedni zestaw cech osobowych. Mentor to człowiek doświadczony, który dzieli się swoją wiedzą z kimś o doświadczeniu skromniejszym, w relacji charakteryzującej się wzajemnym zaufaniem. Mentor jest postacią pojawiającą się na drodze

rozwoju pracownika tylko na pewien określony czas (Parsloe, Wray, 2002). Mentoring, wyraża się w partnerskiej relacji między mistrzem a uczniem, zorientowanej na odkrywanie i rozwijanie potencjału tkwiącego w pracowniku. Opiera się na inspiracji, stymulowaniu i przywództwie.

Każdy menadżer zarządzający organizacją, który chce efektywnie kierować zespołem pracowniczym, powinien przede wszystkim starać się go poznać. To podstawowy wymóg funkcji kierowania – bez znajomości ludzi, niemożliwym jest skuteczne oddziaływanie, trafne przewidywanie zachowań oraz efektywne motywowanie. Odpowiednio dobrany styl kierowania ma istotny wpływ na sprawne, właściwe i nowoczesne funkcjonowanie instytucji edukacyjnych, do których zaliczana jest szkoła. W przedstawionych powyżej stylach kierowania trudno znaleźć ten jeden wzorcowy, uniwersalny. Wśród badaczy i praktyków zarządzania panuje przekonanie, że menadżer jest tym, skuteczniejszy i efektywniejszy im szerszy stosuje repertuar stylów kierowania i potrafi wykorzystać ten, który pozwoli organizacji osiągnąć sukces.

Bibliografia

Brilman, J. (2002). *Nowoczesne koncepcje i metody zarządzania.* Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Dowgiałło, Z., Zadworny, W. (2005). *Rola menadżera w zarządzaniu przedsiębiorstwem.* Szczecin: Znicz.

Drucker, P. (2005). *Praktyka zarządzania.* Warszawa: MT Biznes.

Dzierzgowska, I. (2011). *Akademia zarządzania. Dyrektor szkoły.* Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

Gawroński, K., Kwiatkowski, M. (red.). (2019). *Dyrektor Szkoły w Procesie Zarządzania Oświatą.* Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Gawroński, K. (2010). *Potyczki prawne dyrektora szkoły. Rola prawa w wybranych obszarach zarządzania.* Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

Godziszewski, B., Haffer, M., Stankiewicz, M.J., Sudoł, S. (2011). *Przedsiębiorstwo. Teoria i praktyka zarządzania.* Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Griffin, R.W. (2004). *Podstawy zarządzania organizacjami.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Haber, L.H. (1993). *Management. Zarys zarządzania małą firmą.* Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.

Kaczmarek, A., Sikorski, Cz. (2011). *Podstawy zarządzania, organizacjami.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Koźmiński, A. (red.). (2010). *Zarządzanie, teoria i praktyka.* Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Kuc, B.R. (2006). *Od zarządzania do przywództwa. Dylematy władzy organizacyjnej.* Warszawa: PTM.

Kuc, B.R. (2009). *Kontrola jako funkcja zarządzania.* Warszawa: Difin.

Kuc, B.R. (2015). *Aksjologia Organizacji i Zarządzania.* Warszawa: Wydawnictwo Ementon.

Kuc, B.R., Żemigała, M. (2010). *menadżer nowych czasów*. Gliwice: Helion.

Mintzberg, H. (2013). *Zarządzanie.* Warszawa: Wolters Kluwer Polska

Oleksyn, T. (1997). *Sztuka kierowania.* Warszawa: WSZiP im. B. Jańskiego w Warszawie.

Parsloe, E., Wray, M. (2002). *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu uczenia się*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna.

Pomykało, W. (1997). *Encyklopedia Pedagogiczna.* Warszawa: Fundacja Innowacja.

Penc, J. (2000). *Motywowanie w zarządzaniu.* Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.

Penc, J. (2003). *Menadżer w działaniu.* Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.

Sekuła, Z. (2008). *Motywowanie do pracy, teorie i instrumenty.* Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Szcześniak, M. (2017). *Wyzwania etyczne coacha w Zarządzaniu Zasobami Ludzkimi.* Wydanie II – rozszerzone. Warszawa: Ementon.

Zaborniak, M.B. (2019). Podstawy zarządzania w systemie oświaty. W: K. Gawroński, M. Kwiatkowski (red.). *Dyrektor Szkoły w Procesie Zarządzania* Oświatą (ss. 171–184). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej,

Zieleniewski, J. (2011). *Organizacja zespołów ludzkich.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

ROZDZIAŁ II

Ewa Wojtowicz

Kompetencje psychospołeczne nauczycieli i dyrektorów

1. Wprowadzenie

Kompetencje psychospołeczne, potocznie zwane kompetencjami miękkimi, odnoszą się do umiejętności interpersonalnych, jak i intrapsychicznych. Z tego też powodu, w literaturze przedmiotu, często używa się sformułowania *life skills* – są one bowiem potencjałem jednostki, który przekłada się na dobrostan życiowy i skuteczne funkcjonowanie w rolach zawodowych. Do kapitału kompetencji psychospołecznych człowieka zalicza się różne umiejętności zawierające się w dwóch wymiarach – indywidualnym i relacyjnym, np.: zdolności komunikacyjne, zdolność do współpracy, zarządzanie sobą w czasie, umiejętności pozwalające na pracę w międzynarodowych zespołach, asertywność, czy sprawność działania w warunkach niepewności. Do grupy tej nierzadko dołącza się także kompetencje przedsiębiorcze i inicjatywne obejmujące między innymi kreatywność, podejmowanie ryzyka, jak również planowanie i osiąganie konkretnych celów (Kaliszewska, Klasińska, 2018).

Współcześnie obserwuje się wzrost zainteresowania kompetencjami psychospołecznymi zarówno wśród naukowców, jak i praktyków

różnych branż. Jest to odwrót od tradycyjnego pojmowania wartości kompetencji, które miało swoje początki w gospodarce przemysłowej, skoncentrowanej na kompetencjach specjalistycznych (tzw. twardych). Aktualnie rozwój kompetencji psychospołecznych traktuje się jako wektor sukcesu osobistego i zawodowego. W procesach rekrutacyjnych odgrywają podobną rolę (lub w przypadku niektórych stanowisk nawet większą), niż kompetencje poznawcze, czy doświadczenie. Nie bez przyczyny określane są jako umiejętności zwiększające zatrudnialność (*employability skills*).

2. Kompetencje psychospołeczne – definicja, istota i funkcje

Według słownika Władysława Kopalińskiego (1983) *competentia* (łac.) oznacza odpowiedniość, zgodność, a więc koherencję potencjału osobistego z zakresem aktywności stojących przed jednostką, niezależnie od tego, czy są one rezultatem indywidualnej decyzji, czy stawiane są jej przez otoczenie. Źródłosłowem jest określenie *competere* – czyli schodzić się, zgadać się, nadawać się, współzawodniczyć z kimś. W najogólniejszym znaczeniu kompetencję charakteryzuje się jako zespół wiedzy postaw i umiejętności ludzi do właściwego wykonywania różnorodnych działań.

Jednoznaczne sformułowanie pojęcia kompetencje psychospołeczne nie jest łatwe – w literaturze przedmiotu pojawia się wiele definicji, a każda z nich koncentruje się na innych aspektach. Krystyna Skarżyńska (1981) określa je jako kluczową umiejętność związaną z osiąganiem dwóch rodzajów celów – jednostkowych i społecznych – w sposób nienaruszający relacji z innymi ludźmi. O roli kompetencji psychospołecznych w wywieraniu pożądanego wrażenia (wpływu) w różnych interakcjach międzyludzkich wspomina również Michael Argyle (2002). Kompetencje społeczne pozwalają na skuteczne kierowanie sobą w sytuacjach interpersonalnych (Smółka, 2006).

Jeden z bardziej popularnych terminów związanych z kompetencjami psychospołecznymi dotyczy inteligencji emocjonalnej (Salovey,

Mayer, 1999; Goleman, 2007). Oznacza on umiejętność zarządzania emocjami własnymi i innych ludzi oraz umiejętność wykorzystywania emocji w procesie podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów. Inteligencja emocjonalna kształtowana jest już w dzieciństwie, a jej rozwój wspierany jest przez demokratyczny styl wychowania rodziców (Martowska, 2012).

Chaos definicyjny i terminologiczny oraz wieloaspektowość ujęć kompetencji psychologicznych, wynika z różnych podejść teoretycznych i omawiania tego konstruktu w konkretnych obszarach funkcjonowania człowieka. W praktyce, kompetencje psychospołeczne, jak proponuje Stanley Cavell (1990), pozwalają na efektywne funkcjonowanie w różnych rolach i interakcjach społecznych. Nabywane i kształtowane są w toku treningu społecznego (Matczak, 2001).

Wśród kompetencji współczesnego nauczyciela, w literaturze przedmiotu rozważa się szereg innych, istotnych dla projakościowej aktywności nauczyciela, umiejętności. Do tej grupy zalicza się kompetencje w zakresie wiedzy ogólnej, kompetencje metodyczne, psychologiczne czy pedagogiczne (por. np.: Gołek, 2014; Samborska, 2014). Ze względu na specyfikę pracy w oświacie, modyfikowaną przez zmiany społeczne, jak również rozwój nauk społecznych, w ostatnich latach obserwowany jest wzrost zainteresowania kompetencjami psychospołecznymi i możliwości ich rozwoju wśród kadr oświaty.

Kompetencje psychospołeczne odgrywają szczególną rolę w pracy liderów. Dyrektorzy szkół odpowiedzialni za rozwój i funkcjonowanie placówek wykorzystują w swojej pracy inne umiejętności, niż tylko związane z procesem dydaktycznym. Ich praca wymaga szeregu kompetencji psychospołecznych związanych z zarządzaniem zespołem nauczycieli, jak również różnymi projektami edukacyjnymi. Z badań wiadomo, iż to co różni organizacje od siebie i pozwala osiągać pozytywne rezultaty własnej działalności, to jakość kadry managerskiej (Wachowiak, 2002; Konarski, 2008; Szafran, 2018).

Dodatkowo, warto nakreślić związki kompetencji psychospołecznych z karierą zawodową. Nauczyciel, jak każdy pracownik, podlega takim samym mechanizmom rynku pracy, zaczynając od procesów poszukiwania zatrudnienia, poprzez ocenę swojej aktywności i awan-

se zawodowe, a kończąc na rozwoju zawodowym i satysfakcji z pracy. Oznacza to, że wśród nauczycieli będą tacy, którzy ze swobodą znajdą zadawalające zatrudnienie w wybranej szkole, ale dla niektórych poszukiwanie satysfakcjonującej pracy może stanowić wyzwanie zawodowe, nie zawsze powiązane z sukcesem. Instytucje oświatowe poszukują nie tylko wykwalifikowanych pracowników, ale również zwracają uwagę na kompetencje psychospołeczne, które stanowią o poziomie wykonywanych przez nauczyciela zadań. Ten rodzaj zdolności jest predyktorem właściwie budowanych relacji w branży, w której odgrywają one kluczowe znaczenie. Podobnie jak inne organizacje, tak i placówki edukacyjne, we współczesnej gospodarce, dostrzegają pozytywny wpływ potencjału psychospołecznego pracownika na środowisko zawodowe.

3. Kompetencje psychospołeczne nauczycieli jako potencjał współczesnej szkoły

Dlaczego kompetencje psychospołeczne pracowników są wartościowe we współczesnej szkole? Nowoczesne szkoły nazywa się często organizacjami uczącymi się. Dotychczas było to sformułowanie zarezerwowane raczej dla rzeczywistości biznesowej. Zdaniem Jana Fazlagic (2005), doskonalenie systemu oświaty powinno opierać się nowoczesnych koncepcjach zarządzania. Aktualnie, zapotrzebowanie szkół na ciągłą profesjonalizację działań, nie tylko wymuszoną otoczeniem prawnym i administracyjnym, ale również ambicjami, aspiracjami nowoczesnych dyrektorów i nauczycieli, nadaje im status organizacji uczących się.

Organizacje uczące się charakteryzują się, jak analizuje Sławomir Jabłoński i Julita Wojciechowska (2013), szeregiem elementów, które widoczne są w zdolności szkoły do: a) eksplorowania i rozpoznawania potrzeb edukacyjnych i rozwojowych; b) poszukiwania i gotowości do rozumienia problemów będących efektem tej różnorodności; c) unowocześniania i doskonalenia metod diagnozy, analizy problemów w sferze edukacyjnej i rozwojowej oraz sposobów radzenia sobie z nimi; d)

modyfikowania i wdrażania nowych sposobów oddziaływań na uczniów i nauczycieli po analizie błędów i sukcesów. W konsekwencji, współczesna edukacja szkolna, jak i szkoła jako instytucja, wymaga właściwie dopasowanych pracowników do jej różnorodnych zadań. To dostrojenie wychodzi poza tradycyjne rozumienie kompetencji nauczyciela, jako tych skoncentrowanych na nauczaniu, ale włącza w nie również szereg umiejętności osobistych nauczycieli.

Dlaczego szkoły, jako organizacje uczące się, powinny zwracać uwagę na kompetencje psychospołeczne nauczycieli? Po pierwsze, są one transferowalne. Oznacza to, że te same kompetencje można wykorzystać w wielu różnorodnych zadaniach zawodowych. Pozwala to pracownikom na elastyczne przystosowanie do zmian zawodowych, reorganizację środowiska pracy i efektywne funkcjonowanie w różnych rolach, czy sytuacjach nowych lub kryzysowych. Zdaniem Beaty Jakimiuk (2018, s. 5): „(...) kompetencje społeczne są zbiorem takich umiejętności, od których zależy możliwość adekwatnej reakcji na określoną sytuację społeczną". W przypadku dynamicznych zmian gospodarczych i społecznych odciskających swoje piętno na systemach edukacyjnych, nauczyciele często stają przed różnymi zawodowymi wyzwaniami. Wszechstronność i elastyczność, wynikająca z rozwiniętych kompetencji psychospołecznych, pozwala im skutecznie radzić sobie z wieloma działaniami zawodowymi.

Po drugie, mają one szczególny charakter, na co wskazuje szereg synonimów, które wykorzystywane są do opisu tego rodzaju zdolności człowieka np.: kompetencje społeczne, kompetencje interpersonalne, kompetencje emocjonalne, społeczno-emocjonalne, czy inteligencja emocjonalna lub społeczna (por. np.: Piotrowska, 1994; Abraham, 2004; Goleman, 2007; Martowska, 2012). Pokazuje to ich złożony charakter oraz możliwość wykorzystania w sytuacjach społecznych o różnym charakterze wspierając odniesienie sukcesu zarówno w przestrzeni osobistej, jak i zawodowej. W zmiennym środowisku szkolnym, opartym o procesy doskonalenia, to kompetencje psychospołeczne będą odgrywać znaczącą rolę w sposobie adaptacji do zmian każdego z zatrudnionych nauczycieli, jak i zespołu nauczycieli.

Po trzecie, można je rozwijać w toku treningu społecznego (Matczak, 2007). Oznacza to, że różne środowiska (opiekuńcze, wychowawcze,

edukacyjne, czy zawodowe) mogą oddziaływać na potencjał jednostki. Niebagatelną kwestią wynikającą z możliwości wzmacniania zasobów psychospołecznych ludzi poprzez ćwiczenie w warunkach społecznych jest fakt, że dbając o projakościowe działania pracowników, organizacje mogą pozytywnie wpływać na rozwój tych kompetencji wśród pracowników. Oznacza to, że kompetencje społeczne nauczycieli stają podwaliną sukcesu, rozwoju i kreowania nowych standardów nauczania.

Po czwarte, powtarzalne, rutynowe aktywności zawodowe mogą zostać zautomatyzowane, a maszyny mogą je wykonywać za ludzi. Jeśli jednak weźmiemy pod uwagę kontekst różnorodnych interakcji międzyludzkich, czy konieczność adaptacji pracowników do zmiennej rzeczywistości zawodowej, to kompetencje psychospołeczne będą tym rodzajem umiejętności, które będą odróżniać pracowników skutecznych i wartościowych dla organizacji, od tych, których jakość pracy odbiegać będzie od akceptowalnego przez przedsiębiorstwo poziomu (Lamri, 2021). Tym samym, społeczny potencjał nauczycieli może budować silne, nastawione na doskonalenie i realizację standardów mistrzowskich środowisko zawodowe.

4. Kompetencje psychospołeczne we współczesnej szkole – wymiar indywidualny i społeczny

Nauczanie to wieloaspektowa aktywność, do wykonania której niezbędne są zarówno kompetencje twarde, jak i psychospołeczne, pomagające radzić sobie z różnymi sytuacjami w klasie (Tang, Hashim, Yunus, 2014). W bogatej literaturze przedmiotu powszechne jest analizowanie działań nauczycieli z perspektywy ich osobistego potencjału zdolności natury psychologicznej. Znajdziemy w niej również wiele definicji kompetencji psychospołecznych, w zależności od koncentracji na konkretnym rodzaju aktywności nauczyciela. Najczęściej odnosi się je do wychowania i nauczania dzieci na różnych etapach edukacji, rzadziej do szkolnego modelu pomocy psychologicznej (Piorunek, Werner, 2017).

Oczekiwania otoczenia szkolnego (uczniów, rodziców, grona nauczycielskiego) są bardzo rozbudowane i w efekcie idealny profil nauczyciela kumuluje w sobie nierealną i nieskończoną liczbę atrybutów, którymi powinien charakteryzować się współczesny nauczyciel. Przykładowo oczekuje się od niego misyjnego wręcz zaangażowania w swoją pracę, proaktywności, innowacyjności lub zdolność do przejmowania inicjatywy. Do często pojawiających się cech, które nauczyciel powinien wykazywać zalicza się między innymi: życzliwość, empatia, optymizm, umiejętność współpracy i komunikacji, właściwe podejście do nauczania, poczucie skuteczności, radzenie sobie ze stresem, sprężystość (*resilence*), czy umiejętności krytyczno-kreatywne (por. np.: Szempruch, 2013; Pachauri, Yadav, 2014; Tang, Hashim, Yunus, 2014, Tang, Ching, Mohd Shahid, 2015; Mu, Hu, Wang, 2017; Demirok, Gunduz, Yergazina, Maydangalieva, Ryazanova, 2019; Guo, Dynia, Lai, 2021).

Z jednej strony są to kompetencje osobiste, wartościowe z perspektywy rozwoju zawodowego każdego nauczyciela w roli pracownika i ujmowane z perspektywy indywidualnej (np. poczucie skuteczności, refleksyjność, automotywacja). Z drugiej, mowa jest o specyficznych kompetencjach istotnych dla wykonywania tego konkretnego zawodu i jego społecznego kontekstu. Praca nauczyciela odbywa się bowiem w przestrzeni relacji o różnym charakterze: z uczniami, rodzicami, organizacjami zewnętrznymi, ale również z gronem nauczycielskim. Ta wielowymiarowość interakcji wymaga różnych kompetencji psychospołecznych, które stanowią o jakości pracy nauczyciela.

Przyglądając się pierwszemu obszarowi należy zauważyć, że charakterystyczną cechą współczesnych karier jest samodzielne poszukiwanie właściwego miejsca pracy. Zgodnie ze aktualnym modelem kariery nauczyciel, jako pracownik, poszukuje stymulującego, odpowiadającego na jego potrzeby profesjonalnego środowiska, w którym może wykorzystywać i rozwijać swój zawodowy potencjał. W jaki sposób kompetencje psychospołeczne mogą odgrywać rolę w osobistych decyzjach zawodowych? Ewa Wojtowicz (2016) twierdzi, że proces kariery można podzielić na kilka cyklicznych etapów związanych z rozwojem zawodowym w ciągu życia, w których kompetencje psychospołeczne

są podstawą zmian zawodowych. Zgodnie z koncepcją Douglasa Halla (1995) kluczowe będą to umiejętności takie jak: konstruowanie tożsamości zawodowej (*identity*) i zdolność do adaptacji w nowych lub zmiennych warunkach podbudowana tolerancją i efektywnym funkcjonowaniem w warunkach niepewności i niejednoznaczności (*adaptability*). To właśnie te metakompetencje pozwolą precyzować adekwatny obraz siebie jako nauczyciela i poszukiwać nowych wyzwań zawodowych.

Drugi rodzaj kompetencji odgrywający znaczenie w pracy zawodowej uwzględnia wszystkie te umiejętności, które wspierają nauczyciela w codziennych obowiązkach. Przegląd literatury wskazuje, że zakres tych umiejętności jest przytłaczająco rozbudowany. Można jednak pokusić się o próbę wskazania kompetencji społecznych, które – choć często pod różnymi definicjami, pojęciami, czy konstruktami tworzącymi pewne typologie – pojawiają się regularnie w opracowaniach analizujących sylwetkę współczesnego nauczyciela i odnoszą się do podobnych umiejętności korzystnie wpływających na relacje nauczyciel – uczeń.

Koncepcja M. Argyle (Argyle 1991 za: Matczak 1997; Arglye, 2002; Wojda, Dziurżyński, 2020) wskazuje elementy składowe kompetencji psychospołecznych, jako elementów służących budowaniu relacji z innymi ludźmi takie jak: umiejętność adaptacji (plastyczność i adekwatność zachowań w różnych sytuacjach), umiejętności relacyjno-emocjonalne (zdolność budowania satysfakcjonujących relacji z innymi ludźmi, zdolność do otrzymywania wsparcia od innych osób), umiejętność komunikowania się (prawidłowe odczytywanie komunikatów partnerów interakcji wraz z ich intencjami i odpowiednie reakcje na komunikaty), umiejętność osiągania osobistych celów, również interpersonalnych. Informacją o rozwoju kompetencji społecznych będą więc wskaźniki oparte na zdolności bezbłędnej oceny kontekstu społecznego i zastosowane w interakcjach społecznych wzorce, a także schematy postępowania. W efekcie dostrzegalne staną się różnice w funkcjonowaniu społecznym różnych osób, niektórzy będą odnajdywać się lepiej niż inni, odnosząc więcej sukcesów w sferze kontaktów międzyludzkich. Autor koncepcji podkreśla znaczenie różnych

kompetencji mieszczących się pod pojęciem „kompetencje społeczne", które swobodnie odnieść można do sytuacji edukacyjnej. Wskazuje na rolę zdolności nagradzania, jako czynnika zwiększającego atrakcyjność relacji. Wśród opisywanych przez niego umiejętności pojawia się również zdolność do przyjmowania czyjegoś punktu widzenia i uwzględniania w interakcji uczuć innych ludzi. W opracowaniach omawia także umiejętność komunikacji werbalnej i niewerbalnej, umiejętność autoprezentacji, czyli aktywności (w tym przypadku nauczyciela), która będzie nakierowana na wywarcie wśród uczniów konkretnego wrażenia.

Analizując kompetencje psychospołeczne w pracy nauczyciela można ponadto odnieść się do rozważań Jabłońskiego i Wojciechowskiej (2013), identyfikujących kompetencje kluczowe dla samego procesu uczenia w relacji uczeń – nauczyciel, jak i te odnoszące się do ich zaangażowania w proces edukacyjny. Autorzy, w pierwszym przypadku, wskazują na:

- umiejętność diagnozy potencjału ucznia w celu jego rozwoju w ramach prowadzonych zajęć (wiedza na temat konkretnego ucznia, umiejętność obserwacji i wyciągania właściwych wniosków z zebranych informacji);
- zdolności twórcze pozwalające przekazywać konkretny materiał w formie zadań problemowych (celem tego procesu jest rozwój wśród uczniów: zdolności krytycznego myślenia, praktycznego wykorzystania przekazywanych treści, a w przypadku prac realizowanych grupowo również rozwój umiejętności współpracy z innymi);
- kompetencje komunikacyjne skoncentrowane na godnościowym i autonomicznym traktowaniu ucznia (egzekwowanie wymagań i informacja zwrotna przekazywana z szacunkiem dla ucznia i jego odmienności).

Zaproponowany podział uwzględnia drugą kategorię kompetencji analizowanych z perspektywy obszarów ich zastosowania: zarządzanie klasą, gotowość komunikacyjna, skuteczność interpersonalna (tabela 1.).

Tabela 1. *Kompetencje społeczne nauczyciela*

GŁÓWNE GRUPY KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH	OBSZARY KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH
Kompetencje poznawcze – związane z gotowością do trafnego oceniania sytuacji społecznych, zdolnością do empatii, znajomością i odwoływaniem się do reguł społecznych, planowaniem sytuacji społecznych.	Zarządzanie klasą: zdolność do wywierania wpływu, adekwatne odgrywanie roli, dbanie o własne granice, kierowanie ludźmi, angażowanie innych do współpracy.
Kompetencje motywacyjne – gotowość do podejmowania ryzyka społecznego, otwartość, gotowość do angażowania się w sytuacje społeczne i motywacji do pracy nad własnym zaangażowaniem interpersonalnym i poziomem umiejętności społecznych.	Gotowość komunikacyjna: pozyskiwanie przychylności, budowanie autorytetu, tworzenie sieci wsparcia, przezwyciężanie nieśmiałości i tremy, spostrzegawczość w sytuacjach społecznych, przeciwdziałanie manipulacji, świadomość własnych poglądów i wartości.
Kompetencje behawioralne – związane z posiadanymi i wykorzystywanymi w praktyce umiejętnościami społecznymi.	Skuteczność interpersonalna: zdolność do identyfikowania strategii potrzebnych w różnych sytuacjach społecznych – czyli świadome nastawienie nauczyciela na bycie partnerem w interakcjach społecznych, który zmienia postępowanie w zależności od potrzeb sytuacji i sposobu funkcjonowania ucznia.

Źródło: Jabłoński, Wojciechowska (2013). *Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji.* Studia Edukacyjne, 13, s. 58.

Warto zauważyć, że autorzy traktują tę drugą kategorię kompetencji, jako modelową dla uczniów. To na podstawie umiejętności nauczyciela w tym zakresie, uczniowie konstruują swoje wzorce zachowań w sytuacjach społecznych. A nauka efektywnych strategii funkcjonowania w relacjach różnicują późniejsze szanse i sukcesy życiowe (Carneiro, Crawford, Goodman, 2006).

Kolejnym typem kompetencji psychospołecznych, na które wskazuje literatura pedagogiczna i psychologiczna, są kompetencje relacyjno-emocjonalne nauczycieli. Według Carolyn Saarni (1999a) kompetencje emocjonalne pozwalają na efektywne regulowanie własnych stanów emocjonalnych podczas kontaktów interpersonalnych. Renata Góralska i Małgorzata Kosiorek (2021) twierdzą, że emocje są najważniejszym obszarem pracy nauczycieli, a ich rozwój powiązany jest z budowaniem pozytywnych relacji z innymi ludźmi.

Marta Wawrzyniak (2021) definiuje kilka kompetencji nauczyciela odnosząc je do możliwych obszarów ich zastosowań. Na przykład, wskazuje empatię jako atrybut niezbędny do wsparcia uczniów w rozwiązywaniu problemów i udzielaniu im pomocy. Dostrzega również rolę entuzjazmu i optymizmu powiązanych z motywowaniem i podtrzymywania uczniów w procesie realizacji celów. Wśród wymienianych przez autorkę kompetencji warto wskazać też umiejętność przebaczania, którą wiąże ze zdolnością nauczyciela do redefiniowania swojego nastawienia do uczniów na bardziej pozytywne, nawet w przypadku negatywnych doświadczeń. Według Katarzyny Smoter (2020) zdolność budowania więzi wiąże się z umiejętnością definiowania, tworzenia i podtrzymywania relacji z różnymi osobami. Wszystkie autorki wspominają o popularnej koncepcji C. Saarni(1999a, 1999b) w definiowaniu kompetencji emocjonalno-relacyjnych nauczyciela w kontekście procesów zachodzących w klasie. Są to między innymi: a) samoświadomość emocjonalna (rozumienie własnych stanów emocjonalnych, w zakresie emocji prostych, jak i złożonych oraz umiejętność ich nazywania); b) świadomość wpływu emocji na zachowanie człowieka, szczególnie w obszarze relacji interpersonalnych; c) budowanie relacji z innymi ludźmi dzięki zdolności do rozumienia ich emocji z uwzględnieniem kontekstu sytuacyjnego i kulturowego, empatyczne angażowanie się w emocjonalne doświadczenia innych osób związane z okazywaniem współczucia; d) zdolność radzenia sobie z sytuacjami przykrymi lub awersyjnymi i generowanymi przez nimi emocjami dzięki procesom samoregulacji; e) zdolność różnicowania stanów emocjonalnych i zwracanie uwagi na rozbieżność pomiędzy stanem emocjonalnym a jego ekspresją. Podobne zdanie mają Joanna Madalińska-Michalak i Renata Górska (2012), które zwracają uwagę na komponenty inteligencji emocjonalnej w pracy nauczycieli. Wymieniają między innymi: zdolność oceny i uzewnętrznianie emocji, ich regulacji, posiadanie wiedzy o emocjach i świadomość związków myślenia z doświadczanymi emocjami.

Klasa szkolna to miejsce gdzie spotykają się dwie strony kontraktu dydaktycznego – nauczyciel i uczeń. Wnoszą w interakcje swoją osobowość, zdolności oraz swoje emocje (pozytywne i negatywne). A jak twierdzi C. Saarni (1999a, s. 75): „(...) mądry nauczyciel wie, że nauka zawsze

wiąże się z uczuciami i że uczyć tych doświadcza zarówno uczący się, jak i sam nauczyciel". Z perspektywy nauczyciela oznacza to, że jako osoba kontrolująca sytuację edukacyjną jest odpowiedzialny za emocje uczniów, jak i swoje. Własne doświadczenia emocjonalne nauczycieli mogą podlegać świadomemu monitoringowi, zarządzaniu, czy refleksji nad ich znaczeniem dla uczniów (por. np.: Wróbel, 2003; Sutton, Wheatley, 2003; Pawłowska, Chomczyński, 2012; Vesely-Maillefer, Saklofske, 2018). W związku z tym, kształtowanie i rozwój kompetencji emocjonalnych nauczycieli jest zadaniem, które korzystnie wpłynie na cały proces wychowawczo-edukacyjny. Z jednej strony uczyni doświadczenia edukacyjne przyjemnymi, interesującymi i pełnymi wyzwań, z drugiej pozwoli uczniom na bezpieczne odkrywanie siebie w relacjach z nauczycielem i naukę kompetencji emocjonalnych będącą bazą do – być może – całożyciowej skuteczności w zakresie nawiązywania i podtrzymywania satysfakcjonujących relacji.

Umiejętnościom społecznym poświęca się wiele uwagi przy omawianiu kompetencji liderów w oświacie. Współcześnie przywództwo definiowane jest jako sprawowanie władzy i podejmowanie kluczowych dla organizacji decyzji. Należy do czynników sprzyjających (lub hamujących) wzbudzaniu motywacji wśród nauczycieli i przekłada się na uzyskiwane przez nich rezultaty w pracy. Ewa Kaniewska-Mackiewicz (2021) wskazuje, że dyrektor szkoły to manager, który musi łączyć w sobie zarówno kompetencje pedagoga, jak i przywódcy. Liderzy w edukacji są odpowiedzialni za wielokierunkowe relacje: z uczniami, nauczycielami, rodzicami oraz instytucjami, którym szkoła podlega. Odpowiedzialność dyrektorów nie kończy się więc jedynie na zadaniach związanych z administrowaniem projektem edukacyjnym. Aby szkoły mogły doskonalić się, jako organizacje muszą szerzej widzieć rolę przywódców niż tylko skoncentrowaną na doskonaleniu jakości uczenia. Niewątpliwie wspierający w postępie organizacyjnym placówek oświatowych będzie dorobek nauk o zarządzaniu i nauk pokrewnych.

Wartość kompetencji psychospołecznych dla pełnienia roli dyrektora szkoły wiąże się z oczekiwaniami wobec liderów. Przywództwo w dzisiejszych czasach to przede wszystkim organizowanie pracy zespołów,

bycie ich członkiem poprzez budowanie swojego autorytetu z jednoczesną dbałością o relacje. Dyrektor szkoły odpowiedzialny jest za budowanie sprzyjającej atmosfery uczenia się, w celu optymalizacji potencjału nauczycieli, personelu i uczniów. Można to osiągnąć poprzez szereg zachowań przywódczych np. zdolność przewodzenia innym, wywierania wpływu, inspirowania, edukowania, kierowania, nagradzania i karania (Firman, Fitria, Rohana, 2021).

Aby zobrazować istotę kompetencji w pracy dyrektora szkoły można odwołać się do jednej z umiejętności, jaką jest komunikacja z innymi. Jak wskazuje Kaniewska-Mackiewicz (2021) w zakres tej zdolności wchodzą świadomość dwukierunkowej komunikacji (dyrektor – inna osoba z personelu szkoły), aktywne słuchanie, zdolność nawiązywania i podtrzymywania rozmowy i prowadzenia dyskusji, umiejętności udzielania konstruktywnej krytyki, rozwiązywania konfliktów i negocjowania rozwiązań. Z kolei, literatura przedmiotu podkreśla kluczową rolę kompetencji psychospołecznych w zarządzaniu organizacjami oświatowymi. Na przykład, okazuje się, że styl przywództwa silnie powiązany jest z kompetencjami komunikacyjnymi dyrektora, a poprawna komunikacja dyrektora skutkuje lepszymi wynikami pracy nauczyciela i wpływa na osiągnięcia uczniów (por. np.: Witziers, Bosker i Kruger, 2003; Robinson, Lloyd, Hohepa i Rowe, 2007; Ismail, Sutarman, Yudhakusuma, Mayasari, 2020). Można zatem stwierdzić, że umiejętności psychospołeczne dyrektorów są warunkiem skutecznego zarządzania szkołą, bo, jak zwykło się mówić, miękkie kompetencje przynoszą twarde rezultaty.

5. Zakończenie

Specyfika współczesnego procesu nauczania jest dla nauczycieli wyzwaniem, a figura nauczyciela uważana jest za najważniejszy element oświaty (Strykowski, Strykowska, Pielachowski, 2003). Środowisko edukacyjne często wymusza na nich synchroniczne pełnienie wielu ról i wykorzystywania szeregu kompetencji. Psychologowie, pedagodzy, jak również organizacje wspierające rozwój edukacji w różnych krajach, rekomen-

dują edukację nauczycieli w zakresie kompetencji psychospołecznych (Llorent, Zych, Varo-Millán, 2020). Dorobek psychologii i pedagogiki oraz codzienne doświadczenia szkolne wskazują potencjał psychospołeczny nauczycieli jako podstawę do budowania szkół przyszłości – odpowiadających na potrzeby uczniów, profesjonalnych i dostosowanych do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej.

Bibliografia:

Abraham, R. (2004). Emotional Competence as Antecedent to Performance: A Contingency Framework. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 130 (2), 117–143.

Argyle, M. (1998). Zdolności społeczne. W: S. Mosciovici (red.), *Psychologia społeczna w relacji ja inni.* (ss. 77–104). Warszawa: WSiP.

Argyle, M. (2002). *Psychologia stosunków międzyludzkich.* Warszawa: PWN.

Carneiro, P., Crawford, C., Goodman, A. (2006). Which skills matter? London: Centre for the Economics of Education, London School of Economics. Retrieved September 3, 2007. Pobrano z: http://cee.lse.ac.uk/cee%20dps/ceedp59.pdf (dostęp 04.04.2022).

Cavell, T.A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology, 19* (2), 111–122.

Demirok, M.S., Gunduz, N., Yergazina, A.A., Maydangalieva, Z.A., Ryazanova, E.L. (2019). Determining the Opinions of Special Education Teachers Regarding the Use of Assistive Technologies for Overcoming Reading Difficulties. *iJET,* 14, 141–153.

Fazlagić, A. (2005). Polska szkoła jako organizacja ucząca się. *E-mentor*, 3 (10). Pobrano z: https://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/10/id/167 (dostęp 04.04.2022).

Firman, F., Fitria, H., Rohana, R. (2021). The Influence of School Leadership Style and Teacher's Motivation toward Teacher's Performance. *Journal of Social Work and Science Education,* 2 (1), 1–10.

Goleman, D. (2007). *Inteligencja emocjonalna.* Poznań: Media Rodzina.

Gołek, B. (2014). Kompetencje współczesnego nauczyciela (wybrane obszary). *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, LVII, 87–103.

Góralska, R., Kosiorek, M. (2021). The (un)presence of emotions in teacher education. A critical analysis of the academic curriculum discourse in Poland. *Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)*, 35 (2), 131–151.

Guo, Y., Dynia, J.M., Lai, M.H.C. (2021). Early childhood Special education teachers' self-efficacy in relation to individual children: Links to children's literacy learning. *Early Childchood. Research Quarterly*, 54, 153–163.

Hall, D.T., Mirvis, P.H. (1995). The new career contract: developing the whole person at midlife and beyond. *Journal of Vocational Behavior*, 47, 269–289.

Hen, M., Goroshit, M. (2016) Social-emotional competencies among teachers: An examination of interrelationships*, Cogent Education,* 3 (1), 1–9 .

Ismail, K., Sutarman, T., Yudhakusuma, D., Mayasari, L.I. (2020). The Social Communication Competence as a Softskill of the School Leadership in Archiplego Region. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation,* 24 (8), 10964–10989.

Jabłoński, S., Wojciechowska, J. (2013). Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji. *Studia Edukacyjne*, 13, 43–63.

Jakimiuk, B. (2018). Kompetencje społeczne i ich znaczenie przy realizacji kariery zawodowej. *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna. Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy*, 3, 205–220.

Kaliszewska, M., Klasińska, B. (2018). *Kompetencje hermeneutyczne w teorii i praktyce akademickiej*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.

Kopaliński, W. (1983). *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Lamri, J. (2021). *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie, kooperacja*. Warszawa: Wolters Kluwer.

Llorent, V. J., Zych, I., Varo-Millan, J.C. (2020). Competencia ssocioemocionales autopercibidasen el profesorado universitarioen España. *Educación XXI*, 23 (1), 297–318.

Madalińska-Michalak, J., Góralska, R. (2012). *Kompetencje emocjonalne nauczyciela.* Warszawa: ABC.

Martowska, K. (2012). *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri.

Matczak, A. (1997). Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. *Studia z Psychologii*, 8, 9–36.

Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Mu, G.M., Hu, Y., Wang, Y. (2017). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teaching and Teacher Education*, 67, 125–134.

Robinson, V., Lloyd, C., Hohepa, M., Rowe, K. (2007, April). *The impact of leadership on student outcomes: An analysis of effects from international research. A paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.

Pawłowska, B., Chomczyński, P. (2012). Sposoby radzenia sobie z emocjami negatywnymi na przykładzie grupy nauczycieli. *Studia Edukacyjne*, 21, 125–140.

Piorunek, M., Werner, I. (2017). Kompetencje społeczne nauczycieli – diagnoza i pomocowe implikacje. *Studia Edukacyjne*, 44, 121–142.

Piotrowska, A. (1994). Pomiar inteligencji społecznej w psychologii osobowości i w psychologii społecznej. *Psychologia Wychowawcza*, 37, 158–170.

Strykowska, W., Strykowski, J., Pielachowski, J. (2003). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: eMPi.

Saarni, C. (1999a). Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie. W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Problemy edukacyjne (ss. 75–125). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Saarni, C. (1999b).*The development of emotional competence*. Guilford, New York.

Salovey, P., Mayer, J.D. (1999). Czym jest inteligencja emocjonalna? W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna* (ss. 23–69). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Samborska, I. (2014). Kompetencje nauczyciela edukacji elementarnej. *Edukacja Elementarna*, 31, 41–51.

Skarżyńska, K. (1981). *Spostrzeganie ludzi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Smółka, P. (2008). *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych.* Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.

Sutton, R., Wheatley K. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327–358.

Smoter, K. (2020). "Kto chce nauczyć Johna matematyki, musi znać matematykę, znać Johna... i samego siebie": kompetencje relacyjne i emocjonalne w pracy nauczyciela. W: E. Pasterniak-Kobyłecka, A. Famuła-Jurczak (red.), *Nauczyciel. Czas. Przestrzeń, Szkoła : podnoszenie efektywności procesu edukacji* (ss. 41–52). Kraków: Impuls.

Konarski, S. (2008). *Kompetencje społeczno-ekonomiczne ekonomistów i menedżerów*, Warszawa: Oficyna SGH.

Szafran, J. (2018). Zarządzanie w oświacie a kompetencje psychologiczne dyrektorów. *Zarządzanie Publiczne*, 1 (41), 91–104.

Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Impuls.

Tang, K.N., Hashim, N.H., Yunus, H. (2014). Novice teacher perceptions of soft skills needed in today's workplace. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 284–288.

Tang, K.N., Mohd Yunus, H., Hashim, N.H. (2015). Soft skills integration in teaching professional training: Novice teachers' perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 835–840.

Tang, K.N., Ching, S.Y., Mohd Shahid, S.A. (2015). Quality teaching: Relationship to soft skills acquisition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1934–1937

Wachowiak, P. (2001). *Profesjonalny menedżer*. Warszawa: Difin.

Wawrzyniak, M. (2021). Kompetencje emocjonalne nauczyciela wobec potrzeb współczesnej edukacji. *Język. Religia. Tożsamość*, 2 (24), 99–123.

Witziers, B., Bosker, R., Kruger, M. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 398–425.

Wojda, A., Dziurżyński, K. (2020). Kompetencje społeczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. *Pedagogika Społeczna*, 3 (77), 177–195.

Wojtowicz, E. (2016). Kompetencje miękkie jako twarde podstawy planowania kariery. *Edukacja dla Bezpieczeństwa*, 3, 379–390.

Vesely-Maillefer, A.K., Saklofske, D.H. (2018). Emotional Intelligence and the Next Generation of Teachers. W: K. Keefer, J. Parker, D. Saklofske, (red.), *Emotional Intelligence in Education.* The Springer Series on Human Exceptionality. Springer, Cham.

Wróbel, M. (2013). Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe u nauczycieli: moderująca rola inteligencji emocjonalnej. *Psychologia Społeczna,* 8 (24), 53–66.

Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. *w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie,* 2018/C 189/01.

ROZDZIAŁ III

Mirosława Lipka

Jak zapewnić rozwój edukacyjny wszystkim uczniom w klasie?

1. Wprowadzenie

Wszystkie szkoły funkcjonują na podstawie normatyw prawnych danego kraju, które m.in. regulują zadania, podają cele, zasady planowania pracy czy prowadzenie toku działań. Nadrzędnym celem powołania szkół jest zapewnienie najlepszych warunków organizacji edukacji uczniów, mając na względzie zaspokajanie ich potrzeb. Szkoły realizują prawa obywatela do kształcenia, wychowania i opieki odpowiedniej do wieku oraz etapu rozwoju; wdrażają zasady organizacji wspierania młodego człowieka w każdej sferze rozwoju tj. fizycznej, intelektualnej, emocjonalnej, duchowej i społecznej.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. *o systemie oświaty* (Dz. U. 1991 Nr 95 poz. 425 z późn. zmianami), *Prawo oświatowe* z dnia 14 grudnia 2016 r. (Dz. U. 2017 poz. 59, z późn. zmianami), oraz ustawa z dnia 22 listopada 2018 r. *o zmianie ustawy – Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw* (Dz. U. 2018 poz. 2245, z późn. zmianami), przedstawiają szczegółowo sprecyzowane cele współczesnej szkoły, wskazując na jej wielozadaniowość. Wymieniają zadania szkoły związane ze wspomaganiem wychowawczej roli rodziny (działania z zakresu profilaktyki),

indywidualizacją nauczania (dostosowanie metod, narzędzi, treści nauczania do indywidualnych możliwości uczniów) i opiekuńczą rolą szkoły (poprzez organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zajęć specjalistycznych i rozwijających uzdolnienia, indywidualne doradztwo).

Podobne cele planuje się osiągnąć w Europie. Ministrowie edukacji krajów stowarzyszonych ustalili priorytety polityki oświatowej w Unii Europejskiej, dostosowując system kształcenia do szybko zmieniającej się rzeczywistości. Priorytety dotyczą między innymi kształtowania umiejętności pracy zespołowej, swobody porozumiewania się w językach obcych, opanowywaniu umiejętności obsługi komputera, umiejętności organizowania własnej pracy i sposobów jej oceny, oraz inne. Szczegółowe omówienie priorytetów zawierają artykuły nr 165 i 166 *Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej* (*Wersja skonsolidowana*) (2012). Wypracowano zalecenia wobec wszystkich państw członkowskich Unii Europejskiej, aby w ramach wewnętrznych systemów edukacji, kierowano uwagę na kształtowanie kompetencji kluczowych. Każda szkoła działa autonomicznie w granicach prawa oświatowego w swoim państwie, na jego podstawie tworzy własny statut, plany, plan nadzoru oraz programy nauczania.

Celem polskiego systemu oświaty jest „upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy i umiejętności niezbędnych do aktywnego uczestnictwa w kulturze i sztuce narodowej i światowej" (*Prawo oświatowe,* Art. 1., pkt 13.). Artykuł 1. *Prawa oświatowego* przedstawia cele systemu oświaty w Polsce szczególnie istotne w przedmiotowych rozważaniach. Zgodnie z zawartymi w nim zapisami, system oświaty zapewnia w szczególności:

- Pkt 5: dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej;
- Pkt 6: możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami;
- Pkt 7: opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych;

- Pkt 8: opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie;
- Pkt 11: zmniejszanie różnic w warunkach kształcenia, wychowania i opieki między poszczególnymi regionami kraju, a zwłaszcza ośrodkami wielkomiejskimi i wiejskimi;
- Pkt 18: kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości i kreatywności sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym, w tym poprzez stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych;
- Pkt 20: warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego;
- Pkt 23: wspomaganie nauczania języka polskiego i w języku polskim wśród Polonii i Polaków zamieszkałych za granicą oraz dzieci pracowników migrujących.

Współczesna edukacja nastawiona jest w swych założeniach na zapewnieniu każdemu uczniowi warunków i zasobów materialnych niezbędnych do jego wszechstronnego rozwoju, według celów opisanych prawem oświatowym, rozporządzeniami i statutami placówek. Powinna umożliwiać taki przebieg edukacji, by nauczyciele poznali ucznia (jego możliwości, zdolności, trudności), zaplanowali dla niego ścieżkę rozwoju, dostosowali wymagania edukacyjne i zaspakajali potrzeby uwzględniając możliwości dziecka. Nadrzędnym celem szkoły jest wspomaganie wszechstronnego rozwoju ucznia. Oznacza to tworzenie takich warunków, w których każdy uczeń może odnieść sukces na miarę swoich możliwości (Wurszt, 2018). Szkoła stawia sobie zadanie przygotowania wszystkich uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, rozwojowych i kulturowych, do wypełniania w dorosłości obowiązków rodzinnych i obywatelskich. Planuje taki rozwój ucznia, który ukształtuje jego cechy decydujące o sposobie pełnienia przez niego ról społecznych. Jest to zadanie dla wszystkich placówek zajmujących się edukacją na całym świecie.

2. Szkoła na miarę XXI wieku

Podstawowym zadaniem współczesnej szkoły jest spełnienie wszystkich celów systemu oświaty poprzez realizację celów dydaktyki z równoczesnym przygotowaniem ucznia samodzielnego i samorządnego do życia w świecie dorosłych, odpowiedzialnego za swoje czyny i decyzje. Szkoła ma zadbać o kształtowanie jego odpowiedzialności do przestrzegania zasad etyki społecznej, nabycia umiejętności kierowania się uniwersalnymi wartościami obowiązującymi każdego człowieka (Pighin, 2006). Powszechnie używane pojęcie wartości uniwersalnych definiowane jest jako: „(...) to wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich" (Łobocki, 1993, s. 125). Pojęcie wartości w ujęciach konstytucyjnym i potocznym przedstawia tabela 1.

Tabela 1. *Pojęcia wartości w ujęciu konstytucyjnym i w ujęciu potocznym*

WARTOŚĆ UNIWERSALNA	PROFILE KONSTYTUCYJNE	POTOCZNIE KOJARZONE KATEGORIE
WIEDZA	– wiedza o świecie (wykształcenie, nauka) – znajomość dziejów Polski	– wiedza – wykształcenie – mądrość
DOBRO	– dobro jednostki – dobro wspólnoty	– dobro własne – wspólnota – pomoc, wsparcie, poświęcenie
PIĘKNO	– wolność twórczości artystycznej – kultura	– kultura
SPRAWIEDLIWOŚĆ	– sprawiedliwość społeczna – sprawiedliwość karna	– równość, równouprawnienie – prawo, sąd

Źródło: Gorlewska, E. (2017). Nazwy wartości uniwersalnych w polskiej Konstytucji – znaczenia tekstowe i konotacje potoczne, W: K. Andruczyk, E. Gorlewska, K. Korotkich (red.), *Logos – filozofia słowa. Szkice o pograniczach języka, filozofii i literatury* (ss. 105–125). Białostocka Kolekcja Filologiczna. Studia nr 2. Białystok: Instytut Filologii Polskiej. Wydział Filologiczny. Uniwersytet w Białymstoku, s. 121.

Obecnie szkoła podejmuje wyzwanie kształcenia kompetencji kluczowych, w tym kompetencji związanych ze sprawnym posługiwaniem się technologią informacyjno-komunikacyjną, kształceniem przedsiębiorczości i kreatywności ucznia oraz nauczyciela. Szkoła tworzy uczniom warunki i przestrzeń dla rozwoju tych kompetencji, zainteresowań i uzdolnień, na każdym etapie edukacyjnym, aby uczniowie mogli niezbędne umiejętności na rynku pracy rozwijać w szkole. Kadra pedagogiczna również podnosi kwalifikacje poprzez samokształcenie. Dla nauczycieli ofertę szkoleń przygotowują Ośrodki Doskonalenia prowadząc szereg szkoleń i projektów doskonalących wiedzę i umiejętności nauczycieli, oraz uczelnie wyższe w formie studiów podyplomowych w zakresie nabywania kompetencji zawodowych (kwalifikacji) i miękkich (m.in. zdolności interpersonalne, jak: umiejętność współpracy – pracy w grupie, komunikacji, perswazji i mediacji, budowania autorytetu, elastyczności, adaptacji do zamiany i skłonności do podejmowania ryzyka) (*Aktywny absolwent* ..., 2014).

Szkoła ma obowiązek zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do rozwoju, przygotować do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności (*Prawo oświatowe. Preambuła*, 2016). Szkoła jest organizacją, a głównym jej zadaniem jest wypracowanie i udostępnienie optymalnych warunków do ukierunkowanego rozwoju człowieka (Konarzewski, 1995).

Sławomir Jabłoński i Julita Wojciechowska w rozważaniach o współczesnej szkole określili cele uczenia się, jako – „(...) uczyć się, aby wiedzieć, działać, żyć wspólnie i być (...)" (2013, s. 45). Obrazowo przedstawili potrzebę zmiany edukacji z podającej, gdzie nauczyciel wskazywał: czego ma się uczeń nauczyć – na taką, gdzie nauczyciel staje się instruktorem uczącym: jak się uczyć i jak mieć satysfakcję z tego co się umie. Określili formy realizacji wyzwań współczesnej edukacji, które gwarantują osiągnięcie celów szkoły XXI wieku. Wyzwania współczesnej edukacji i formy realizacji przedstawia tabela 2.

Tabela 2. *Formy realizacji wyzwań współczesnej edukacji*

WYZWANIA WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI	FORMY REALIZACJI
Rozwijanie umiejętności uczenia się	– ćwiczenie koncentracji i pamięci – zapoznawanie z technikami uczenia się – pobudzanie zainteresowania nauczanymi treściami – rozwijanie kompetencji społecznych
Przekazywanie podstawowej wiedzy i umiejętności	– kształtowanie narzędzi umysłowych (np. czytania, pisania, liczenia) – rozwijanie umiejętności posługiwania się urządzeniami przechowującymi i przekazującymi informacje
Rozwijanie kompetencji adekwatnych do wymagań rynku pracy	– kształtowanie umiejętności projektowania
Przygotowanie do życia społecznego	– stwarzanie okazji do zdobywania różnorodnych doświadczeń indywidualnych i społecznych – adekwatne ocenianie – modelowanie wspólnych działań uczniów – dbanie o jakość współpracy dorosłych (rodziców, nauczycieli, samorządu lokalnego) zaangażowanych w organizację edukacji
Kształtowanie umiejętności decydowania o słuszności podejmowanych działań	– kształtowanie umiejętności projektowania – instruowanie uczniów jak panować nad własnym zachowaniem, myśleniem i uczeniem się oraz jak systematyzować wiedzę i umiejętności

Źródło: Jabłoński, S., Wojciechowska, J. (2013). Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji. *Studia Edukacyjne* Nr 27/2013, s. 49.

Szkoła to instytucja organizująca proces edukacyjny. Wincenty Okoń (2007) wskazuje, że w szkole toczy się jeden proces edukacyjny, który składa się z wielu elementów wzajemnie z sobą powiązanych i oddziałujących na siebie.

Proces edukacyjny charakteryzuje się długim horyzontem czasowym, w którym systematycznie wykorzystywane są różnorodne sposoby uporządkowanych działań prowadzących do konkretnych celów, wywołując za-

planowane i trwałe zmiany. Na proces składa się praca wszystkich nauczycieli, realizujących założone cele poprzez działania w określonym czasie, współpracujących na etapie planowania, realizacji i ewaluacji, doskonalących się w każdej dziedzinie. W procesie edukacji współuczestniczą rodzice – udostępniając informacje o dziecku, jego zdrowiu, dostrzeżonych zainteresowaniach i pojawiających się trudnościach. Właściwa komunikacja i współpraca z rodzicami jest podstawą w efektywnym procesie edukacji i kierowanym rozwoju dziecka. Relacje nauczyciela z rodzicami powinny dotyczyć ustalania wspólnych działań, by w wzajemnym zaufaniu uzupełniać się w procesie wychowania i kształcenia. Katarzyna Szczepkowska (2019) określiła postrzeganie współpracy jako konieczność uznania przez pracowników szkoły, że rodzice są partnerami nauczycieli w realizacji zadań szkoły, a nauczyciele ich partnerami w nauczaniu i wychowaniu dzieci.

Wspólnym celem pracy nauczyciela i rodziców jest troska o wszechstronny rozwój dziecka. Poczucie ważności i bezpieczeństwa odczuwane przez ucznia budowane jest zainteresowaniem dorosłych (jego dokonaniami lub ich brakiem) oraz świadomością, że jest ktoś kto o niego dba. Wszystko to ma wpływ na wzrost motywacji do nauki. Obecna w procesie edukacji troska dorosłych, wyrażona współdzieleniem i wspieraniem, powinna z czasem zamienić się w samodzielność i odpowiedzialność ucznia.

Wychowawcy i rodzice winni kształtować postawy otwartości wobec inności, tolerancję, zrozumienie, wzajemną chęć poznania i współpracy; wytwarzać autentyczne zaangażowanie u wychowanków przez fascynację innymi kulturami i ludźmi, wdrażać do prowadzenia dialogu, w którym znajdują miejsce różne poglądy wyrażane bez obaw i lęku (Rutkowiak, 1990).

3. Kompetentny nauczyciel

Państwo ustala założenia edukacyjne, które wprowadza przepisami w życie przez instytucje nadzorujące pracę szkoły. Dyrektor placówki przenosi zadania edukacji na teren swojej szkoły, a szczegółowo realizuje je nauczyciel. Nauczyciel jest organizatorem procesu wychowania i kształcenia swojej klasy; stymuluje rozwój dzieci, udziela pomocy o charakterze pobudzają-

cym, mobilizuje do podejmowania działań – czuwa nad nabywaniem przez dziecko kompetencji z zakresu różnych dziedzin. W koncepcji Anny Izabeli Brzezińskiej (1994) funkcja wychowawcza szkoły przedstawiona jest jako przygotowanie dzieci do pracy nad sobą, do samorealizacji w ciągu całego życia, połączone z akceptacją własnej osoby.

Stabilne stany emocjonalne budowane są poprzez system wartości uniwersalnych: miłość, szacunek dla innych ludzi, życzliwość, cierpliwość i inne; wpływając na samoocenę i osobowość ucznia. W pierwszej kolejności rodzina tłumaczy dziecku, co jest dobre a co złe, jak postępować właściwe. „Uczy pokory, miłości do drugiej osoby, empatii, odnalezienia się w sytuacjach trudnych, pomaga w podejmowaniu ważnych decyzji, które są zgodne z ich wiarą" (Pinda, 2017, s. 24). Na osobowość uczniów oddziałuje również system wartości reprezentowany przez nauczyciela. Zaakceptowany przez nich, jest dla nich drogowskazem, nadaje sens codziennym czynnościom, staje się autorytetem.

Nauczyciel będąc przewodnikiem, może efektywnie realizować proces edukacji w swojej klasie. Tworzy warunki korzystne dla wszechstronnego rozwoju wszystkich uczniów, dba o dobór treści edukacyjnych, stara się przekazać odpowiednie wartości w powiązaniu z działaniami osób z nim współpracujących. Ma naturalne okazje w zbiorowości szkolnej do rozwoju pożądanych cech osobowości i wprowadzenia ucznia w tajniki jego rozwoju osobistego i fizycznego. Powinien zadbać, by uczeń z wiekiem przejął kontrolę nad swoim zdrowiem, sferą uczuć, motywacji i zakresem wiedzy. Nauczyciel organizuje uczenie tak, by następowały wielokrotnie powtórzenia sytuacji edukacyjnych. Ćwiczenia umiejętności i pozyskiwanie wiedzy przekształcą się w nawyki i doświadczenie. Powstaną trwałe zmiany zachowania ucznia, umożliwiające zdobywanie wiadomości i umiejętności. Oba procesy – uczenia się i nauczania – składają się na proces kształcenia, traktowany jako sekwencja świadomych i celowych czynności nauczycieli (którymi są nie tylko nauczyciele w szkołach) i uczniów. Kształcenie odbywa się na terenie szkoły w planowany przez nauczyciela sposób i w różnorodnych formach poza nią, w codziennych sytuacjach. Często w tych procesach następuje zmiana ról, z uczącego się na uczącego (Okoń, 1995). Nauczyciel, wykorzystując wiedzę na temat preferencji i procesów poznawczych, planuje działania swoje i uczniów. Stosuje różnorodne metody aktywizujące

i formy zajęć, motywując wszystkich uczących się, do pracy na miarę ich możliwości. Powszechnie na zajęciach rozwijamy uwagę, pamięć, wrażenia, spostrzeżenia, mowę i myślenie. Procesy poznawcze to sekwencja przetwarzania informacji ściśle związana z odbieraniem, interpretowaniem i gromadzeniem informacji. Złożone procesy poznawcze to myślenie i język (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006).

W planowaniu indywidualizacji stylu uczenia, nauczyciel powinien wykorzystać literaturę o diagnozowaniu preferencji i ich rozwoju. Pozwoli to na właściwe stosowanie: tempa uczenia, odpowiednich technik zapamiętywania nowej wiedzy i skuteczne motywowanie. Zorganizuje zróżnicowane sytuacje edukacyjne przekazując wiedzę, zgodnie ze stylami uczenia. Zdiagnozowane dzieci będą przyswajać wiadomości przez: powtarzania, analizę lub rozwiązywanie problemów, stosowanie metody prób i błędów lub poprzez naśladownictwo – zgodnie ze swoimi preferencjami. Nauczyciele najczęściej dostosowują swoje metody uczenia do trzech stylów uczenia się, wyróżniając: wzrokowca, słuchowca oraz kinestetyka/dotykowca. Style przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. *Style uczenia*

MODALNOŚĆ	UCZEŃ	NAUCZYCIEL
WZROKOWIEC	– lubi demonstracje lub pokazy – lubi wykresy i tabele – lubi opisy – pamięta twarze i imiona – lubi robić notatki – lubi patrzeć, rysować – preferuje sztuki wizualne	– mówi szybko – stosuje pomoce wizualne – przekazuje dużo informacji wizualnie – ważna jest u niego forma przekazu – ocenia na podstawie wyglądu – dotrzymuje planu czasowego
SŁUCHOWIEC	– lubi dialogi i rozmowy – powtarza głośno to, co napisali – rozmawia ze sobą – lubi słuchać – lubi wykłady, – lubi długie wypowiedzi własne – lubi muzykę – woli mówić o działaniach niż je oglądać – dobrze pamięta twarze – lubi czytać głośno lub półgłosem	– mówi rytmicznie – lubi dyskusje i omawianie – często informacje przekazuje czytając – parafrazuje wypowiedzi uczniów – ocenia płynność wypowiedzi – często zbacza z tematu

Tabela 3. (cd.)

CZUCIOWIEC KINESTETYK	– uczy się przez wykonywanie – czynności i bezpośrednie zaangażowanie – lubi emocje, ruch – nie lubi czytać – pamięta, co sam wykonał – musi się poruszać, wiercić, coś trzymać – tupie, gestykuluje – nie lubi słuchać	– mówi powoli – preferuje modele, prace praktyczne – przekazując informacje lubi projekty, dużo ruchu – ważna dla niego jest idea – ocenia działania i aktywność – prace na zajęciach chętnie dzieli na zespoły

Źródło: Frejlich, A. (2012). *Myślą, bo mogą*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 61.

Nauczyciel rozpoznając poziom funkcjonowania zmysłów ucznia, jego różne zdolności i możliwości, może zaplanować taki proces edukacyjny, by w pełni wykorzystać potencjał ucznia do jego rozwoju. Od identyfikacji uzdolnień dziecka zależy efektywne ich rozwijanie, im szybciej tym skuteczniej. Howard Gardner (2009), twórca teorii inteligencji wielorakiej, wyróżnił osiem podstawowych typów inteligencji, które każde dziecko, w różnych kombinacjach posiada, są to: inteligencja językowa, matematyczno-logiczna, ruchowa, wizualno-przestrzenna, muzyczna, przyrodnicza, intrapersonalna oraz interpersonalna. Termin inteligencja jest używany zamiennie z terminami: zdolności, uzdolnienia.

Według Gardnera (2009) nauczyciel za pomocą testów może określić profil zdolności ucznia. Wyniki testu pozwolą nauczycielowi zaplanować odpowiednią formę edukacji, indywidualnie dostosować proces do ucznia i ogólnie do grupy klasowej. Edukacja oparta na harmonijnym i wszechstronnym rozwoju, w którym uczeń będzie wyróżniał się i łatwiej uczył dzięki swoimi zdolnościom, gwarantuje mu odnoszenie sukcesów. Na mocnych stronach dziecka powinny opierać się wszelkie działania nauczyciela i rodzica, wspierające jego rozwój – zarówno działania rozwijające zdolności specjalne, jak i bardzo ważne działania stymulujące słabsze strony, czy też niwelujące deficyty rozwojowe. Tabela 4. przedstawia rodzaje inteligencji wraz z przypisanymi im cechami.

Tabela 4. *Profil wielorakiej inteligencji Howarda Gardnera. Cechy poszczególnych rodzajów inteligencji*

RODZAJ INTELIGENCJI	CECHY OSÓB
JĘZYKOWA	Lubią czytać, słuchać, pisać, opowiadać, przemawiać. Lubią zabawy ze słowami, nie mają problemów z ortografią. Są systematyczne i uporządkowane.
MATEMATYCZNO- -LOGICZNA	Lubią liczyć, rozwiązywać zagadki logiczne, eksperymentować, wyciągać wnioski. Często uczą się poprzez robienie notatek, schematów. Są zorganizowane, systematyczne, dokładne, potrafią myśleć abstrakcyjnie.
WIZUALNO- -PRZESTRZENNA	Lubią rysować, nie mają problemów z czytaniem map, wykresów, schematów, tabel, mają dobre wyczucie koloru. Myślą obrazowo, robią notatki w formie rysunków i wykresów. Myślą używając wyobraźni i obrazów. Są wrażliwe na otaczające przedmioty, kolory i wzory, lubią rysować, rzeźbić i wytwarzać używając kolorów i różnego typu materiałów.
KINESTETYCZNA	Lubią prace ręczne, prace mechaniczne. Najchętniej uczą się przez wykonywanie konkretnych zadań. Zapamiętują wtedy, gdy same coś wykonują, a nie wtedy gdy o tym przeczytają lub ktoś im to pokaże. Mają szybki refleks, ale nie lubią siedzieć zbyt długo w jednym miejscu.
MUZYCZNA	Są wrażliwe na muzykę i dźwięki, ton głosu. Często uczą się poprzez słuchanie. Chętnie słuchają muzyki. Zdecydowanie preferują lektury w formie audiobooków. Języków obcych uczą się ze słuchu.
INTERPERSONALNA	Lubią być z ludźmi. Chętnie uczestniczą w zajęciach grupowych, łatwo dogadują się z innymi. Szybko odgadują intencje innych osób, potrafią rozwiązywać konflikty, łatwo nawiązują kontakty, dobrze prowadzą negocjacje.
INTRAPERSONALNA	Mają dobrze rozwiniętą intuicję. Nie potrzebują motywacji do działania z zewnątrz – wiedzą co i dlaczego chcą robić. Mają dużą wiedzę na temat samego siebie – potrafią nazwać swoje cele, aspiracje, plany, mocne strony, ale także ograniczenia. Są refleksyjne, często preferują pracę samodzielną.
PRZYRODNICZA	Lubią pracę na świeżym powietrzu. Wszystko co jest związane z ekologią i ochroną środowiska ma dla nich duże znaczenie. Lubią prace związane z hodowlą zwierząt lub uprawą roślin.

Źródło: Gardner, H. (2009). *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Warszawa: MT Biznes, s. 311 (zmodyfikowane).

4. Przestrzeń edukacyjna

Nauczyciele rozwijają swoje umiejętności w zakresie różnicowania pracy z uczniem, stosownie do jego preferencji. Literatura przedmiotu pozwala im ukierunkować sposoby na indywidualizację działań edukacyjnych uwzględniających preferencje sensoryczne, typ myślenia, poziom skupienia ucznia oraz tempo rozwoju i uczenia się. Nauczyciele doskonaląc się podnoszą kwalifikacje zawodowe, umiejętności dialogu, komunikacji i rozwoju osobowościowego. Odczuwają potrzebę dobrej organizacji przestrzeni edukacyjnej, doceniając jej wpływ na jakość pracy i pozom wyników w nauce.

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska określając przestrzeń edukacyjną współczesnej Europy, wskazała, że jest: „(...) misternie utkana z tego wszystkiego, co składa się na wychowanie i kształcenie obywateli w integrującej się Europie, a więc i w Polsce. Wyznaczają ją: dorobek nauk pedagogicznych, realizowana koncepcja systemu oświatowego, motywy oraz rzeczywiste możliwości dorosłych odnośnie wychowania i kształcenia dzieci, status społeczny i kwalifikacje nauczycieli, warunki, w jakich wychowują i uczą (...)" (cyt. za Dudel i Głoskowską-Sołdatow, 2009, 173–174).

Wszyscy mamy wpływ na przestrzeń, w której funkcjonujemy – odzwierciedla ona nasze możliwości i zainteresowania. W zależności od potrzeb jest odpowiednio kształtowana, również w procesie edukacji.

5. Kształcenie specjalne

Zaspakajanie specjalnych potrzeb w edukacji rozumiemy jako ogół procesów i oddziaływań, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży, stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych. W preambule do *Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych* z 2006 roku (Dz. U. z 25 października 2012, poz. 1169), zapisano: „(...) Niepełnosprawne dzieci powinny w pełni korzystać ze wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności na równi z innymi dziećmi, zgodnie ze zobowiązaniami podjętymi w imię tego celu przez

Rządy wobec Konwencji Praw Dziecka (...)". W artykule 24. *Konwencji* wymieniono szczegółowo zobowiązania państwa, dotyczące włączającego systemu edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, gwarantując dostępność, ciągłość, integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym. Zapisy w *Konwencji* zapewniają dostęp do powszechnego szkolnictwa wyższego i możliwości uczenia się przez całe życie. W punkcie 4. wspomnianego artykułu, zawarto informację o przeznaczeniu środków na organizację edukacji, wykształcenie i zatrudnienie specjalistów, w celu wspierania osób z niepełnosprawnością.

Uczniowie, którzy nie są w stanie sprostać wymaganiom obowiązującego programu edukacyjnego, mają znacznie poważniejsze trudności w nauce niż ich rówieśnicy. Choć są w stanie kontynuować naukę, to jednak potrzebują odpowiedniej pomocy w formie: specjalnego programu nauczania i wychowania oraz metod, które będą dostosowane do ich możliwości, potrzeb i ograniczeń. Powinni być nauczani przez nauczycieli – specjalistów, kształcenia specjalnego, gwarantującym zindywidualizowane tempo pracy. Proces edukacyjny będzie przebiegał w odpowiedniej przestrzeni uwzględniającej rozwiązania organizacyjne, ułatwiające przebieg tego procesu, z dostosowaniem do poszczególnych dysfunkcji lub zaburzeń uczniów (Bogdanowicz, 1995).

Wsparcie nauczyciela wobec ucznia ze specjalnymi potrzebami musi być zaplanowanie i organizowane dla konkretnego ucznia. Planowanie powinno uwzględniać jego potencjał rozwojowy oraz gotowość funkcjonalną (co już potrafi, a co jest jeszcze dla niego odległe i zbyt skomplikowane).

Jeżeli nauczyciel zaplanuje aktywności stymulujące i wzmacniające, które uwzględnią możliwości rozwojowe, zastosuje dostosowanie wymagań, to dziecko ma szansę na nabywanie nowych wiadomości i umiejętności, dostosowanych indywidualnie do jego możliwości poznawczych (Skibska, 2014). Rzetelna i kompleksowa diagnoza jest wyznacznikiem podejmowanych działań z zakresu udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Szkoła jest zobowiązana do zapewnienia każdemu dziecku wielospecjalistycznego i kompetentnego poradnictwa oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Im wcześniejsza diagnoza, tym skuteczniejsza pomoc psychologiczno-pedagogiczna, wynikająca z potrzeb uczenia. Profesjonalizm, empatia nauczyciela i właściwa przestrzeń edukacyjna, pomoże zaplano-

wać dostosowanie, które gwarantować będzie osiąganie nowych wiadomości i umiejętności przez ucznia ze specjalnymi potrzebami.

Praktyka podparta normatywami prawnymi, wykazała potrzebę dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów z niepełnosprawnościami oraz niedostosowanych społecznie, we wszystkich typach szkół. Dostosowanie powinno wynikać z indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. W Polsce Minister Edukacji Narodowej, rozporządzeniem z dnia 9 sierpnia 2017 *w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. 2017, poz. 1591), przedstawił listę osób, którym należy zorganizować pomoc psychologiczno-pedagogiczną, wskazując w § 2. 2., iż: „Potrzeba objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole i placówce wynika w szczególności:

1) z niepełnosprawności;
2) z niedostosowania społecznego;
3) z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
4) z zaburzeń zachowania lub emocji;
5) ze szczególnych uzdolnień;
6) ze specyficznych trudności w uczeniu się;
7) z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych;
8) z choroby przewlekłej;
9) z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
10) z niepowodzeń edukacyjnych;
11) z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;
12) z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą".

Zadaniem nauczycieli w organizowaniu indywidualnego nauczania jest dostosowanie: wymagań edukacyjnych, treści kształcenia, form realizacji zadań, narzędzi sprawdzania wiedzy, metod i form oceny ucznia i odpowiedniego motywowania. „Indywidualizacja nauczania ma być dostosowa-

na do jego potrzeb i możliwości. Staje się ona zatem istotną, a wręcz priorytetową w procesie kształcenia. Nieoferowanie wszystkim uczniom w danym zespole klasowym tego samego, lecz każdemu tego, co dla niego właściwe i potrzebne napawa wiarą, że mądrze i systematycznie wspierany w swoich potrzebach i wysiłkach uczeń będzie potrafił skuteczniej przezwyciężać trudności szkolne" (Rafał-Łuniewska, 2015, s. 5).

W procesie edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami należy angażować wszystkich nauczycieli mających zadania w działaniach na rzecz ucznia. Do nauczyciela należy posiadanie umiejętności rozpoznawania potrzeb i ich uwzględniania w programie nauczania. Znajomość przyczyn pojawiających się trudności w realizacji standardów wymagań programowych, pozwoli nauczycielowi przygotować indywidualny program, zgodnie ze specyfiką funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego. Jest wiele przyczyn wpływających na obniżenie funkcjonowania dziecka np.: niższe niż przeciętne możliwości intelektualne, dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia, stan zdrowia w przewlekłej chorobie oraz ograniczenia środowiskowe (dzieci emigrantów, dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo) (Leśniewska, Puchała, Zaremba, 2010).

6. Jak zapewnić rozwój edukacyjny wszystkim uczniom w klasie?

Chcąc efektywnie prowadzić proces edukacji należy stosować formy pracy, które angażują myślenie, wyobraźnię i sferę emocjonalną.

Nowoczesny nauczyciel opierając się na wiedzy metodycznej, doświadczeniu i intuicji, jest świadomy potrzeby stosowania przemiennie metod nauczania. Dzięki nim rozwija różne umiejętności, zainteresowania i postawy ucznia. Wskazana jest np. metoda pracy w grupie, gdzie zaletą jest różnorodność umiejętności i zasób wiedzy do wykorzystania. Praca w grupach daje możliwości pozyskiwania wiedzy i nabywania umiejętności dotyczących projektu czy tematu zajęć. Każdy uczeń może zaprezentować posiadaną wiedzę i umiejętności w danym temacie według swojego pomysłu, bądź ją nabywać od kolegów z grupy. Uczy się sposobów szukania rozwiązań w dostępnych źródłach. Powstają okazje edukacyjne, gdzie uczeń

dostrzega swoje cechy i różnice ułatwiające albo utrudniające współpracę. Rozwija umiejętności komunikacji i nawiązywania relacji z rówieśnikami, kształcąc kompetencje miękkie. Praca w grupie uczy sztuki dyskutowania, argumentowania i współpracy z innymi. Uczniowie pracują zgodnie ze swymi preferencjami i stylami uczenia. Uczą się dzielić zadania między siebie, by nikt nie był nadmiernie obciążony, rozliczają z wykonanej pracy, oceniają za jakość pracy. Nauczyciel uczy tych zasad – pomaga przy właściwym podziale obowiązków, dba by każdy realizował wyznaczoną część zadania w sposób sumienny i rzetelny na miarę swoich możliwości. Uczeń może wybrać tę część zadania, którą potrafi wykonać. Obserwuje innych w pracy zespołu, uczy się od nich i doświadcza rzeczy nowych w małej grupie. Odnosi sukcesy i porażki w małej grupie, nie indywidualnie przed całą klasą. Ma szansę na zmniejszenie nieśmiałości i zwiększenie poczucia kompetencji. Łatwiej mu dopytać o coś czego nie wie, pokonując wstyd niewiedzy. Dostrzega w swojej pracy efekty pracy jednostki i zespołu. Nauczyciel wskazuje znaczenie atmosfery w grupie w czasie pracy. Dzięki zgodnej współpracy uczniowie nie tracą czasu i energii na rozwiązywanie konfliktów.

Należy wspomagać ucznia w nauce przez stosowanie różnorodnych środków dydaktycznych. Nauczyciel po rozpoznaniu (diagnozuje ucznia i określa: czy jest wzrokowcem, słuchowcem czy kinestetykiem), jakie zmysły ucznia w największym stopniu uczestniczą w przyswajaniu wiedzy, dokonuje ich właściwego wyboru. Pozwoli to na dostosowanie sposobu i tempa pracy optymalnie dla osobowości ucznia.

Teoretycznie stawiamy wysokie oczekiwania wobec wszystkich uczniów. Odpowiednio organizujemy pracę na lekcji z uczniem na różnych poziomach: inaczej z uczniem zdolnym, uczniem mniej zdolnym, inaczej z tym, który ma trudności szkolne i z uczniem ze specjalnymi potrzebami. Angażujemy do pracy wszystkich uczniów, dostosowując dla nich proces uczenia się. Stosujemy działania wspierające i wspomagające rozwój uczniów, by zagwarantować możliwość odniesienia sukcesu edukacyjnego przez każdego. Uwzględniając indywidualną sytuację ucznia, skład klasy, warunki organizacyjne, można właściwe zaplanować proces edukacyjny tworząc wszystkim najlepsze warunki kształcenia i wychowania. Właściwa współpraca zapewnia kompleksowe oddziaływania profesjonalistów. Działania powinny podlegać systematycznej ewaluacji, aktualizacji kierunku postępowania

w celu powstawania oczekiwanych zmian w rozwoju ucznia. Wsparcie rozwoju jednostki przekłada się na wymiar istnienia całego społeczeństwa, dla którego jednostka stanowi podmiot. Dbałość o wszechstronny i harmonijny rozwój ucznia z perspektywy jego potrzeb i możliwości, warunkuje osiągnięcie w dorosłości najwyższego z możliwych poziomów jakości życia (Skibska, 2014).

Podsumowując autorka tekstu apeluje: zadbajmy w naszej codziennej pracy nauczycielskiej i wychowawczej, o realizację wszystkich założeń edukacji, spełniając ideę jedności w zróżnicowaniu. Zorganizujmy takie warunki szkolne, w których – uznając indywidualne potrzeby i możliwości dzieci i młodzieży – zapewnimy kształcenie wszystkim uczniom, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Sukces i szczęście każdej jednostki zbuduje całokształt sukcesu klasy. Kolejno zbudujemy sukces szkoły, łącząc sukcesy różniących się klas. Powielimy ideę jedności w zróżnicowaniu odnosząc swój własny sukces nauczyciela.

Bibliografia

Aktywny absolwent – innowacyjne narzędzia i metody działania pośredników pracy. Załącznik 1 Podręcznik dla doradcy klienta. (2014). Projekt zrealizowany przez Fundację Inicjatyw Menedżerskich w partnerstwie z Powiatowym Urzędem Pracy w Lublinie, współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Lublin. Publikacja elektroniczna. Pobrano z: http://oldfim.sulimo.pl/wp-content/uploads/2013/01/Podrecznik-g%C5%82%C3%B3wny.pdf (dostęp 21.06.2021).

Bogdanowicz, M. (2015). Solidarność z uczniami ze specyficznymi zaburzeniami uczenia się. *Psychologia wychowawcza*, Nr 7. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 220–237. Pobrano z: https://e-psychologiawychowawcza.pl/api/files/view/67912.pdf (dostęp 21.06.2021).

Brzezińska, A. (1995). Szkoła twórcza – autorskie klasy, programy, nauczyciele. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 5, 45–57.

Dudel, B., Głoskowska-Sołdatow, M. (2009). Współczesna przestrzeń edukacyjna uczniów klas młodszych. W: J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka* (ss. 171–182). Białystok: Trans Humana

Wydawnictwo Uniwersyteckie. Pobrano z: https://pdffox.com/wspoczesna-przestrze-edukacyjna-uczniow-klas-modszych-pdf-free.html (dostęp 21.06.2021).

Frejlich, A. (2012). *Myślą, bo mogą.* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Gardner, H. (2009). *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce.* Warszawa: MT Biznes.

Gorlewska, E. (2017). Nazwy wartości uniwersalnych w polskiej Konstytucji – znaczenia tekstowe i konotacje potoczne, W: K. Andruczyk, E. Gorlewska, K. Korotkich (red.), *Logos – filozofia słowa. Szkice o pograniczach języka, filozofii i literatury* (ss. 105–125). Białostocka Kolekcja Filologiczna. Studia nr 2. Białystok: Instytut Filologii Polskiej. Wydział Teologiczny. Uniwersytet w Białymstoku.

Jabłoński, S., Wojciechowska, J. (2013). Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji. *Studia Edukacyjne*, Nr 27, 43–63.

Konarzewski, K. (red.) (1995). *Sztuka nauczania. Szkoła.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Leśniewska, K., Puchała, E., Zaremba, L. (2010). *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży.* Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Łobocki, M., (1993). Pedagogika wobec wartości. W: B. Śliwerski (red.), *Kontestacje pedagogiczne* (ss. 125–130). Kraków: WSP.

Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2006). *Psychologia poznawcza.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Okoń, W. (1995). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej.* Warszawa: Wydawnictwo Żak.

Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.

Pighin, G. (2006). *Jak przekazywać dzieciom wartości. Poradnik dla rodziców.* Tłum. M. Sochacka. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Pinda, I. (2017). Kto nas uczy poznawać wartości? W: I. Dudzik, B. Czuba, K. Rejman (red.), *Rola wartości etycznych we współczesnym świecie. Wartości etyczne współczesnego człowieka* (cz. I) (ss. 23–34). Jarosławiec: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. ks. Bronisława Markiewicza.

Rafał-Łuniewska, J. (2015). *Indywidualizacja nauczania a edukacja wczesnoszkolna.* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Rutkowiak, J. (1990). Kryzys pedagogiki a kryzys wychowania postrzegany przez pryzmat nauczycielskiej odpowiedzialności wychowawczej. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza.* Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Skibska, J. (2014). Obszary gotowości funkcjonalnej a indywidualne możliwości poznawcze dziecka w młodszym wieku szkolnym. *Kultura i wychowanie*, nr 7 (1),

102–107. Łódź: Wydawnictwo Naukowe WSP. Pobrano z: https://pedagogika.pl/wp-content/uploads/2017/07/KiW_07_01_2014-1.pdf (dostęp 21.06.2021).

Szczepkowska, K. (2019). *Współpraca z rodzicami, czyli jak rozmawiać o edukacji włączającej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Wurszt, H. (2018). *Szkolny system wspierania uzdolnień, bank dobrych praktyk.* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Akty prawne

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. (Dz. U. 2012 poz. 1169). Pobrano z: Internetowy System Aktów Prawnych: http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120001169/O/D20121169.pdf (dostęp: 21.06.2021).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. *w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. 25 sierpnia 2017 poz. 1591). Pobrano z: Internetowy System Aktów Prawnych https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001591/O/D20171591.pdf (dostęp: 21.06.2021).

Traktat o funkcjonowaniu Unii Europejskiej (Wersja skonsolidowana), 26.10.2012. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, wersja polska. Pobrano z: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012E/TXT&from=DE (dostęp: 21.06.2021).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe* (Dz. U. 2017 poz. 59, z późniejszymi zmianami). Pobrano z: Internetowy System Aktów Prawnych: http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf (dostęp: 21.06.2021).

Ustawa z dnia 22 listopada 2018 r. *o zmianie ustawy – Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw* (Dz. U. 2018 poz. 2245, z późniejszymi zmianami). Pobrano z: Internetowy System Aktów Prawnych: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180002245/U/D20182245Lj.pdf (dostęp: 21.06.2021).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. *o systemie oświaty* (Dz. U. 1991 Nr 95 poz. 425, z późniejszymi zmianami). Pobrano z: Internetowy System Aktów Prawnych: https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950425/U/D19910425Lj.pdf (dostęp: 21.06.2021).

ROZDZIAŁ IV

Aleksandra Jędryszek-Geisler

Psychologiczne i osobowościowe czynniki ryzyka w pracy nauczyciela

1. Wprowadzenie

Prawdopodobieństwo wystąpienia niepożądanych zdarzeń związanych z wykonywaną pracą, które powodują wystąpienie u pracowników niekorzystnych skutków zdrowotnych, określić można ryzykiem. W pracy nauczyciela mamy do czynienia ze złożoną aktywnością, absorbującą wiele zasobów osobistych. W specyfikę zawodu wpisane są ciągłe kontakty z uczniami, inicjowanie współpracy z rodzicami, angażowanie się w swój własny rozwój zawodowy oraz wiele innych, obciążających zadań. Coraz częściej nauczyciele muszą również wychodzić naprzeciw potrzebom uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych oraz wymagających wsparcia i pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Częstość występowania stresu związanego z pracą nauczycieli na całym świecie jest niepokojąca (Chan, Chen, Chong, 2010). Adam Garrick i in. (2014), Jari J. Hakanen, Arnold B. Bakker i Wilmar B. Schaufeli (2006), a także Nina Ogińska-Bulik (2006) stwierdzają, że praca nauczyciela jest niewątpliwie jedną z tych, która znajduje się w grupie podwyższonego ryzyka w zakresie wystąpienia zespołu wypalenia zawodowego i dziś częściej zwraca się uwagę na zjawisko wypalania się nauczycieli.

Syndrom wypalenia (*burnout*) ujawnia się przede wszystkim u osób wykonujących tak zwane zawody pomocowe, związane z intensywnym kontaktem z ludźmi, do których niewątpliwie zalicza się nauczycieli. To profesja ściśle związaną z emocjami, co może być niezmiernie obciążające i wymagające wykorzystywania wielu zasobów osobistych (Park, O'Rourke, O'Brien, 2014). Ich wyczerpanie może w konsekwencji skutkować pojawieniem się wypalenia zawodowego (Hobfoll, 2012; Sęk, 2012). Ilość i rodzaj posiadanych zasobów jest kwestią indywidualną i dlatego można obserwować sytuacje, w których w równie trudnych warunkach pracy część osób doświadcza zespołu wypalenia, a inna całkiem dobrze sobie radzi. Anne Rasku i Ulle Kinnunen (2003) ujawniły symptomy wyczerpania emocjonalnego u ponad 27% fińskich nauczycieli. Ogińska-Bulik (2006) zarejestrowała 30% nauczycieli zakwalifikowanych do grupy pracowników o dużym nasileniu syndromu. Na pełnoobjawowy zespół wypalenia u 23% badanych nauczycieli szkół podstawowych zwraca uwagę Stanisława Tucholska (2009). Miłosz Gliński (2014) stwierdza, że wśród skutków przeciążenia rolą zawodową u 12 do 23% badanych pedagogów występuje syndrom wypalenia zawodowego.

Destrukcyjny wymiar wypalenia w kontekście skutków indywidualnych oraz niezmiernie ważnych konsekwencji społecznych czyni tę problematykę bardzo istotnym zagadnieniem. Pierwszym, zasadniczym krokiem w niedopuszczaniu do często dramatycznych skutków jest odpowiednia profilaktyka. Aby ją zastosować, konieczna jest znajomość przyczyn powstawania wypalenia zawodowego. Dlatego też od wielu lat efektywne funkcjonowanie człowieka w pracy stanowi przedmiot zainteresowań przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych. Obok czynników związanych z samą instytucją pracy podkreśla się znaczenie różnic indywidualnych, które mają związek z pojawianiem się wypalenia zawodowego (Tadić, Bakker, Oerlemans, 2015). Matthias Burisch (2002) zwrócił uwagę, że uwzględnianie w badaniach dotyczących zjawiska wypalenia zawodowego różnic indywidualnych, w tym dyspozycji osobowościowych jest konieczne. Cechy osobowości są dobrymi predykatorami zachowań ludzi w różnych sytuacjach, w tym w sytuacjach zawodowych. Znajomość tych zagadnień może być wielce przydatna przy selekcji przyszłych pracowników (Rostowski, 2002). Według Jana Strelaua (2007) tylko nieliczne z ponad 47 tysięcy badań nad wypaleniem (znajdujących się w bazie *EBSCO*) nawiązują do problematyki różnic indywidualnych.

W niniejszym tekście autorka omówiła pokrótce istotę wypalenia zawodowego, a następnie wybrane korelaty, przybliżając między innymi jego związek z cechami osobowości, stratami i zyskami zasobów osobistych, stylami radzenia sobie ze stresem oraz samooceną.

2. Wypalenie zawodowe

Wypalenie zawodowe po raz pierwszy zostało opisane w latach 70. poprzedniego stulecia przez amerykańskiego psychiatrę Herberta Freudenbergera i od tamtego czasu zyskało wiele modeli i definicji. W rozważaniach nad wypaleniem w poniższym tekście przyjęto wielowymiarowy model wypalenia autorstwa Susan Jackson i Christiny Maslach. Według autorek wypalenie jest psychologicznym zespołem, występującym u osób pracujących z ludźmi w określony sposób. Na wypalenie składają się wyczerpanie, depersonalizacja i obniżone poczucie dokonań osobistych (Maslach, Jackson, 1981):

- Wyczerpanie (*exhaustion*) to subiektywne odczucie nadmiernego wyeksploatowania emocjonalnego. Pracownik czuje się wyeksploatowany, czuje niechęć do pracy, spadek aktywności, zmęczenie, z dużym problemem rozpoczyna kolejny dzień pracy i znaczną trudność stanowi dla niego kontakt z odbiorcami jego usług.
- Depersonalizacja (*depersonalization*) przejawia się zwiększeniem psychologicznego dystansu, cynizmem, bezosobową relacją, przedmiotowym traktowaniem odbiorców usług. To często forma obrony przed wchodzeniem w obciążające emocjonalne relacje interpersonalne.
- Obniżone poczucie osiągnięć osobistych (*reduced personal accomplishment*) to niezadowolenie jednostki z własnych osiągnięć, poczucie braku kompetencji i skuteczności zawodowej.

Według Maslach pierwszym elementem w dynamice wypalenia jest niewątpliwie wyczerpanie, które prowadzi do depersonalizacji, natomiast obniżenie poczucia osiągnięć rozwija się niezależnie od wspomnianych wcześniej elementów.

Od początku badań nad wypaleniem Maslach prezentując społeczno-poznawcze podejście, wskazuje, że syndrom jest skutkiem doświadczania przez jednostkę stresu, który włącza się w kontekst relacji społecznych i wiąże z subiektywną oceną rzeczywistości. Maslach zaproponowała koncepcję *General Theory of Burnout,* według której dopasowanie: osoba – praca zawodowa, jest kluczowe dla poprawnego funkcjonowania jednostki w roli zawodowej, a w dalszej konsekwencji zaangażowania i rozwoju osobistego. Odwrotna sytuacja, czyli duża rozbieżność między pracą a osobą (*job-person mismatches*), skutkuje narastaniem stresu zawodowego, a dalej wypaleniem. Takie niedostosowanie może być związane z następującymi obszarami: obciążeniem pracą, kontrolą, wynagrodzeniem, wspólnotowością, sprawiedliwością i wartościami.

1) Niedopasowanie w obszarze: osoba – obciążenie pracą, oznacza, że przeciążenie jest zbyt duże, praca jest za bardzo skomplikowana, zbyt pilna czy nieprzyjemna; pracownik ma niewystarczającą liczbę zasobów, aby sprostać wymaganiom pracy i dlatego odczuwa przeciążenie.
2) Brak dopasowania: osoba – kontrola, oznacza, że jednostka ma ograniczone możliwości podejmowania decyzji, autonomii i władzy.
3) Brak harmonii w kategorii wynagrodzenie, dotyczy problemów z docenianiem, przyjemnością wykonywania pracy i wynagrodzenia za nią.
4) Problem w relacji: osoba – wspólnotowość, oznacza trudności w relacjach interpersonalnych w miejscu pracy (doświadczenie załamania społeczności).
5) Brak dopasowania w obszarze sprawiedliwości, to kłopoty z równym traktowaniem w pracy.
6) Niedopasowanie w kwestii wartości, przejawia się brakiem wiary pracownika w organizację, a w organizacji brak wiary w pracownika.

3. Osobowość

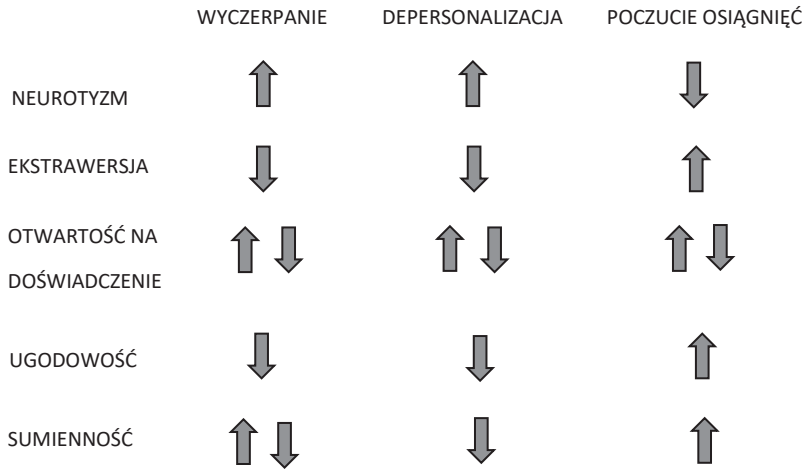
Różnice indywidualne między ludźmi odgrywają znaczącą rolę w powstawaniu wypalenia zawodowego (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001). Wśród nich często wymieniana jest osobowość, która może albo predysponować (Bakker, Hakanen, Demerouti, Xanthopoulou, 2017; Elder, 2004), albo chronić pracownika przed powstawaniem syndromu (Hochwälder, 2006). Od lat 80. ubiegłego stulecia prowadzone są na całym świecie badania nad związkiem cech osobowości z wypaleniem. Obecnie coraz więcej analiz inspirowanych jest koncepcją „Wielkiej Piątki" autorstwa Roberta R. McCraea i Paula T. Costy (2005). Według autorów tej teorii „(...) cechy mogą być zorganizowane w pięć bardzo ogólnych, dwubiegunowych dymensji" (Pervin, John, 2002, s. 267). Wskazali wśród nich: neurotyzm, ekstrawersję, otwartość na doświadczenie, ugodowość i sumienność, które opisano poniżej.

- Neurotyczność charakteryzuje się tendencją do reagowania strachem, nerwowością, lękiem społecznym; agresywną wrogością – gniewem, irytacją; depresyjnością; impulsywnością; nadwrażliwością – brakiem umiejętności zmagania się ze stresem, bezradnością, paniką; nadmiernym samokrytycyzmem – niskim poczuciem wartości, wstydliwością.
- Ekstrawersja przejawia się towarzyskością; serdecznością; asertywnością – tendencjami nominatywnymi i przywódczymi; łatwością brania spraw „w swoje ręce"; samodzielnym podejmowaniem decyzji oraz chęcią wyrażania swoich uczuć i pragnień; aktywnością – wigorem, energią, potrzebą bycia zajętym i zaangażowanym w różne działania; poszukiwaniem doznań; emocjonalnością w zakresie emocji pozytywnych – radością, poczuciem szczęścia, optymizmem.
- Otwartość na doświadczenie cechuje fantazja, żywa i twórcza wyobraźnia; otwartość i wrażliwość estetyczna; otwartość na stany emocjonalne innych oraz traktowanie własnych doświadczeń jako źródło sensu życia; aktywne poszukiwanie nowych bodźców, rozumiane jako przeciwieństwo sztywności; intelektualna ciekawość świata; przejawianie zainteresowań filozoficznych; gotowość do analizy wartości społecznych, politycznych i religijnych.

- Ugodowość wiąże się z takimi określeniami, jak: zaufanie – przekonanie o uczciwych intencjach innych; prostolinijność – szczerość, prostoduszność, naiwność społeczna; altruizm; ustępliwość – powściąganie agresji, potulność, łagodność, wybaczanie; skromność; skłonność do rozczulania się.
- Sumienność znamionuje kompetencja – przekonanie o możliwości radzenia sobie w życiu oraz własnej racjonalności; skłonność do utrzymywania porządku; obowiązkowość; dążenie do osiągnięć – aspiracje, silna motywacja do osiągnięcia celów, duże zaangażowanie w pracę; samodyscyplina; rozwaga.

W zakresie korelacji cech osobowości z wypaleniem zawodowym badacze otrzymywali dość spójne wyniki dotyczące zależności neurotyzmu i ekstrawersji z wypaleniem (Jędryszek-Geisler, 2021; Tabała, Stecz, Kocur, 2014; Basim, Begenirbas, Yalcin, 2013; Lent, Schwartz, 2012; Joseph, Luyten, Corveleyn, De Witte, 2011; Salami, 2011). Neurotyzm i ekstrawersja okazywały się również najczęściej występować w istotnej relacji z wypaleniem, a ugodowość, sumienność i otwartość na doświadczenie rzadziej. Wyniki relacji sumienności i wyczerpania emocjonalnego są rozbieżne, podobnie jak otwartości na doświadczenie i depersonalizację oraz poczucia osiągnięć osobistych. Na rysunku 1. przedstawiono poszczególne relacje.

Rysunek 1. *Związek cech osobowości z wypaleniem zawodowym*



Opracowanie własne (2021).

Neurotyzm jest w dodatniej relacji z wyczerpaniem i depersonalizacją oraz ujemnej z poczuciem osiągnięć. Neurotyczność wiąże się z nieadaptacyjnym reagowaniem na stres, a więc wszystkie trudne sytuacje u osób z większym nasileniem tej cechy będą powodowały większe wyczerpanie. Neurotyzm to również tendencja do doświadczania gniewu, rozgoryczenia, w sytuacjach społecznych lęku i najprawdopodobniej dlatego wyższym poziomom neurotyzmu towarzyszą wyższe poziomy z skali depersonalizacji. Niskie poczucie własnej wartości charakterystyczne dla neurotyczności przypuszczalnie wiąże się z obniżonym poczuciem osiągnięć osobistych. Joanna Sawicka, Stanisława Steuden oraz Marian Ledwoch (2010) wskazali, że już sam negatywny nastrój, bądź niska samoocena jest w stanie modyfikować odczytywanie emocji u innych, a więc, może przyczyniać się do bardziej przedmiotowego podejścia do drugiej osoby. Zdolność do regulowania emocji, którą mają osoby z niskim nasileniem neurotyczności, wiąże się z umiejętnością radzenia sobie w sytuacjach trudnych, zapobiega depersonalizacji, obniża wyczerpanie i skutkuje odczuwanie większej satysfakcji z pracy (Poraj, 2009).

Ekstrawersja jest w ujemnej korelacji z wyczerpaniem i depersonalizacją, a w dodatniej z poczuciem osiągnięć. Wyższe nasilenie tej cechy osobowości charakteryzuje osoby aktywne, pełne wigoru, energiczne, w związku z czym mają więcej zasobów aby chronić się przed wyczerpaniem. Ekstrawertycy z natury są towarzyscy, mają silną potrzebę bycia z innymi, czerpią radość ze wszelkich stymulacji społecznych, są zdolne do tworzenia i utrzymywania bliskich relacji, co nie sprzyja dystansowaniu się i przedmiotowemu traktowaniu innych, zatem też nasileniu depersonalizacji. Dodatkowo, jak stwierdził Stevan E. Hobfoll (2012), siła czerpana z podstawowych kontaktów społecznych, w których osoba uczestniczy, może chronić i wzmacniać jej dobrostan i owa towarzyskość ekstrawertyków może przekładać się na niższe wyczerpanie, niższą depersonalizację i większe poczucie skuteczności zawodowej. Radość, poczucie szczęścia i optymizm, charakterystyczne dla tego wymiaru osobowości przyczyniają się zapewne też do tego, że większe nasilenie tej cechy koreluje z większym poczuciem osiągnięć osobistych. Jan Strelau (2007) wskazał, że ekstrawersja stanowi bufor, który może chronić jednostkę przed zaniżonym poczuciem osiągnięć osobistych.

Wyniki badań analiz związku cechy otwartość na doświadczenie z wypaleniem zawodowym są niespójne (Salami, 2011; Morgan, Bruin, 2010;

Zellars, Hochwarter, Perrewé, Hoffman, Ford, 2004), badacze potwierdzili zależności, jednak miały one różne kierunki.

Ugodowość jest ujemnie związana z wyczerpaniem i depersonalizacją a dodatnio z poczuciem osiągnięć. Osoby ugodowe zazwyczaj nie tracą energii co chroni je przed wyczerpywaniem się. Altruizm, wrażliwość i uczuciowość w stosunku do innych stoi w opozycji do depersonalizacji.

Wyniki badań relacji sumienności z wyczerpaniem są rozbieżne. W odniesieniu do ujemnego związku występuje spójność tej cechy z depersonalizacją; zgodność pojawia się także w dodatniej korelacji z poczuciem osiągnięć. Wysoka samodyscyplina, motywowanie się do kończenia rozpoczętych zadań, dążenie do osiągnięć, aspiracje, zaangażowanie w pracę, obowiązkowość i poczucie kompetencji, sprzyjają adekwatnemu poczuciu osiągnięć osobistych. Ewa Kasprzak (2006) stwierdziła, iż osoby sumienne bardziej koncentrują się na zadaniu, co umożliwia szybsze nabywanie wprawy i zwiększa produktywność pracownika, w efekcie czego podnosi poczucie osiągnięć. Dodatkowo sumienność i duże poczucie osiągnięć osobistych najprawdopodobniej pozwala jednostce na normalne angażowanie się w pracę i brak konieczności dystansowania się, a więc i depersonalizacji.

4. Starty i zyski zasobów osobistych

Stres oraz stresory występujące w miejscu pracy oraz zjawisko wypalenia zawodowego rozpatrywać można w aspekcie teorii zachowania zasobów *Conservation of Resources Theory* (COR) Stevana Hobfolla (2006). Koncepcja ta pozwala rozpatrywać zjawisko wypalenia jako konsekwencji funkcjonowania w danej sytuacji zawodowej, biorąc za istotną samoocenę strat i zysków zasobów osobistych. Hobfoll stwierdził, że ochrona zasobów oraz ich zdobywanie jest podstawowym celem aktywności człowieka, a stres pojawia się w obliczu zagrożenia stratą bądź straty zasobów. „Teoria COR podkreśla centralne znaczenie zarówno cyklów straty, jak i zyskiwania oraz wskazuje, że rozumienie obu tych procesów jest kluczowe dla rozumienia ludzkiego reagowania na stres" (Hobfoll, 2012, s. 19). Autor wymienia kilka podstawowych zasad z tym związanych.

Zasada 1. – Pierwszeństwo straty zasobów. Zgodnie z tą zasadą jednostki starają się uniknąć straty zasobów, a sytuacja ich pomniejszenia jest bardziej znacząca dla człowieka niż sytuacja, w której nastąpił zysk zasobów. Oznacza to, że strata jest bardziej dotkliwa i ma większy wpływ na człowieka niż zysk w obrębie zasobów.

Zasada 2. – Inwestowanie zasobów. Według tej zasady aktywność jednostki nastawiona jest na pomnażanie zasobów. Dzięki ich gromadzeniu ludzie zabezpieczają się przed stratą oraz odbudowują je po ewentualnym ich pomniejszeniu. W ramach tej zasady wyróżnia się trzy implikacje.

- Implikacja 1. Osoby posiadające więcej zasobów są mniej narażone na ich utratę i mają większe szanse osiągania zysków. Ci, którzy mają mniej zasobów, są bardziej podatni na ich stratę i mniej zdolni do ich pomnażania. Z implikacją związana jest koncepcja „bagażu zasobów" (karawanów zasobów) (*resource caravans*), zgodnie z którą zasoby mogą łączyć się w zespoły, bagaże, czy karawany, rozwijając i wzmacniając się. W trakcie życia, w środowiskach wzmacniających zasoby, bagaż zaczyna się powiększać, a w następstwie tego jednostka może bardziej rozwijać swoje zasoby. Dodatkowo twórca teorii przedstawia „koncepcję szlaków" (*caravan passageways*), w której wskazuje, że owe „(...) szlaki to warunki środowiskowe, które podtrzymują, rozwijają, wzbogacają i chronią zasoby osób, rodzin i organizacji bądź pomniejszają, osłabiają, blokują lub zubożają posiadane przez ludzi zasoby" (Hobfoll, 2012, s. 22).
- Implikacja 2. Brak wystarczającej ilości zasobów sprawia również, że strata początkowa pociąga za sobą kolejne. „Ubóstwo i strata rodzą kolejne straty, natomiast bogactwo (wraz ze zdolnością do inwestycji) rodzi kolejne zasoby lub chroni dotychczasowe (...)" (Strelau, 2007, s. 369).
- Implikacja 3. Jednostki mające duże ilości zasobów są bardziej zdolne do ich pomnażania, a zysk początkowy pociąga za sobą dalsze zyski (Hobfoll, 2012).

Dwie ostatnie implikacje związane są bezpośrednio ze „spiralą osiągnięć", czyli sytuacją, w której jednostki o dużych zasobach są w stanie je pomnażać – przy niskim poziomie zasobów osoba nie jest w stanie takiej spirali uruchomić.

Zasada 3. – Znaczenie zysku wzrasta w sytuacji straty zasobów.

Zgodnie z Zasadą 3. człowiek dotkliwiej odczuwa stratę zasobów, a mniej zysku, ale im bardziej człowiek doświadcza straty, tym bardziej wzrasta wielkość wpływu zysków zasobów. „W ten sposób zyskiwanie zasobów, które w mniej stresujących okolicznościach mogłyby być postrzegane jako nieistotne, stają się linią ratowniczą dla przeżycia i wyzdrowienia" (Hobfoll, 2012, s. 26).

Teorię zachowania zasobów można doskonale włączyć w rozważania nad ryzykiem wypalenia zawodowego, gdyż koncepcja szczególnie uwzględnia różnice indywidualne. Podkreśla, że ludzie są zróżnicowani pod względem posiadanych zasobów i w związku z tym istnieją osobiste preferencje w zakresie radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Hobfoll (2012) twierdzi, że wypalenie jest konsekwencją nieumiejętności stosowania działań zaradczych w sytuacjach trudnych, obciążonych stresorami. Działania zaradcze polegają na zarządzaniu zasobami, ich przemieszczaniu, zastępowaniu i inwestowaniu.

Aleksander Perski (2004) stwierdził, że do wypalenia dochodzi wówczas, gdy jednostka przy stracie zasobów nie jest w stanie w miarę szybko ich odnowić. Brak umiejętności radzenia sobie może powodować występowanie „błędnego koła". Na przykład energia jest jednym z zasobów, a skutkiem wypalenia jest wyczerpanie, które zdecydowanie obniża energię do aktywności, co skutkuje, że w tym momencie mamy do czynienia z „błędnym kołem". Na dotkliwie odczuwane straty zasobów narażone są szczególnie osoby z ich małym zapleczem. Ci, którzy mają możliwość zyskiwania zasobów, są bardziej zdolni do dalszego ich inwestowania, szans na kolejne zyski, a w efekcie mniejsze ryzyko wystąpienia zespołu wypalenia. Często dochodzi do łączenia zasobów we wspomniane wcześniej zespoły, bagaże, czy karawany, których cechą charakterystyczną jest to, że rozwijają się razem i wzajemnie wzmacniają.

Wyniki badań wskazują na to, że posiadanie przez jednostkę niektórych zasobów jest w stanie chronić i niwelować szkodliwe skutki działania stresorów (De Cuyper i in.; 2014; Harris, Lambert, Harris, 2013). Takimi stresorami w praktyce szkolnej mogą być niewątpliwie niewłaściwe zachowania uczniów. Arnold Bakker i in. (2007) wysunęli wniosek, że nauczyciele z niskimi zasobami zostają zaangażowani jedynie wtedy, gdy dzieci zachowują

się dobrze, a nauczyciele posiadający wysokie zasoby zostają zaangażowani niezależnie od tego, czy skutecznie radzą sobie z niewłaściwym zachowaniem uczniów. Badania, na grupie pielęgniarek wykazały, że osoby z większą pulą zasobów efektywniej uczyły się nowych umiejętności, znacznie redukując negatywne symptomy (Schaufeli, Enzmann, Girault, 2009). Wyniki potwierdzają istnienie „spirali osiągnięć", zgodnie z którą osoby o dużych zasobach są w stanie je pomnażać.

Sytuacja, w której osoba zainwestowała jakąś ilość zasobów, a nie przyniosło to oczekiwanego zysku, może być przyczyną stresu (Hobfoll, 2006). Każdy pracownik, jeśli angażuje się w swoją pracę, musi zainwestować część swoich zasobów, ponosząc pewne straty, aby z czasem uzyskać określone zyski. Wykonywanie zawodu nauczyciela wiąże się z ciągłym angażowaniem wielu swoich rezerw ze względu na stałe interakcje z innymi ludźmi, coraz większe wymagania z różnych stron, brak wyraźnych postępów uczniów i wiele innych specyficznych dla tej profesji obciążeń. To wszystko wymaga inwestowania wielu zasobów oraz niesie ryzyko ich utraty – jest to niezwykle obciążające.

Alicja Głębocka i Elwira Lisowska (2007) potwierdziły, że straty z kategorii zasobów osobistych są w silnej dodatniej relacji z wypaleniem zawodowym, szczególnie z poziomem depersonalizacji. Depersonalizacja jest wówczas strategią, która ma ochronić resztę posiadanych zasobów. Helena Sęk (2009) stwierdziła, że ocena trudnych sytuacji zawodowych w kategoriach straty jest bezpośrednim sprawcą wypalenia zawodowego. Dzięki oszacowaniu kosztów ponoszonych przez jednostkę w określonej pracy można uzyskać obiektywną, indywidualną ocenę stresogenności wykonywania danego zajęcia. Wspomniana ocena może być punktem wyjścia przy selekcji lub stosowaniu działań prewencyjnych w zakresie wypalenia zawodowego (Dudek, Koniarek, Szymczak, 2007).

Badania w grupie nauczycieli Jędryszek-Geisler (2021) wykazały, że strata zasobów osobistych silnie objaśnia wyczerpanie, natomiast zyski zasobów bardzo silnie poczucie osiągnięć i słabo depersonalizację. I tak:

- niemożność atrakcyjnego wykorzystania czasu wolnego lub jego brak, deficyt czasu dla bliskich, bądź niewystarczająca jego ilość na pracę – jest związane z odczuwaniem wyczerpania przez nauczycieli;

- straty zasobów pozycji społecznej i władzy są w dodatniej korelacji z wyczerpaniem, a zyski zasobów w dodatniej relacji z poczuciem osiągnięć;
- w dodatniej relacji z wyczerpaniem są straty zasobów oraz ujemnej zyski zasobów z kategorii cele (osiąganie zamierzonych celów w pracy zawodowej, poczucie osiągania celów). Zyski tych zasobów są w ujemnej relacji z depersonalizacją i dodatniej z poczuciem osiągnięć;
- straty oraz zyski zasobów z zakresu rozwoju osobistego (edukacja/szkolenia, możliwość uczenia się nowych rzeczy) są w zależności z wyczerpaniem. W sytuacji zysków tych zasobów stwierdzono również wyższe poczucie osiągnięć osobistych;
- zyski zasobów hedonistycznych i witalnych oraz zasobów materialnych ujemnie korelują z wyczerpaniem.

5. Styl radzenia sobie ze stresem

Jednostki różnią się między sobą w zakresie reakcji na stres oraz radzenia w sytuacjach trudnych. Według Richarda Lazarusa i Susan Folkaman radzenie sobie (*coping*) to zabiegi poznawcze i behawioralne osoby, które podejmuje celem zapanowania nad specyficznymi zewnętrznymi i wewnętrznymi wymaganiami jednostki, które w jej subiektywnie ocenie są obciążające i przekraczające jej zasoby (za Heszen-Niejodek, Sęk, 2007).

Styl radzenia sobie ze stresem to inaczej typowe zachowanie danej jednostki, wyrażane w określonych sytuacjach stresowych (Wrześniewski, 2000). Pojęcie stylu związane jest z indywidualnymi cechami i różnicami w podejmowaniu działań w sytuacji stresu. Norman Endler i James Parker (1990) wyróżnili trzy style radzenia sobie ze stresem.

Pierwszy z nich – styl skoncentrowany na zadaniu, przejawia się podejmowaniem wysiłków zmierzających do rozwiązania problemu przez poznawcze przekształcenie lub próby zmiany sytuacji. Główny nacisk położony jest na zadanie lub planowanie rozwiązania problemu.

Kolejny styl – skoncentrowany na emocjach, charakteryzuje się skupianiem na własnych emocjach, doświadczanych w wyniku działań stresora.

Głównym zadaniem jednostki jest redukcja napięcia emocjonalnego, które towarzyszy sytuacji stresowej. Człowiek nie podejmuje realnych starań, aby rozwiązać sytuację stresową, co powodować może wzmaganie się napięcia emocjonalnego i negatywnych emocji. Styl ten charakterystyczny jest dla osób, które w sytuacjach stresowych wykazują tendencję do koncentracji na sobie, na własnych przeżyciach emocjonalnych, takich jak złość, poczucie winy, napięcie, mających także tendencje do myślenia życzeniowego i fantazjowania.

Ostatnim, trzecim, jest styl skoncentrowany na unikaniu, polegający na zaprzeczeniu myślom o zaistniałym problemie. Osoby przejawiające styl skoncentrowany na unikaniu w sytuacjach stresowych wykazują tendencje do wystrzegania się myślenia, przeżywania, doświadczania danej sytuacji. Jednostka „ucieka", podejmując czynności alternatywne, które przybierać mogą dwie formy – angażowanie się w czynności zastępcze oraz poszukiwanie kontaktów towarzyskich. Pierwsza z nich ukazuje się jako ucieczka w sen, nadmierne objadanie czy oglądanie telewizji. Natomiast druga manifestuje się poszukiwaniem kontaktów towarzyskich, których celem jest ucieczka od problemu, a nie rozrywkowość spotkań (Heszen-Niejodek, 2002).

Przy rozpatrywaniu ryzyka wypalenia zawodowego, wśród czynników wewnętrznych wskazać należy między innymi styl radzenia sobie ze stresem. Jak stwierdziła Helena Sęk (2009) wypalenie zawodowe występuje nie jako bezpośrednia konsekwencja stresu, ile stresu niezmodyfikowanego własną działalnością zaradczą. Styl radzenia sobie ze stresem skoncentrowany na zadaniu nie będzie sprzyjał pojawianiu się zespołu wypalenia (Tabała, Stecz i Kocur, 2014), w przeciwieństwie do strategii nastawionych na emocje lub unikanie (Sęk, 2009). Badania Ogińskiej-Bulik (2006) wykazały, iż aż 60 % badanych nauczycieli, to pracownicy charakteryzujący się przewagą mniej adaptacyjnych strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Okazało się również, że w zakresie nieefektywnego radzenia sobie ze stresem ta grupa zawodowa stanowi najwyższy odsetek spośród innych badanych grup zawodowych. Nauczyciele zdecydowanie częściej niż inni w obliczu stresu prezentują styl skoncentrowany na emocjach, sięgają po różne używki, rzadziej koncentrują się na aktywnym radzeniu sobie oraz mało kiedy stosują pozytywne przewartościowanie.

6. Samoocena

Samoocena wiąże się z wieloma czynnikami. Centralnym punktem i odzwierciedleniem ludzkiej osobowości jest pojęcie Ja – względnie stały wizerunek własnej osoby, tak zwany zbiór przekonań o sobie. Ja skupia w sobie wszystkie subiektywne oceny, cele, doświadczenia i cechy osobowościowe. Morris Rosenberg (1965) twierdzi, że ludzie mają różne postawy wobec różnych obiektów, a osobiste Ja jest jednym z tych obiektów. Samoocena jest konsekwencją pozytywnych lub negatywnych postaw wobec Ja. Jest rodzajem globalnej oceny siebie. Wysoka samoocena charakteryzuje osoby, które są przekonane iż jest się wystarczająco „dobrym", wartościowym człowiekiem, co nie oznacza, że osoba z wysoką samooceną uważa siebie za lepszą od innych.

Nathaniel Branden (2020) stwierdza, że wysoka samoocena wnosi znaczny wkład w etapy życia, jest niezbędna do normalnego i zdrowego rozwoju, uznaje ją jako wartość służącą przetrwaniu. Samoocena jest niezwykle ważnym wewnętrznym czynnikiem przy rozpatrywaniu radzenia sobie ze stresem i zespołu wypalenia zawodowego (Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, 2014; Brunborg, 2008; Sekułowicz, 2002). Osoby o wysokiej samoocenie mają tendencję do postrzegania pracy pozytywnie, niezależnie od jej charakteru i traktowania zadań jako wyzwań, które dają szansę na sukces (Brunborg, 2008), a w sytuacji niepowodzenia lub innej sytuacji stresogennej mają do dyspozycji więcej zasobów pomagających w przezwyciężeniu przeciwności (Baumeister, 1993). Przeciwnie reagują osoby z niską samooceną, które często odbierają zadania jako stresujące i zagrażające. Niska samoocena jest w relacji z nieadekwatnymi reakcjami na stres oraz dolegliwościami zarówno somatycznymi, jak i psychologicznymi (Solomon, Greenbergi, Pyszczynski, 2000; Baumeister, 1993).

Wysoka samoocena sprzyja osiąganiu zamierzonych celów, ich osiągnięcie – wtórnie – podnosi samoocenę. Osoby z wysoką samooceną wolniej wycofują się z realizacji celu w sytuacji jego zagrożenia, a nawet są skłonne włożyć więcej wysiłku w próbę jego realizacji (Szpitalak, Polczyk, 2015).

Badania Gene Alarcona, Kevina Eschlemana i Nathana Bowlinga (2009) potwierdzają, że adekwatna samoocena ujemnie koreluje z wyczerpaniem emocjonalnym i depersonalizacją, a dodatnio z poczuciem osiągnięć osobistych. Należy pamiętać, że samoocena jest subiektywna. Na wnioski o jej poziomie mają wpływ informacje zwrotne, niewerbalne jak i werbalne, dostarczane z otoczenia. Odbiór przez inne osoby ma bezpośredni wpływ na odbiór samego siebie.

7. Zakończenie

Jak stwierdziły Agnieszka Kowalczyk i Karolina Kostorz (2017, s. 51): „(...) ważne jest nie tylko rozpatrywanie czynników determinujących wypalenie zawodowe nauczycieli, ale przede wszystkim poszukiwanie skutecznych sposobów przeciwdziałania temu niekorzystnemu zjawisku". Wyodrębnienie korelatów wypalenia zawodowego może być przydatne w dwóch obszarach związanych z zapobieganiem temu zjawisku u nauczycieli:

1) Odpowiedni dobór kandydatów do pracy w zawodzie może chronić przed wzrostem ilości wypalonych nauczycieli. W tym kontekście ważnym postulatem jest wprowadzenie zmian w procesie rekrutacji, czyli odpowiedni dobór ze względu na cechy osobowości, czy style radzenia sobie ze stresem. Na podstawie wyników badań można określić sylwetkę osoby szczególnie narażonej na wypalenie zawodowe w zawodzie nauczyciela i zastosować odpowiednie badania przesiewowe wykorzystując testy psychologiczne.
2) Tworzenie odpowiednich programów profilaktycznych, które będą uwzględniały możliwość pomnażania przez nauczycieli zysków i ograniczałyby w miarę możliwości straty zasobów osobistych byłoby bardzo przydatne.

Już w 2008 roku, Christopher Day, na podstawie doświadczeń doskonalenia zawodowego nauczycieli z dwudziestu krajów Europy i Stanów Zjednoczonych, wskazywał na zagrożenie, że doskonalenie zawodowe nauczycieli może rozwijać bardziej instrumentalne właściwości nauczyciela, a nie jego osobowość. Niniejsze opracowanie jasno określa, które straty czy

zyski zasobów są ściśle związane z wypaleniem, co osobie zarządzającej szkołą, z punktu widzenia profilaktyki, może pomóc przyjąć odpowiednią strategię kierowania. Przedstawione omówienia wyników badań mogą być przydatne przy tworzeniu programów kształcenia nauczycieli, które powinny uwzględniać większy rozwój kompetencji psycho-pedagogicznych i osobistych.

Bibliografia

Alarcon, G., Eschleman, K.J., Bowling, N.A. (2009). Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work & Stress*, 3 (23), 244–263.

Bakker, A.B., Hakanen, J.J., Demerouti, E., Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 274–284.

Basim, H.N., Begenirbas, M., Yalcin, R.C. (2013). Effects of teacher personalities on emotional exhaustion: Mediating role of emotional labor. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (3), 1488–1496.

Baumeister, R.F. (1993). *Self-esteem: The puzzle of low self-regard.* New York, NY, US: Plenum Press.

Branden, N. (2020). *6 filarów poczucia własnej wartości*. Łódź: Wydawnictwo JK.

Brunborg, G.S. (2008). Coreself-evaluations: A predictor ariable for jobstress. *Europen Psychologists*, 13, 96–102.

Burisch, M. (2002). A longitudinal study of burnout: the relative importance of dispositions and experiences. *Work & Stress,* 16 (1), 1–17.

Chan, A.H.S., Chen, K., Chong, E.Y.L. (2010). *Workstress of teachers from primary and secondary schools in Hong Kong.* Paper presentedat the Proceedings of the International Multi Conference of Engineers and ComputerScientists, Hong Kong.

Day, Ch. (2008). *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

De Cuyper, N., Schreurs, B., De Witte, H., Baillien, E, Vander Elst, T. (2014). Exemplification and perceived job in security: Associations with self-rated performance and emotional exhaustion. *Journal of Personnel Psychology*, 13 (1), 1–10.

Dudek, B., Koniarek, J., Szymczak, W. (2007). Stres związany z pracą a teoria zachowania zasobów Stevana Hobfola. *Medycyna Pracy*, 58 (4), 318–325.

Endler, N.S., Parker, J.D.A. (1990). *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS)*. Toronto: Manual, Multi-Health Systems.

Garrick, A., Winwood, P.C., Mak, A.S., Cathcard, S., Bakker, A.B., Lushington, K. (2014). Prevalence and organizational factors of psychological in jury among Australian school teachers. *Australasian Journal of Organizational Psychology*, 7 (5), 1–12.

Gliński, M. (2014). Preferencje zawodowe a stres zawodowy wśród nauczycieli. *Psychologia Wychowawcza*, 6, 37.

Głębocka, A., Lisowska, E. (2007). Professional burnout and stress among Polish physicians explained by the Hobfoll resources theory. *Journal of Psychology and Pharmacology*, 58 (5), 243–252.

Hakanen, J.J., Bakker, A.B., Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513.

Harris, K., Lambert, A., Harris, R. (2013). HRM effectiveness as a moderator of the relationships between abusive supervision and technology work overload and job out-comes for technology and users. *Journal of Applied Social Psychology*, 43, 1686–1695.

Heszen-Niejodek, I. (2002). *Konteksty stresu psychologicznego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Heszen-Niejodek, I., Sęk, H. (2007). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Hobfoll, S.E. (2006). *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Hobfoll, S.E. (2012). Teoria zachowania zasobów i jej implikacje dla problematyki stresu, zdrowia i odporności. W: E. Bielawska-Batorowicz, B. Dudek (red.), *Teoria zachowania zasobów Stevana E. Hobfolla – polskie doświadczenia* (ss. 17–50). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Hochwälder, J. (2006). An empirical exploration of the effect of personality on general and job-related mental ill health. *Social Behaviour and Personality: An International Journal*, 34, 1051–1070.

Jędryszek-Geisler, A. (2021). *Korelaty wypalenia zawodowego u nauczycieli w Polsce i Anglii.* Warszawa: Aspra.

Joseph, E.N., Luyten, P., Corveleyn, J., De Witte, H. (2011). Relationship between personality, burnout, and engagement among the Indian clergy. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 21, 276–288.

Kirenko, J., Zubrzycka-Maciąg, T. (2014). *Współczesny nauczyciel. Stadium wypalenia zawodowego*. Lublin: Uniwersytet Marii Skłodowskiej-Curie.

Kowalczyk, A., Kostorz, K. (2017). Przegląd badań nad wypaleniem zawodowym nauczycieli. *Rozprawy Naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu*, 58, 50–57.

Lent, J., Schwartz, R.C. (2012). The impact of work setting, demographic characteristics, and personality factors related to burn out among professional counselors. *Journal of Mental Health Counseling*, 4 (34), 355–372.

Maslach, C., Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior,* 81 (2), 99–113.

Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M. (2001). Job bournout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.

McCrae, R.R., Costa, P.T. (2005). *Osobowość dorosłego człowieka*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Morgan, B., Bruin, K. (2010). The relationship between the big five personality traits and burnout in South African university students. *South African Journal of Psychology*, 40 (2), 182–191.

Ogińska-Bulik, N. (2006). *Stres w zawodach usług społecznych. Źródła – konsekwencje – zapobieganie*. Warszawa: Difin.

Park, H.I., O'Rourke, E., O'Brien, K.E. (2014). Extending Conservation of Resources Theory: The interaction between emotional labor and interpersonal infiuence. *International Journal of Stress Management*, 4 (21), 384–405.

Perski, A. (2004). *Poradnik na czas przełomu. O stresie, wypaleniu oraz drogach powrotu do życia w równowadze*. Warszawa: Jacek Santorski i Co.

Pervin, L.A., John, O.P. (2002). Osobowość. *Teoria i badania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Poraj, G. (2009). Osobowość jako predyktor zawodowego wypalania się nauczycieli. *Medycyna Pracy*, 60 (4), 273–282.

Rasku, A., Kinneun, U. (2003). Job Conditions and Wellness among Finnish Upper Secondary School Teachers. *Psychology § Health*, 18 (4), 441–456.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image. Princeton*, NJ: Princeton University Press.

Rostowski, J. (2002). Rozwojowe i osobowościowe uwarunkowania kariery zawodowej człowieka. W: T. Rostowska, J. Rostowski (red.), *Rodzina – rozwój – praca. Wybrane zagadnienia* (ss. 159–169). Łódź: Wyższa Szkoła Informatyki.

Salami, S.O. (2011). Job Stress and burn out among lecturers: Personality and social support as moderators. *Asian Social Science*, 5 (7), 110–121.

Sawicka, J., Steuden, S., Ledwoch, M. (2010). Odczytywanie emocji przez osoby chore na depresję. *Postępy Psychiatrii i Neurologii*, 19 (2), 121–126.

Schaufeli, W., Enzmann, D., Girault, N. (2009). Przegląd metod pomiaru wypalenia zawodowego. W: H. Sęk (red), *Wypalenie zawodowe – przyczyny i zapobieganie* (ss. 113–135). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Sekułowicz, M. (2002). *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie – przezwyciężanie*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Sęk, H. (2009). Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny i zapobieganie* (ss. 83–113). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Sęk, H. (2012) Zastosowanie teorii zachowania zasobów S. Hobfolla do interpretacji mechanizmów działania zasobów w świetle wybranych badań z zakresu psychologii zdrowia. W: E. Bielawska-Batorowicz, B. Dudek (red.). *Teoria zachowania zasobów Stewana E. Hobfolla – polskie doświadczenia* (ss. 65–80). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Solomon, S., Greenberg, J., Pyszczynski, T. (2000). Pride and prejudice: Fear of death and socialbehavior. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (6), 200–204.

Strelau, J. (2007). Osobowość a wypalenie zawodowe. W: J.M. Brzeziński, L. Cierpiałkowska (red.), *Zdrowie i choroba* (ss. 274–308). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Szpitalak, M., Polczyk, R. (2015). *Samoocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Tabała, K., Stecz, P., Kocur, J. (2014). Profil osobowości, style radzenia sobie ze stresem a wypalenie zawodowe wśród szkolących się opiekunów medycznych. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu,* 3 (20), 270–275.

Tadić, M., Bakker, A.B., Oerlemans, W.G.M. (2015). Challenge versus hindrance job demands and well-being: A diary study on the moderating role of job resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 88, 702–725.

Tucholska, S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Wrześniewski, K. (2000). Style a strategie radzenia sobie ze stresem. W: I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu* (ss. 44–65). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Zellars, K.L., Hochwarter, W.A., Perrewé, P.L., Hoffman, N., Ford, E.W. (2004). Experiencing job burnout. The roles of positive and negative traits and states. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 887–911.

ROZDZIAŁ V

Klaudia Mucha-Iwaniczko

Relacje uczeń – nauczyciel

1. Pojęcie relacji w perspektywie edukacyjnej

Podejmując dyskusję na temat relacji nauczyciela i ucznia warto rozpocząć od próby ustalenia, czym jest relacja, jakiej relacji oczekuje się w omawianej grupie oraz w jaki sposób polski system kształcenia traktuje nawiązywanie i podtrzymywanie relacji. Dokładniej rzecz ujmując, kiedy ma miejsce pierwsze spotkanie ucznia z relacjami, i w jaki sposób w programach nauczania pojawia się ten aspekt szkolnego życia, który, jak pokazują omówione w kolejnej części artykułu badania, jest niezwykle istotny dla uczniów. Co więcej, dobra relacja zapewnia uczniowi nie tylko poczucie bezpieczeństwa i spokoju podczas lekcji, ale także warunkuje osiąganie zamierzonych celów nauczania.

Słownik języka polskiego definiuje „relacje" jako:

1. «opowiadanie naocznego świadka o przebiegu jakiegoś zdarzenia»;
2. «stosunek lub zależność między przedmiotami, pojęciami, wielkościami itp.»;
3. «związek zachodzący między ludźmi lub grupami społecznymi»;
4. «trasa przejazdu pociągu od stacji początkowej do końcowej»

(https://sjp.pwn.pl/slowniki/relacje.html, dostęp 04.04.2022).

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na interesującą nas z perspektywy niniejszych rozważań trzecią definicję, która określa relacje „związkiem". Oba te słowa wzbudzają pozytywne skojarzenia, a używa-

nie ich często pojawia się w kontekście tworzenia dobrych stosunków. Jak podają liczne opracowania z zakresu psychologii i pedagogiki – relacje międzyosobnicze stanowią fundament życia społecznego:

> Należy podkreślić, że człowiek nie może prawidłowo funkcjonować bez nawiązywania, podtrzymywania i rozwijania stosunków międzyludzkich. Związane jest to z najbardziej utrwaloną i niezbędną potrzebą ludzką funkcjonowania wśród innych osób. Człowiek jest zwierzęciem stadnym, potrzebuje bliskości, stada, jego ciepła i fizycznego kontaktu z innymi ludźmi. Ponadto porozumiewanie się jest konieczne do realizacji potrzeb fizjologicznych, bezpieczeństwa, tożsamości, samorealizacji
>
> (Dubis, 2017, s. 7).

Relacje w przestrzeni szkolnej stanowią istotny element życia społecznego wchodzących w dorosłe życie ludzi. To właśnie tam uczniowie mogą nabywać i doskonalić kompetencje pomagające tworzyć dobre i zdrowe relacje. W podstawie programowej kształcenia ogólnego po raz pierwszy pojęcie *relacji* pojawia się na etapie wczesnoszkolnym (za: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Okres obowiązywania: od 2017):

Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu:

1) wprowadzanie uczniów w świat wartości, w tym ofiarności, współpracy, solidarności, altruizmu, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, wskazywanie wzorców postępowania i budowanie relacji społecznych, sprzyjających bezpiecznemu rozwojowi ucznia (rodzina, przyjaciele). (...)
   Szkoła ma również przygotowywać ich do dokonywania świadomych i odpowiedzialnych wyborów w trakcie korzystania z zasobów dostępnych w internecie, krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania opartych na wzajemnym szacunku relacji z innymi użytkownikami sieci. Szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości. (...)

II. W zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju uczeń osiąga:

1) umiejętność rozpoznawania i rozumienia swoich emocji i uczuć oraz nazywania ich;

2) umiejętność rozpoznawania, rozumienia i nazywania emocji oraz uczuć innych osób; potrzebę tworzenia relacji. (...)

III. W zakresie społecznego obszaru rozwoju uczeń osiąga:

1) świadomość wartości uznanych przez środowisko domowe, szkolne, lokalne i narodowe; potrzebę aktywności społecznej opartej o te wartości;
2) umiejętność nazywania poznanych wartości, oceny postępowania innych ludzi, odwoływania się w ocenie do przyjętych zasad i wartości;
3) potrzebę i umiejętność identyfikowania się z grupami społecznymi, które dziecko reprezentuje, nazywania tych grup i ich charakterystycznych cech;
4) umiejętność przyjmowania konsekwencji swojego postępowania;
5) umiejętność tworzenia relacji, współdziałania, współpracy oraz samodzielnej organizacji pracy w małych grupach, w tym organizacji pracy przy wykorzystaniu technologii; jw.

(...)

XIII. Etyka:

1) Osiągnięcia w zakresie rozumienia podstawowych zasad i pojęć etyki. Uczeń:
   1. ma świadomość, że jako człowiek posiada swoją niezbywalną godność oraz że wszystkie inne osoby posiadają taką godność;
   2. odkrywa wolność jako wartość przypisaną osobie, także osobie w jego wieku;
   3. dostrzega, że granice jego wolności wytycza godność i dobro innych osób, np. z kręgu rodziny, klasy, rówieśników;
   4. odkrywa, że jego wybór rodzi konsekwencje, które dotyczą jego samego;
   5. dostrzega, że każdy powinien brać odpowiedzialność za swoje wybory;
   6. dostrzega, że lepiej poznaje siebie, bardziej się rozwija i czerpie szczęście w relacji z innymi osobami niż w samotności.

Na kolejnych etapach edukacyjnych w poszczególnych podstawach przedmiotowych, relacje pojawiają się jedynie w kontekście tematyki danej dziedziny. Na przykład w podstawie programowej do przedmiotu

historia pojawia się zapis: „(...) umieszcza w czasie najważniejsze wydarzenia związane z relacjami polsko-krzyżackimi oraz zagrożeniem najazdami tatarskimi w okresie rozbicia dzielnicowego" (https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Historia, dostęp: 25.04.2022). Podobnie w podstawie programowej geografii:

> Nowością w edukacji geograficznej na tym poziomie kształcenia jest także propozycja ukazania relacji między elementami środowiska geograficznego na wybranych obszarach Polski. Pozwoli ona na praktyczne wykorzystywanie wiedzy i umiejętności geograficznych w celu lepszego rozumienia współzależności w środowisku geograficznym ojczystego kraju. Nauczyciel może rozszerzyć podstawowy zakres treści dotyczący środowiska przyrodniczego (...)
>
> (https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Geografia, dostęp: 25.04.2022).

Relacje w rozumieniu omawianej perspektywy pojawiają się jedynie w podstawie programowej z przedmiotu etyka w dziale: „Wybrane problemy moralne (do wyboru)":

> Uczeń:
> 1. identyfikuje i klasyfikuje wybrane problemy moralne ze względu na wyróżniony typ relacji: człowiek wobec innych ludzi, człowiek wobec siebie samego, człowiek wobec ludzkich wytworów, człowiek wobec przyrody, człowiek wobec Boga;
> 2. odwołując się do własnych doświadczeń lub doświadczeń innych osób (w tym także postaci literackich, filmowych, przedstawionych w sztuce) charakteryzuje przeżycia wybranych osób (postaci) uwikłanych w omawiany problem moralny;
> 3. precyzyjnie formułuje problem moralny i wyraża go w stosownym pytaniu;
> 4. analizuje wybrane problemy moralne wykorzystując kluczowe pojęcia dyskursu etycznego;
> 5. angażuje się w dyskusję na temat wybranych problemów moralnych
>
> (https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Etyka, dostęp: 25.04.2022)

W podstawie programowej z przedmiotu geografia pojawia się zwrócenie uwagi na relacje człowieka z przyrodą, co w obecnych czasach jest ważną refleksją i zdecydowanie istotnym zapisem:

> Kluczowym zadaniem geografii w klasie VI i VIII, odnoszącym się do geografii regionalnej Europy i świata, jest rozumienie zróżnicowania środowiska geo-

graficznego na Ziemi, najważniejszych problemów współczesnego świata, jak również kontynuacja poznawania relacji przyroda – człowiek

(https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Geografia, dostęp: 25.04.2022).

Dość zaskakującym jest fakt, iż w podstawie języka polskiego nie pojawia się żaden zapis odnoszący się do kształcenia czy doskonalenia kompetencji służących nawiązywaniu i podtrzymywaniu dobrej relacji. Tekst literacki jest świetnym narzędziem, aby tego typu kwestie poruszać i poddawać refleksji zarówno tej ogólnej, jak i bardziej indywidualnej, dlatego też w trzeciej części artykułu znajdują się inspiracje metodyczne do pracy z lekturą:

2. Odbiór tekstów kultury. Uczeń:
1) identyfikuje wypowiedź jako tekst informacyjny, publicystyczny lub reklamowy;
2) wyszukuje w tekście informacje wyrażone wprost i pośrednio;
3) określa temat i główną myśl tekstu;
4) dostrzega relacje między częściami wypowiedzi (np. tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie)

(https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-polski, dostęp: 25.04.2022).

2. Czynniki warunkujące dobre relacje ucznia z nauczycielem

Pomimo, iż konstrukt nauczyciel – uczeń znany był już w starożytności, na przestrzeni wieków zmieniało się podejście do kształcenia, pozycji nauczycieli i uczniów względem siebie oraz wobec instytucji szkoły. Procesualność w tym zakresie pokazuje, że szkoła nie jest bytem, odseparowanym od świata tworem i nie stanowi monolitu. Przemiany zachodzące w nauce, społeczeństwie, gospodarce i wielu innych sektorach bezpośrednio wpływają na podejście do procesu kształcenia. Relacje nauczycieli i uczniów nie stanowiły istotnego elementu dyskusji o nauczaniu, bowiem nie zawsze zdawano sobie sprawę z ich istoty. Bardzo długo utrzymywał się model relacji nadrzędno-podrzędnej, gdzie

rolę nadrzędną pełnił nauczyciel, a podporządkowani mu uczniowie słuchali wykładu i wykonywali wskazane polecenia. Tradycyjny system kształcenia według Johanna Friedricha Herbarta i jego następców polegał na przekazaniu („podaniu") wiedzy ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności teoretycznych. Nazbyt duża formalizacja zasad modelu nie pozostawiała przestrzeni dla interpretacji uczniów, przekształcania dostępnych fragmentów rzeczywistości czy wykorzystywania nabytej wiedzy w praktycznych zadaniach. Progresywny model uczenia domagał się „nowej szkoły", która dawałaby przestrzeń uwzględniającą potrzeby i zainteresowania uczniom, a także większej aktywizacji i uczestnictwa w zajęciach praktycznych, dlatego też koncepcje Johna Deweya znacząco zmieniły postrzeganie ucznia, który włączył uczniów w proces dydaktyczny. Współczesne systemy, czerpiąc z dotychczasowych badań i ustaleń, zwracały uwagę na kwestie programów, celów nauczania, metod i narzędzi. Niewielką wagę przywiązywano do eksponowania kwestii relacji, choć pośrednio włączenie ucznia w proces uczenia i zwiększenie swobody wypowiedzi przyczyniało się do zaistnienia między nauczycielem a uczniem pozytywnej relacji:

> W 1995 roku Per Dalin, Hans-Günter Rolff i Herbert Buchen zaproponowali model szkoły jako „organizacji uczącej się", zakładający trzy drogi jej instytucjonalnej odnowy, a mianowicie: rozwój indywidualny nauczycieli, doskonalenie jakości kształcenia i podwyższenie sprawności organizacyjnej szkoły (Dalin, Rolff, Buchen, 1995). Podstawowe filary „organizacji uczącej się" to łatwa, prosta i szybka komunikacja, ciągła nauka (na własnych błędach i dzięki korzystaniu z dobrych doświadczeń)
>
> (za: Potyrała, Czerwiec, 2016, s. 52).

Katarzyna Potyrała oraz Karolina Czerwiec opisały relacje w kontekście edukacji przyrodniczej, jednocześnie w ich artykule pojawiają się bardzo ważne rozważania w odniesieniu do budowania relacji:

> Współdziałanie nauczyciela i ucznia w przestrzeni społecznej, rozumiane jako aktywność na rzecz popularyzacji wiedzy, ma za zadanie przywrócenie komunikacji i zbudowanie relacji dialogowej, przywrócenie kreatywnego dialogu w relacji dwustronnej, budowanie mostów między nauką a całym społeczeństwem
>
> (Potyrała, Czerwiec, 2016, s. 52).

Autorki, nazywając nauczyciela „animatorem kultury przyrodniczej" wskazują niezwykle ważne cechy nauczyciela w kontekście współczesnych przemian nie tylko w świecie, ale także w podejściu do procesów edukacyjnych i wyzwań, jakie stawia przed nami współczesny świat, wpływając na kształt szkoły. Autorki podkreślają rolę nauczyciela nie tylko w edukacji formalnej, ale też w edukacji włączającej:

> Dobry animator to taki, który w pełni świadomie potrafi animować w oparciu o rzetelną wiedzę i odpowiedzialność. To osoba, która potrafi stworzyć dobry klimat towarzyszący przebiegowi projektów edukacyjnych i dostosowująca się do kategorii osób uczestniczących w danej aktywności
>
> (Potyrała, Czerwiec, 2016, s. 53).

Umiejętności i kompetencje nauczyciela w zakresie komunikacji pełnią niezwykle ważną rolę, zmieniając podejście do roli nauczyciela we współczesnej szkole. Staje się on nie tylko stojącym na straży wiedzy wykładowcą, ale też aktywnie uczestniczy w pozaformalnej formie kształcenia i wychowywania. Potyrała i Czerwiec jasno zarysowują istotne cechy nauczyciela – to osoba otwarta na debatę i dialog, potrafiąca dzielić się swoją wiedzą, posiada kompetencje społeczne, które umożliwiają uczniom uczestnictwo w projektach, rozwiązywanie konfliktów. „Nauczyciel-animator to mediator, dydaktyk, specjalista w danej dziedzinie wiedzy – „most" między nauką a społeczeństwem" (2016, s. 53). Określenie „klimat" jest trafne, bowiem zwraca uwagę na istotę atmosfery panującej w przestrzeni szkolnej. Słowo „klimat" pojawia się również w raporcie Instytutu Badań Edukacyjnych z marca 2015 roku, autorstwa Agnieszki Nowakowskiej i Jadwigi Przewłockiej. Poniżej przedstawiam cele badania za autorkami (2015, s. 5):

- zrozumienie specyfiki przemocy i agresji szkolnej: formy, ich postrzeganie, reakcje na przemoc, sytuacje i miejsca, w których dochodzi do aktów przemocy, przyczyny, konsekwencje itp.;
- zrozumienie kluczowych z punktu widzenia samopoczucia i zachowania uczniów aspektów klimatu szkoły i klimatu klasy, a w szczególności specyfiki relacji z innymi uczniami i nauczycielami, zachowania nauczycieli wobec uczniów;

– poznanie języka, jakim uczniowie mówią o różnych formach agresji i przemocy szkolnej oraz języka, w jakim opisują atmosferę szkolną i relacje z nauczycielami oraz kolegami.

Badania opisują poszczególne wymiary postrzeganego przez uczniów klimatu szkoły. Z punktu widzenia niniejszego artykułu niezwykle ważne stają się kwestie związanego z czynnikami, które wpływają na dobre samopoczucie uczniów oraz tymi, które wywołują negatywne emocje. Uczniowie podkreślali, że istotne w życiu szkoły są nie tylko kwestie związania z przyswajaniem wiedzy, ale też inne aspekty, które stanowią istotny element życia szkolnego. Duże znaczenie dla oceny klimatu panującego w szkole mają właśnie relacje pomiędzy nauczycielami a uczniami. Wyniki badań przedstawione w raporcie pokazują ważne dla uczniów zachowania nauczycieli, które postrzegają w dwóch wymiarach. Pierwszy powiązany jest z umiejętnością tworzenia (przez nauczycieli) odpowiedniego klimatu na lekcji oraz umiejętnością prowadzenia dobrych lekcji. Drugi dotyczy tworzenia relacji z uczniami, a tym samym, wspierania, zainteresowania, gotowości do kontaktu nie tylko w sprawach naukowych, ale też prywatnych. Podczas oceny nauczycieli, uczniowie skupili się na umiejętnościach miękkich, tworzeniu relacji w zakresie procesu dydaktycznego oraz tych zakładających, że: „że szkoła jest czymś więcej, niż tylko miejscem przekazywania wiedzy" Wyniki badań dowodzą, że młodzież dostrzega istotę relacji, a możliwość rozmowy z nauczycielem spotyka się z pozytywną reakcją ze strony uczniów, którzy: „dobrze czują się w towarzystwie nauczyciela, który potrafi się śmiać i okazywać młodzieży sympatię. Nie krzyczy, nie okazuje zdenerwowania, a wręcz przeciwnie – sam potrafi rozładować napiętą atmosferę w klasie" (Nowakowska, Przecławska, 2015, s. 17–18).

3. Czynniki warunkujące osiąganie *efektu*

Przekazywanie wiedzy jest efektywne, gdy towarzyszą temu emocje, skojarzenia, refleksje, rozmowy. Jak dowodzą badania Johna Hattiego (2015) opublikowane w pozycji *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*

– proces nauczania i osiągania edukacyjnych celów poddany jest wielu zmiennym, a osiągnięcie tzw. *efektu* nie zależy jedynie od podania informacji przez nauczyciela i nabycia tejże wiedzy przez ucznia. Na podstawie 50 tys. badań wykonanych wśród ponad 200 mln uczniów nowozelandzki badacz ustalił czynników wpływających na osiągnięcie efektów. To dzięki nim osiąga się wspomniany wyżej *efekt* czyli zaistnienie procesu widocznego uczenia się – realnego osiągnięcia zamierzonego celu edukacyjnego. W języku polskim książka z opracowaniem badań po raz pierwszy została wydana w 2015 roku. Wówczas pojawiło się w niej 150 czynników[1], są to m.in.:

- przewidywanie przez uczniów wyników, jakie uzyskają/oczekiwania uczniów,
- programy piagetowskie,
- reakcja na interwencję,
- wiarygodność nauczyciela,
- zapewnianie ewaluacji kształtującej,
- mikronauczanie,
- dyskusje klasowe,
- szeroko zakrojone interwencje dla uczniów mających trudności w uczeniu się,
- klarowność nauczania,
- informacja zwrotna,
- wzajemne nauczanie,
- relacje nauczyciel – uczniowie,
- celowe ćwiczenie – kumulacja a rozłożenie w czasie,
- strategie metapoznawcze,
- przyspieszenie,
- zachowania w klasie.

Jednakże jeśli przeanalizujemy kolejne (od pierwszej pozycji) czynniki, warto zauważyć, że większość z nich jest warunkowana posiadaniem dobrej relacji z uczniem, bowiem bez tego typu relacji nie ma

[1] Na stronie Visible Learning: https://visible-learning.org/john-hattie/ (dostęp: 25.04.2022) znajdują się aktualizowane przez badacza wyniki badań oraz lista czynników wpływających na osiąganie efektów. Obecnie (ostatnia aktualizacja – 2018 rok) J. Hattie wyznaczył 252 czynniki.

mowy o efektywnej pracy nad planowaniem procesu uczenia czy zapewnieniu ewaluacji kształtującej.

Teresa Hejnicka-Bezwińska w pozycji *Pedagogika ogólna*, odwołując się do Bogusława D. Gołębniaka (1998), opisuje współczesne wzory uczenia i przypisane im strategie nauczania. Autorka zwraca uwagę na istotę interakcji, która stanowi niezbędny element procesu uczenia. Wyróżnia wzory synergetycznego uczenia się i nauczania, które określa jako: „tworzenie «wspólnoty» osób uczących się" (2008, s. 143).

> Ten wzór uczenia koreluje z nauczaniem wykorzystującym tworzenie zespołów i budowanie korzystnych relacji i interakcji pomiędzy członkami zespołu w celu wspomagania procesu uczenia każdego z członków tego zespołu
>
> (Hejnicka-Bezwińska, 2008, 142).

4. Współczesna literatura dla dzieci i młodzieży wobec kształcenia dobrej relacji – inspiracje dydaktyczne

Dlaczego tekst literacki może być dobrym narzędziem do budowania mostu pomiędzy nauczycielem a uczniem? Dlaczego poprzez tekst można kształcić dobrą relację z uczniami? Otóż za tekstem można się nieco „schować", opowiadając o bohaterach, opowiadać o sobie. Podczas tego typu zajęć uczeń sam decyduje na ile chce odkryć, tudzież ujawnić swoje emocje. Może pozostać jedynie przy tekście, może podzielić się szerszą refleksją, odnosząc przeżycia bohaterów do własnych doświadczeń. Dydaktyka nie istnieje bez zwrócenia uwagi na relacje. Jednak proces ich budowania jest długi i wymaga od nauczyciela dużej cierpliwości oraz uważności. Dzięki tekstom poddajemy dyskusji wiele problemów, rozpoznając trudności i potrzeby uczniów. Poniżej zaproponowano wybór tekstów z zakresu współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży wraz z przykładowymi zadaniami, które można wykorzystywać podczas lekcji. Przedstawione propozycje mają na celu refleksję na temat budowania relacji poprzez tekst, analizując ów motyw w literaturze. Warto zwrócić uwagę na to, w jaki sposób są przedstawieni dorośli i dzieci, jakie łączą ich relacje, w jaki sposób się komunikują, jak budują (lub nie budują) więź.

Do każdego z tekstów możemy zaproponować uczniom następujące zadania wstępne:

Jakie emocje wzbudza tekst?

Zaznacz 5 słów kluczy ważnych dla tego tekstu.

Zaznacz 5 słów kluczy ważnych dla Ciebie.

Opisz relacje zachodzące między bohaterami.

16:10 do Bergamo opowiada o losach Lidki – dziewczyny, której mama w wyniku sytuacji materialnej decyduje się na wyjazd za granicę do pracy. Po wyjeździe rodzica bohaterkę spotyka wiele przykrych sytuacji wynikających z osamotnienia, poczucia wyobcowania, tęsknoty za matką. Od tej pory opiekują się nią ludzie z opieki społecznej, dziadek, szkolna psycholożka. Dziewczynka często pisze listy, w których opowiada o codziennych problemach w szkole, konfliktach z rówieśnikami czy trudnościach w nauce, które pojawiają się dopiero po wyjeździe rodzica za granicę. Koledzy i koleżanki Lidki mają podobną sytuację rodzinną, także doświadczają „utraty" rodziców, którzy migrują w celach zarobkowych. Jednakże to doświadczenie zamiast łączyć, dzieli dzieci – zaczynają rywalizować ze sobą, sprzeczają się o to, który z rodziców ma lepszą pracę, który jest bliżej domu itp. Ta pełna wartkiej akcji i ciekawych zwrotów wydarzeń historia traktuje o czymś znacznie więcej – o zagubieniu pozostawionych w kraju dzieci, o ich relacjach z rodzicami, nauczycielami, rówieśnikami. Jak się okazuje, pomimo, iż bezpośrednio nie doświadczają migracji, ich problemy są bardzo podobne do tych, których doświadczają dzieci migrujące. Tekst może stać się przyczynkiem do dyskusji nad postawą dorosłych, możliwościach pomocy z ich strony, emocjach związanych z wyobcowaniem i osamotnieniem. Listy pisane przez Lidkę są często dramatyczne, smutne, „wołają o pomoc", dlatego też ich analiza może doprowadzić uczniów do rozwiązań tego typu problemów. Utwór często pokazuje dorosłych w negatywnym świetle, jako tych nieporadnych, bezuczuciowych, często obojętnych na los dzieci.

Piotr Rowicki, *16.10 do Bergamo*, 2017.

> Pani mamo,
> tego listu nie wyślę, tylko go napiszę, bo wcale tak nie myślę. To znaczy myślę tak, ale nie chcę. Nie potrzebuję cię. I nawet „cię" napisałam z małej litery. Co mi zrobisz? A pisząc go, plecy mam zgięte w pałąk. Nogi w butach trzymam na

ścianie. Fajnie, nie? I tłuste łapki odbijam na papierze. Nie musisz przyjeżdżać. Wystarczy mi dziadek. Siedziałam dzisiaj w Twoim pokoju. Miałam nożyczki, wiesz. I Twoją ukochaną sukienkę. Ciągle zapominasz ją wziąć. [...] Powiem prawdę, jest beznadziejna. Pocięłam ją. Najpierw na pół, potem na coraz mniejsze kawałki, a potem na cząsteczki tak małe, że już nie wiadomo, co to jest. Poszłam do ogródka i posiałam twoją sukienkę. Ciekawe, co wyrośnie. [...] W ogóle z dziadkiem jest bardzo zabawnie, beka od rana do wieczora. Nie wiem, jak jest „beka" po włosku, sama sobie sprawdź. Beka to inaczej głupawka, taki śmiech, aż boli brzuch, bez powodu. Rozumiesz? Rano śmiejemy się ze śniadania i że trzeba tak wcześnie wstawać, i że jest zimno, i że pada. To takie zabawne, że w Cebulówce przez trzysta dni w roku jest pochmurno, zimno i ponuro. Boki zrywać. Szkoła to już w ogóle czysty śmiech. Na przykład koledzy, którzy mówią: „Weź się zamknij sieroto!" albo tylko pytają: „Gdzie masz swoje krasnoludki, Marysiu?". Z drugiej strony dochodzi do zabawnych nieporozumień, jak wtedy, gdy pani powiedziała: „Na jutro proszę, żeby przyszło któreś z twoich rodziców". Cała klasa się pokładała z uciechy.

Mamo, nie mogę spać.

Myślisz, że to może być zaraźliwe? Taki wirus, który można od kogoś złapać. Nawet wiem od kogo. Dzieci nie cierpią na bezsenność. Dzieci śpią jak aniołki. Wszyscy tak myślą. To chyba przez te sny. Prześladowały mnie i teraz całkiem sobie poszły.

Czy ja ci je już opowiadałam?

Kończą się podobnie. W jednym idziemy gdzieś razem, pada deszcze, ja trzymam parasolkę i zaczyna wiać taki straszny wiatr i porywa mnie z parasolką. Chcę się trzymać, ale wiatr jest silniejszy, wyrywa mnie i unosi, i rzuca mną razem z parasolką. Wtedy się budzę.

W drugim idziemy przez drewniany most. W którymś momencie podnosi się do góry, otwiera na dwie połowy, ja zostaję na jednej, a ty na drugiej. Chcę skoczyć, ale się boję. [...] jeśli chodzi o bezsenność, wszystkiego próbowałam. Zmieniałam kierunki: głowa na północ, reszta na południe, potem głowa na zachód, reszta gdzie się da. Ciepłe kakao. Moczenie nóg w gorącej wodzie. Baranów nie liczyłam. Wiesz, co myślę o matematyce. To jest tak, że kładę się prawie, prawie senna. Tylko przyłożę głowę do poduszki – i się zaczyna. Patataj, patataj, wielka gonitwa myśli. Żeby to była jedna myśl, nawet paskudna, odgoniłabym ją jakoś, a tak, no nie daję rady. [...]

A Ty możesz spać? No tak, pewnie jest tak zmęczona, że słaniasz się na nogach. To musi być fajne uczucie, przychodzisz do łóżka, kładzie się i już Cię nie ma. Dziadek tak ma z telewizją. Włącza, patrzy, patrzy i już chrapie. Pewnie to promieniowanie tak na niego działa z ekranu. Może mu nie zaszkodzi, tyle lat już

żyje, to się przyzwyczaił. Ze słanianiem się na nogach też próbowałam. Postanowiłam sobie, że jak tylko wrócę ze szkoły, ani na chwilę nie usiądę. Wszystko na stojąco. Chodziłam i chodziłam, ale wcale się nie słaniałam.

Twoja L."

Pytania do dyskusji po przeczytaniu fragmentów lub całości utworu:

Jak wygląda relacja dziewczynki z mamą?

Z jakimi problemami boryka się bohaterka?

Jakie są powody napisania listów?

Do kogo Lidka mogłaby się zwrócić o pomoc?

Kolejnym utworem jest powieść Barbary Gawryluk *Teraz tu jest nasz dom*, która jest częścią serii *Wojny dorosłych – historie dzieci*. Aktualnie seria liczy 27 tomów. Utwór ten opowiada o migracji ukraińskiej rodziny, która w wyniku konfliktu na Ukrainie podejmuje decyzję o przeprowadzce do Polski. Romek i jego rodzeństwo muszą zmierzyć się z barierą językową, kulturową, zrozumieć, dlaczego dziadkowie zdecydowali się pozostać w ojczyźnie, poradzić sobie z tęsknotą za domem i pozostawionym dobytkiem. Rodzina najpierw trafia do ośrodka dla uchodźców, gdzie dzieci uczą się języka polskiego, chodzą do szkoły i przedszkola. Następnie przeprowadzają się niedaleko Krakowa, Romek i jego rodzeństwo kolejny raz zmieniają otoczenie, przez co znów muszą oswoić się w nowej przestrzeni. Brat Romka – Mikołaj jest bardzo przestraszony, boi się odezwać, dlatego dzieci myślą, że chłopiec nie umie mówić. Widać tu wyraźnie jedną z trudności, jaką niesie z sobą szok kulturowy – bardzo często dzieci zamykają się w sobie, okazuje się, że Mikołaj umie już mówić po polsku, boi się jednak odezwać: „Przyjechał z rodzicami i rodzeństwem z Ukrainy – tłumaczyła pani. – To kraj, w którym jest wojna. Wielu ludzi musiało z niego uciec. U nas znajdują spokój i bezpieczne życie. A my mamy im w tym pomóc. Mikołaj już niedługo będzie świetnie mówić po polsku. - Ja mówię po polsku – odezwał się cicho Mikołaj. – Tylko jeszcze nie wszystko, nie tak jak Roman. A moja siostra Natalka zna różne wierszyki, chociaż ma tylko trzy lata (2016, s. 43).

Nad kształceniem interkulturowych kompetencji, a tym samym tworzeniem bezpiecznej atmosfery, dla nowo przybyłych dzieci, czuwają nauczyciele: „Pan przeprowadził specjalną lekcję o Ukrainie. Pokazał ją na mapie, opowiedział o historii, ale jak doszedł do dzisiejszych czasów,

to myślał, że będę chciał coś opowiadać. Ale nie chciałem, bo i tak by nic z tego nie zrozumieli. Nie potrafiłbym im opowiedzieć o tym, co działo się w naszym mieście (2016, s. 5).

Fragment jest niezwykle istotny, bowiem pokazuje ważną rolę dorosłych w procesie adaptacji. Warto poddać refleksji zachowania nauczycieli wobec migrantów i całej klasy, analizując zarówno te pozytywne, jak i bardziej wątpliwe zachowania. Niezwykle cenny jest w tym miejscu pogłębiony namysł nad tekstem, analiza zachowań i postaw bohaterów. Fragmenty podejmują ważną i rzadko poddawaną dyskusji tematykę dotyczącą relacji dorosłych i dzieci/młodzieży.

Pytania do dyskusji po przeczytaniu fragmentów lub całości utworu:

Z jakimi problemami borykają się przedstawieni bohaterowie?

Jak zachowują się nauczyciele wobec nowych uczniów?

W jaki sposób dorośli mogą wspierać uczniów?

Barbara Gawryluk, *Teraz tu jest nasz dom*, 2016.

Romuś, już późno. Wstawaj do szkoły! – słyszałem, jak mama przygotowywała śniadanie w kuchni. Ale nie chciałem, żeby ten dzień się zaczął. Najchętniej zwinąłbym się w kołdrę i z powrotem usnął. Nie cierpiałem tej nowej szkoły. Kiedy pierwszego dnia zjawiliśmy się w niej z mamą i Mikołajem, mój młodszy brat był przerażony. Okazało się, że zerówka miała zajęcia na parterze w dużej kolorowej sali. A on myślał, że będzie niedaleko mnie. Do szatni zszedł po nas wysoki brodaty nauczyciel.

– Dobrze, że jesteście. – powitał nas – *Dobryj deń*. Jestem wychowawcą Romana. – powiedział do mamy.

– Mikołaja zaraz zaprowadzimy do jego pani. – A potem znowu zwrócił się do nas: - Rozumiecie, co mówię?

No jasne, że rozumieliśmy.

– U nas w rodzinie wszyscy mówią po polsku – wyjaśniła mama. – Z tym nie będzie kłopotu. – A to niespodzianka! – uśmiechnął się wychowawca. – A ja się nawet nauczyłem kilku słów po ukraińsku. Jesteście pierwszymi uczniami z Ukrainy w naszej szkole. A gdzie się nauczyliście mówić po polsku?

– My z mężem studiowaliśmy przed laty w Polsce, w Krakowie, mąż pochodzi z polskiej rodziny, w domu na Ukrainie też często rozmawialiśmy po polsku. A dzieci uczyły się języka w ośrodku, kiedy przyjechaliśmy z Doniecka.

– Na pewno spodoba wam się w naszej nowej szkole – wychowawca popatrzył na Mikołaja. – Chodź, odprowadzę cię do zerówki. Mikołaj trzymał mnie cały czas za rękę.

– A w Doniecku jest wojna – powiedział cicho. [...]
Pan przeprowadził specjalną lekcję o Ukrainie. Pokazał ją na mapie, opowiedział o historii, ale jak doszedł do dzisiejszych czasów, to myślał, że będę chciał coś opowiadać. Ale nie chciałem, bo i tak by nic z tego nie zrozumieli. Nie potrafiłbym im opowiedzieć o tym, co działo się w naszym mieście.
- Kiedy zajrzałem po kilku dniach na przerwie do jego sali, Mikołaj sam bawił się samochodzikami, a inne dzieci biegały po korytarzu. Jak tylko mnie zobaczył, pobiegł i przytulił się.
– Weźmiesz mnie do domu? Proszę. Nie chcę tu być.
– To ty mówisz, Mikołaj? – do klasy wpadł nieduży chłopak w czerwonym podkoszulku z dinozaurem. – Ej, Maciek, Tomek! On potrafi mówić!
– O co im chodzi? – nie bardzo rozumiałem i przykucnąłem przy Mikołaju. – Czego oni chcą?
– No bo on ni nie mówi na lekcjach. Pani go pyta, a on nic. No to chyba nie umie mówić?
– A moja mam powiedziała, że wy to nie jesteście Polakami, tylko uchodźcami – dorzucił Marek – i dlatego nie można się z wami dogadać.
– Co się tu dzieje? – pani wstała od biurka i podeszła do nas. – Widzę, że odwiedził na starszy brat Mikołaja.
– To jest Roman – powiedział cicho Mikołaj. – On chodzi już do trzeciej klasy.
– Tak, wiem – uśmiechnęła się pani. – I to chyba dzięki niemu nareszcie usłyszeliśmy twój głos. A wy, chłopcy, zdaje się, że nadal nie rozumiecie, dlaczego Mikołaj znalazł się w naszej grupie. Przyjechał z rodzicami i rodzeństwem z Ukrainy – tłumaczyła pani. – To kraj, w którym jest wojna. Wielu ludzi musiało z niego uciec. U nas znajdują spokój i bezpieczne życie. A my mamy im w tym pomóc. Mikołaj już niedługo będzie świetnie mówić po polsku.
– Ja mówię po polsku – odezwał się cicho Mikołaj. – Tylko jeszcze nie wszystko, nie tak jak Roman. A moja siostra Natalka zna różne wierszyki, chociaż ma tylko trzy lata.

5. Podsumowanie

W tak szybko zmieniającym się świecie niezwykle istotne wydaje się przeorientowanie relacji ucznia i nauczyciela w kierunku relacji partnerskiej, równej, w której obie grupy mogą czerpać od siebie nawzajem, w której oboje mogą się rozwijać i inspirować. Nauczyciel nie jest już mi-

strzem w ex-katedralnym teatrze, a staje się przewodnikiem, mentorem, które nie tylko wykłada, ale też słucha uczniów, jest otwarty na ich pomysły, daje szanse na zaprezentowanie umiejętności i kompetencji nabytych poza dyskursem szkolnym. Dbanie o atmosferę otwartości i wzajemnego szacunku pozwala uczniom na znacznie głębsze i bardziej efektywne uczenie jak pokazują przytoczone w artykule wyniki badań. Tekst literacki może stanowić narzędzie, poprzez które można rozmawiać o relacjach, a także budować więzi. Dzięki namysłowi nad utworem tworzą się mosty między nauczycielem a uczniem. Relacje jako motyw literacki nie są silnie eksponowane w dostępnych materiałach czy podręcznikach. Właśnie tego typu refleksja może okazać się trafna podczas budowania wzajemnych więzi, bowiem otwiera uczniów na tę tematykę, pozwala na swobodę wypowiedzi nie tylko o bohaterach, ale też własnych przeżyciach.

Bibliografia

Dubis, M. (2017). Specyfika relacji interpersonalnej nauczyciel – uczeń w przestrzeni edukacyjnej i wychowawczej. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna* Vol. 5. 2/2 (10/2), 5–17.

Gawryluk, B. (2016). *Teraz tu jest nasz dom* (*Now our home is here*). Łódź: Wydawnictwo Literatura.

Hattie, J. (2015). *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

Kupisiewicz, Cz. (2005). *Podstawy dydaktyki*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.

Nowakowska, A., Przewłocka, J. (2015). *Szkoła oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna. Raport z badania jakościowego*. Raport przygotowany w ramach projektu systemowego „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego", współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa. Pobrano z: http://produkty.ibe.edu.pl/docs/inne/ibe-analizy-07-2015-raport-szkola-oczami-uczniow.pdf (dostęp: 20.04.2022).

Oficjalna strona ogólnodostępnych zasobów internetowych związanych z badaniami Johna Hattie's: https://visible-learning.org/john-hattie/ (dostęp: 24.04.2022).

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej. Okres obowiązywania od 2017. Pobrano z: https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III (dostęp: 25.04.2022).

Potyrała K., Czerwiec K. (2016). Nauczyciel i uczeń w szkole – „organizacji uczącej się". W: Paśko J.R. (red.), *Relacje uczeń – nauczyciel we współczesnej szkole*. Tarnów: Wydawnictwo Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej.

Rowicki, P. (2017). *16:10 do Bergamo*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.

ROZDZIAŁ VI

Aleksandra Jędryszek-Geisler

Pozytywna dyscyplina w klasie

1. Wprowadzenie

Dyscyplina w klasie, nie tylko w kręgach szkolnych, jest często poruszanym tematem. Stanowi duże wyzwanie dla instytucji oświaty, jak i samych nauczycieli.

Właściwa dyscyplina podczas zajęć jest podstawowym, w zasadzie wyjściowym, czynnikiem warunkującym realizację zadań szkoły, czyli tak zwaną „triadę", w której skład wchodzi dydaktyka, wychowanie oraz opieka. Bez odpowiedniego zarządzania klasą nie ma możliwości zapewnienia na najwyższym poziomie wszystkim uczniom odpowiedniej opieki, właściwego wychowywania, a tym bardziej efektywnego prowadzenia procesu dydaktycznego. Jakub Kołodziejczyk i Jacek Pyżalski (2015), czy też Andreas Salcher (2009), wskazują, iż kierowanie klasą to nie tylko wyzwanie w obszarze dydaktyki, ale przede wszystkim w pracy wychowawczej, zarówno na poziomie indywidualnym, jak i grupowym. Nauczyciel powinien posiadać odpowiednie, rozbudowane, interdyscyplinarne kompetencje, gdyż dyscyplina w klasie to z jednej strony różne niewłaściwe zachowania ucznia, z drugiej reakcja nauczyciela na owe zachownia.

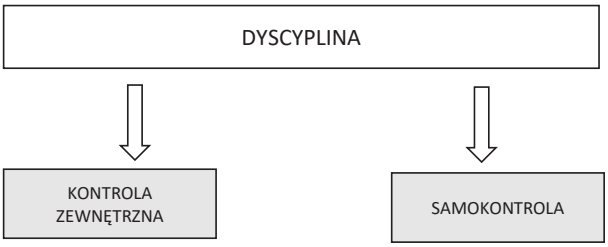
Bardzo często u uczniów, którzy zakłócają porządek w klasie podejrzewa się różnego rodzaju problemy emocjonalne, zaburzenia

i dysfunkcje. Niejednokrotnie faktycznie tak jest, jednak zdecydowana większość z nich nie cierpi na żadną z wymienionych przypadłości, a ich zachowanie ma zupełnie inne przyczyny. Złożoność natury wychowanka, jego środowisko społeczne oraz reakcje nauczyciela skutkują określoną atmosferą w klasie szkolnej. O ile na wpływy społeczne i czynniki indywidualne ucznia nauczyciel poza zrozumieniem, świadomością pewnych mechanizmów nie ma większego wpływu, o tyle właściwe poczynania pedagoga warunkują efektywną realizację powinności szkoły.

2. Dyscyplina

Dyscyplina to kontrola zachowania albo osoby podwładnej przez osobę przełożoną, albo też kontrola własnego zachowania (Reber, Reber, 2008). W odniesieniu do klasy szkolnej nauczyciel jest osobą przełożoną w stosunku do ucznia, którego zachowanie powinien kontrolować, czuwać nad tym aby było właściwe i społecznie pożądane. Druga część definicji, kontrola własnego zachowania, odnosi się do samego wychowanka i zależy tylko i wyłącznie na ile ma wykształconą samoregulację w tej dziedzinie. Samokontrola (za Dolińskim, 2000a), rozumiana jest tu jako ukierunkowanie ekspresji stanów emocjonalnych i sterowania zachowaniem (rysunek 1.). Błędem byłoby oczekiwać, że dzieci, czy młodzież, mają na tyle rozwinięty mechanizm samokontroli, że kuratela ze strony pedagoga jest zbędna. Główne zadanie nauczyciela w kontekście samokontroli polegać miałoby na zapewnieniu dziecku oparcia w procesie regulowania własnych zachowań i regulacji emocji zgodnie z normami społecznymi (rysunek 2.).

Rysunek 1. *Składowe dyscypliny*

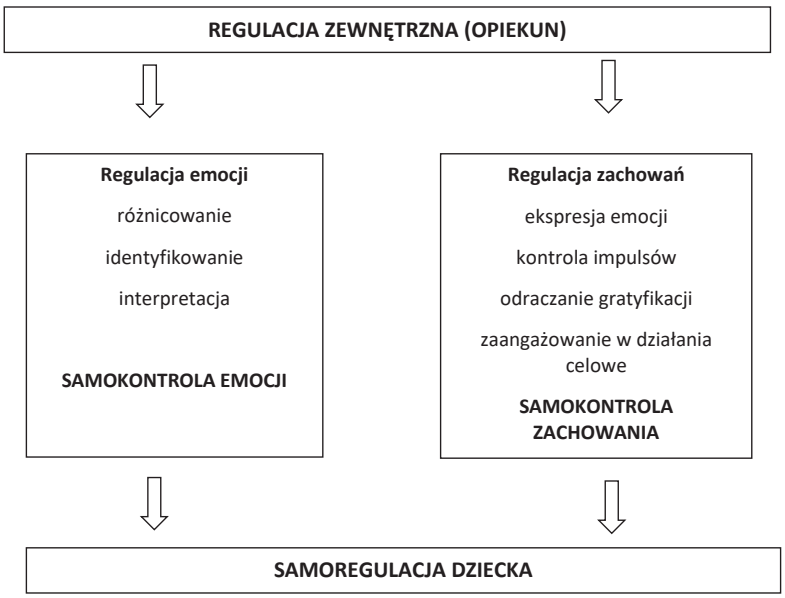


Opracowano na podstawie: Doliński, D. (2000). Emocje, poznanie i zachowania. W: J. Strelau (red.). *Psychologia*. Podręcznik akademicki (tom II) (ss. 369–394). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Wspieranie przez dorosłych w procesie kształtowania samoregulacji, w późniejszym życiu młodego człowieka sprzyja poniższym stwierdzeniom:

- potrafię panować nad swoim zachowaniem,
- kontroluję to, jak się zachowuję,
- rozumiem własne reakcje (Appelt, 2005).

Rysunek 2. *Struktura i dynamika samoregulacji*



Źródło: Wojciechowska, J. (2005). Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A. Brzezińska (red.). Psychologiczne portrety człowieka (s. 131–164). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 134, za Tomasz Czub 2004.

Dyscyplina w klasie jest bezpośrednio powiązana z samokontrolą i jest niezbędnym elementem w procesie wychowania młodego człowieka, a jej zakłócenia mogą zaburzyć proces samoregulacji zachowań i emocji w życiu dorosłym wychowanków. Samokontrola ma ścisły związek z tak zwaną chemią mózgu. Jak wskazuje Anne Moir i David Jessel (1993) hormony mają bardzo duży wpływ na zachowanie, w tym w szczególności na samoregulację w zależności od płci. W okresie dorastania poza procesami biologicznymi młody człowiek ma do czynienia ze wstrząsem psychicznym. Huśtawka nastrojów u dziewcząt, irracjonalne i niekontrolowane wybuchy gniewu, gwałtowne reakcje na prowokacje, czy wzrost poziomu agresji u chłopców, to tylko niektóre efekty działania estrogenu, progesteronu i testosteronu. Taka złożoność i niejednokrotnie gwałtowność zachodzących zmian, towarzyszące często silne emocje powodują, że młodzi ludzie uciekają się do buntu i ostentacyjnych zachowań (Bardziejewska, 2005).

Spotyka się również określenie „pozytywna dyscyplina w klasie", która według Lawrence Shapiro (1997) jest przemyślanym, ustalonym i dostosowanym do wieku dziecka sposobem reagowania na jego złe zachowania. Definicja nie ujmuje mechanizmu samokontroli, nie wskazuje też bezpośrednio na kontrolę, a zwraca uwagę głównie w kierunku określonych reakcji. Ważne aby odpowiedź na niewłaściwe zachowanie była przemyślana, ustalona i adekwatna do rozwoju ucznia. Priorytetem powinno być dostosowanie metod i technik indywidualnie do każdego ucznia i swoiście do różnych sytuacji wychowawczych. Zakładając, że zachowanie nauczyciela ma być przemyślane i ustalone, należy mieć świadomość tego, że pedagog musi mieć wysoko rozwinięte kompetencje samokontroli emocjonalnej w sytuacji trudnej. Krzyk, czasami niestety obrażanie ucznia, z pewnością nie są zachowaniami przemyślanymi, a świadczą jedynie o tym, że pedagog nie posiada podstawowej wiedzy oraz umiejętności z zakresu radzenia sobie z własnymi stanami emocjonalnymi.

Rozważając dyscyplinę według przedstawionej definicji pozwala wyciągnąć wniosek, że niezbędnym dla zachowania dyscypliny w klasie jest przynajmniej podstawowa wiedza z zakresu psychologii, pedagogiki i podmiotowego, indywidualnego traktowania młodego człowieka. Niewątpliwie, aby skutecznie dobrać techniki postępowania dostosowane

do wieku wychowanka, trzeba przynajmniej orientować się w podstawach psychologii i mieć świadomość zachodzących na danych etapach rozwojowych procesów oraz zmian.

Dyscyplina w klasie służy nie tylko dydaktyce i opiece, ale bardzo ściśle związana jest z funkcją wychowawczą szkoły. Jej brak w konsekwencji przyzwyczaja młodego człowieka do nieposłuszeństwa, czyli wyuczonego i wzmacnianego w interakcjach z innymi osobami zachowania (Kołakowski, Pisula, 2011 za Wierson, Forehand, 2004).

Należałoby spojrzeć perspektywicznie w kwestii konieczności wprowadzenia i utrzymania właściwej dyscypliny w szkole, aby jej brak nie był przyczyną wyuczonego nieposłuszeństwa młodego człowieka w przyszłości. Bardzo często problem obserwuje się w rodzinach niewydolnych wychowawczo, czy patologicznych, gdzie brak odpowiedniej reakcji ze strony rodziców przyczynia się do wykształcenia nieposłuszeństwa, a nawet zaburzenia procesu socjalizacji.

Dyscypliny w klasie nie możemy traktować tylko jednostronnie – z punktu widzenia nauczyciela, gdyż bezpośrednio w nią zaangażowani są również uczniowie. Jacek Pyżalski sygnalizuje, że analizując kwestię dyscypliny musimy wręcz ujmować dwa równoległe światy: świat nauczycieli i świat uczniów, czyli dwa często odmienne spojrzenia na dyscyplinę. Jego zdaniem: „Są one podobne do kosmyków włosów w warkoczu, które przed spleceniem możemy rozróżnić, później natomiast tworzą one nierozdzielną całość" (Pyżalski, 2007, s. 23).

3. Problem z dyscypliną

Jak zwraca uwagę Jakub Kołodziejczyk (2005) aby definicja problemu z dyscypliną była użyteczna dla nauczycieli powinna w jasny sposób rozgraniczać zachowania, które wymagają od pedagoga bezzwłocznej reakcji od zachowań, które nie postulują natychmiastowych działań. Na rysunku 3., z uwzględnieniem i podziałem ze względu na czas interwencji, zaprezentowano kilka zebranych przez autorkę, najczęściej podawanych przez nauczycieli przykładów niewłaściwych zachowań uczniów. Aktywności, które określone są problemem z dyscypliną w klasie, wy-

magają natychmiastowej reakcji nauczyciela, natomiast przejawami problemu z motywacją są działania, na które zareagować pedagog może w nieco późniejszym (co nie znaczy długim) czasie.

Rysunek 3. *Przykłady problemów z dyscypliną i problemów z motywacją*

Opracowano na podstawie: Kołodziejczyk, J. (2005). Dyscyplina w klasie. Metody i techniki interwencji. Kraków: NODN Sophia, s. 5–6.

Rozróżniając dwa wyżej wspomniane rodzaje zagadnień przyjęto za Kołodziejczykiem (2005) definicję zaproponowaną przez Jamesa Levina i Jamesa Nolana (2000), gdzie problem z dyscypliną jest zachowaniem, które:

- zakłóca akt nauczania,
- zakłóca prawa innych do nauki,
- jest psychicznie lub fizycznie niebezpieczne,
- polega na niszczeniu czyjejś własności.

W tabeli 1. przedstawiono wyniki badań – najczęściej podawane przez nauczycieli przykłady przejawów problemów z dyscypliną w klasie. Wiele z zachowań wychowanków może jednocześnie zakłócać akt nauczania oraz prawa do nauki, być niebezpieczne i polegać na niszczeniu czyjejś własności. Część niepożądanych aktywności może zawierać się we wszystkich punktach definicji, a niektóre mogą stanowić jeden z elementów.

Tabela 1. *Zachowania, których dopuszczali się uczniowie na lekcjach badanych nauczycieli w ciągu dwóch tygodni poprzedzających badanie*

Zachowanie	%
Uczeń rozmawiał z innymi uczniami na tematy niezwiązane z lekcją (hałasował, wydawał różne dźwięki, stukał, pukał).	88,1
Uczeń spóźnił się na zajęcia.	80,4
Uczeń ściągał podczas sprawdzianu.	56,6
Uczeń jadł lub żuł gumę pomimo mojego zakazu.	44,0
Uczeń zajmował się na zajęciach innymi sprawami (czytał gazetę, bawił się telefonem, grał w karty itp.).	43,4
Uczeń używał wulgarnych słów.	36,4
Uczeń "poszturchiwał" innych uczniów, bił się z nimi.	28,0
Uczeń ignorował lub odmówił wykonania moich poleceń.	27,3
Uczeń groził kolegom słownie.	14,7
Uczeń wyszedł z sali bez mojego pozwolenia.	12,6
Uczeń niszczył mienie szkoły (np. meble, ściany).	12,6
Uczeń rzucał przedmiotami po sali.	9,1
Uczeń zachowywał się na lekcji jakby był pod wpływem alkoholu lub innych środków odurzających.	7,0
Uczeń groził mi słownie.	1,4
Uczeń podczas zajęć zasnął.	1,4
Uczeń zniszczył rzeczy należące do mnie.	0,7

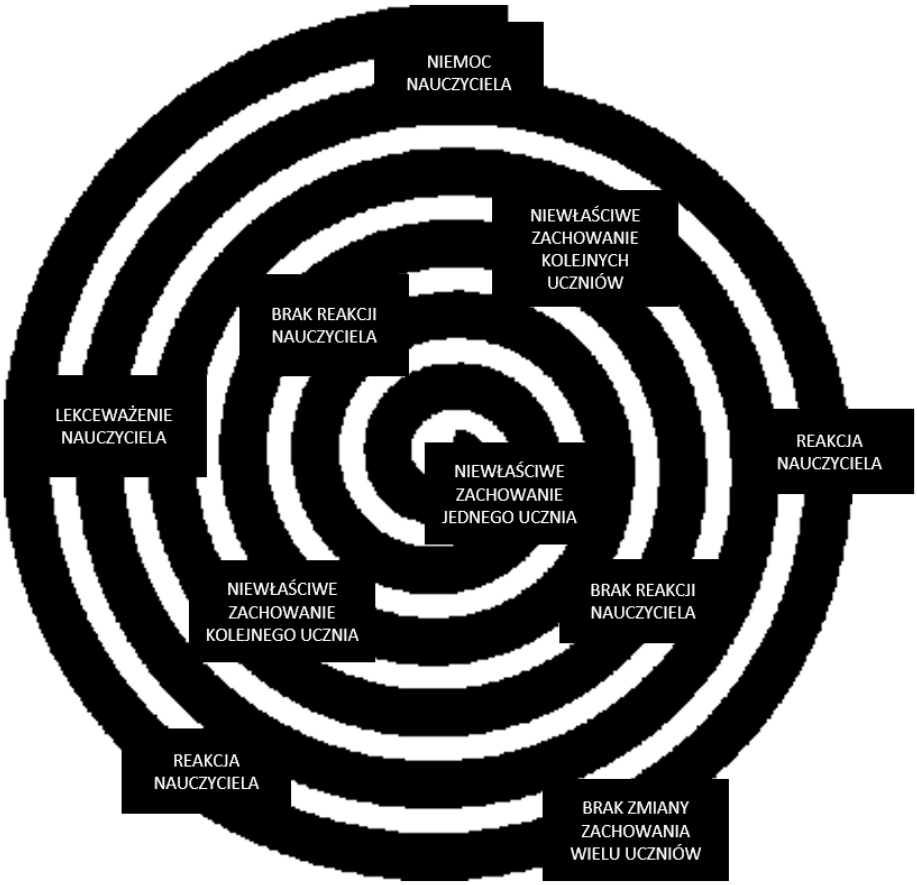
% – odsetek nauczycieli, u których na zajęciach wystąpiło dane zachowanie

Źródło: Pyżalski, J. *Nauczyciele – uczniowie: dwa spojrzenia na dyscyplinę*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 26.

Pyżalski (2007) określa zachowania niepożądane (*misbehaviour*) jako wszystkie czynności uczniów, które mogą zakłócić tok lekcji. Wskazuje również, że nikt nie jest w stanie stworzyć ich pełnej listy oraz na fakt, że badacze w różny sposób mogą definiować (klasyfikować) pewne zachowania.

Różnicując zachowania uczniów na te, które wymagają natychmiastowej ingerencji wychowawcy i te, na które odpowiedź może być trochę późniejsza, należy rozumieć istotność szybkiego działania. Niewłaściwa w czasie reakcja wychowawcy może powodować uruchomienie pewnego mechanizmu, który nazwano zgubną spiralą, jej przykład przedstawiono na rysunku 4.

Rysunek 4. *Zgubna spirala spóźnionej reakcji nauczyciela*



Opracowanie autorskie (2022).

W kontekście zgubnej spirali, załóżmy sytuację, gdzie jeden z uczniów zaczyna chodzić po klasie (jeden z najczęściej zgłaszanych problemów), wychowawca nie reaguje natychmiast, po chwili wstaje drugi uczeń, reakcji pedagoga nadal nie ma, za jakiś czas spacery po klasie urządza pięciu wychowanków, w tym momencie nauczyciel zaczyna reagować i prosi by usiedli. Uczniowie nie reagują. Jakie realne szanse na zachowanie dyscypliny w klasie ma w tej sytuacji prowadzący lekcję? Przeważnie niewielkie, stąd też tak ważne aby reakcje na zachowania zakłócające dyscyplinę w klasie były niezwłoczne.

4. Przyczyny niewłaściwych zachowań

Przy rozpatrywaniu dyscypliny w klasie niezwykle ważnym aspektem są przyczyny występowania niewłaściwych zachowań uczniów. Kołodziejczyk i Pyżalski (2015, s. 100) wskazują pięć obszarów czynników wpływających na dyscyplinę w klasie:

- problemy związane z uczniem;
- problemy związane z nauczycielem;
- problemy związane ze szkołą;
- problemy związane z rodzicami;
- problemy związane ze społeczeństwem.

Wśród problemów związanych z samym uczniem wymienić możemy różnego rodzaju zaburzenia czy dysfunkcje, do tej grupy zaliczamy też problemy w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Problemy związane z rodzicami mogą wynikać z tego, że wiele rodzin jest w stanie kryzysu związanego na przykład z emigracją ekonomiczną jednego lub dwojga rodziców, ograniczeniem czasu poświęcanego dzieciom przez rodziców, zastępowaniem uwagi poświęcanej dziecku różnego rodzaju nowymi technologiami, rozpadami małżeństw itd. W kontekście niepożądanych zachowań uczniów należy zwrócić uwagę na to, że coraz więcej dzieci wychowuje się w rodzinach dysfunkcyjnych. W takich sytuacjach dzieci często przyjmują określone role, jak: bohater, kozioł ofiarny, maskotka, aniołek (Seweryńska, 2004).

Bohater:

- nie dba o zaspokajanie własnych potrzeb,
- ma kłopoty z wypoczynkiem i relaksem,
- koncentruje się głównie na tym aby być dobrze ocenianym przez innych,
- odrzuca własne pragnienia i marzenia,
- neguje istnienie własnych zdolności, czy talentów,
- ma nieadekwatnie niską samoocenę,
- ma poczucie, że musi zajmować się domem, rodzicami i ciągle pomagać,

- intensywnie angażuje się w życie szkoły, w rozwiązywanie problemów społecznych lub szuka sobie partnera, który potrzebuje pomocy, często zostaje wolontariuszem,
- jest gwiazdą klasową: podejmie się każdego zadania niezależnie od swoich chęci, zainteresowań, czy zdolności, jeśli poniesie porażkę nie ponawia prób,
- cały czas jest w napięciu, a z odniesionego sukcesu nie potrafi się cieszyć, jedynie czuje ulgę.

Kozioł ofiarny:

- ma poczucie, że jest gorszy od innych,
- często szuka wsparcia i akceptacji poza domem,
- najczęściej w związku z etykietą „czarnej owcy" przestaje się uczyć, ma kłopoty w szkole, stwarza problemy wychowawcze, popada w konflikty z prawem,
- sięga po różne używki dla poprawy nastroju i jako atrybuty przynależności do danej grupy,
- bardzo chce być kochany akceptowany jedynie na zewnątrz pokazuje się jako pełen ironii uczeń,
- początkowy okres szkoły traktuje jako okres próbny, by rozstrzygnąć, czy został zaakceptowany, czy odrzucony,
- swoje potrzeby nagłaśnia przez bunt, agresję i ucieczkę,
- niejednokrotnie prowokuje by zwrócić na siebie uwagę.

Aniołek:

- zamyka się w świecie swojej wyobraźni, żyje w totalnym oderwaniu od świata realnego, gdzie niejednokrotnie snuje historie o wspaniałej rodzinie,
- ma problemy z nawiązywaniem kontaktów,
- niepytany nie odzywa się, nie podejmuje żadnej inicjatywy, nie zgłasza się do odpowiedzi, nie jest aktywny, nie włącza się do zadań zespołowych,
- często popada w uzależnienia od substancji psychoaktywnych lub „zajada" swoje potrzeby emocjonalne.

Maskotka:

- sprytnie ukrywa własny smutek, lęki i osamotnienie hałaśliwym żartowaniem, rozbawianiem innych,

- nie radząc sobie z problemami często sięga po alkohol czy narkotyki,
- nie ujawnia swych potrzeb i kłopotów,
- od pierwszych dni wyróżnia się w klasie, sprawia wrażenie pewnego siebie i swobodnego,
- skupia wokół siebie rówieśników, jest powszechnie lubiany i wszystkim znany.

Ostatni obszar oddziaływań to problemy związane ze społeczeństwem. Należą do nich migracje ekonomiczne, a obecnie i te związane z wojną w Ukrainie. Bardzo ważnym ich kontekstem są różnice kulturowe, zwłaszcza często wynikające z nich zachowania, które w danej kulturze mogą być odbierane jako niewłaściwe.

Rozpatrując niepożądane zachowania ucznia nie można pominąć wpływu społecznego, czyli „(...) procesu, w wyniku którego dochodzi do zmian w zachowaniach, postawach, doświadczanych emocjach czy stanach motywacyjnych pod wpływem rzeczywistych bądź tylko wyobrażanych zachowań innej osoby czy grupy osób" (Doliński, 2000b, s. 8). Podstawowymi przejawami wpływu społecznego są: konformizm, naśladownictwo oraz posłuszeństwo wobec autorytetów. Niewątpliwie uczniowie są bardziej podatni na wpływy głównie rówieśników i często pod ich wpływem przejawiają niepożądane zachowania. Zmianie w zachowaniu osoby nie musi towarzyszyć to, co ona faktycznie myśli lub czuje.

Wśród problemów związanych ze szkołą oraz nauczycielami wymienić można między innymi:

- Nudne ćwiczenia (nudna lekcja) – Gdy zajęcia nie są dla uczniów atrakcyjne, różnorodne, nie aktywizują, wówczas dzieci się nudzą, a to z kolei sprzyja niewłaściwym zachowaniom. Zamiast nudzić się uczniowie znajdują sposób na uatrakcyjnienie spędzanego na lekcji czasu, od rozmów poczynając, do bardzo dziwnych pomysłów.
- Źle zaplanowana lekcja – tj. lekcja, na której uczniowie mają za dużo czasu wolnego, i zaczynają się nudzić. Ważne aby nauczyciel planował lekcje w taki sposób, aby cały czas był zagospodarowany. Dla uczniów, którzy lepiej opanowali dany materiał, bądź mają szybsze tempo pracy warto przewidzieć dodatkowe aktywności.

- Osobowość nauczyciela – Nie każdy ma indywidualne predyspozycje do tego aby wykonywać tę profesję. Bywa tak, że dana osoba może być bardzo dobrym nauczycielem akademickim, ale niekoniecznie nadaje się do pracy z dziećmi lub odwrotnie. Czynniki osobowościowe pełnią bardzo ważną rolę i warto byłoby przy rekrutacji przyszłych nauczycieli wykorzystywać wsparcie psychologa z testowaniem kandydata. Na przykład, osoba o wysokim wskaźniku neurotyczności (tendencja do reagowania strachem, nerwowość, lęk społeczny, gniew, irytacja, poczucie samotności, beznadziejności, małowartościowości, winy, smutku i bezradności, brak kontroli nad popędami, uleganie pokusom i poddawanie się pragnieniom, brak umiejętności zmagania się ze stresem, bezradność, panika, niskie poczucie wartości, wstydliwość) i niskim ugodowości (niskie przekonanie o uczciwych intencjach innych, słabe koncentrowanie się na problemach innych ludzi i udzielanie im pomocy, problem z powściąganiem agresji, wybaczaniem, tendencja do faworyzowana własnej osoby, mała wrażliwość na problemy społeczno-bytowe, uczuciowość w stosunku do innych) ma bardzo małe predyspozycje do wykonywania zawodu nauczyciela (szczególnie z dziećmi i młodzieżą).
- Wypalenie zawodowe – Nauczyciele niewątpliwie są w grupie podwyższonego ryzyka wystąpienia wypalenia zawodowego, które według najczęściej wykorzystywanego, znanego i cytowanego wielowymiarowy modelu zaproponowanego w latach osiemdziesiątych XX wieku przez Susan Jackson i Christina Maslach, jest: „(...) psychologicznym zespołem, występującym u osób pracujących z ludźmi w pewien określony sposób, na który składają się wyczerpanie, depersonalizacja i obniżone poczucie dokonań osobistych" (Maslach, Jackson, 1981, s. 99). Osoba wyczerpana, przedmiotowo traktująca wychowanka, niezadowolona z własnych osiągnięć, z poczuciem braku kompetencji i skuteczności zawodowej z pewnością będzie miała duży problem z wprowadzeniem i utrzymaniem klasowej dyscypliny.
- Przygotowanie nauczycieli do radzenia sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów – Badania TALIS (Przewłocka, 2013) wskazują,

iż nauczyciele poświęcają dużo czasu na działania służące utrzymaniu dyscypliny, a analizy Dominiki Walczak (2012) ukazują bezradność nauczycieli w zetknięciu z problemami uczniów w szerszym kontekście. Wyniki badań Pyżalskiego (2007) jednoznacznie wskazały, iż aż 64% nauczycieli nie miało zapewnionych na studiach zajęć, które przygotowywałyby do radzenia sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów.

Oczywiście przyczyn jest zdecydowanie więcej, choćby też te związane z organizacją pracy szkoły. Hałas za oknem, temperatura w klasie, ustawienie ławek, kolejność lekcji i wiele innych to z pewnością też czynniki, które mają związek z niepożądanymi zachowaniami uczniów.

5. Motywy niewłaściwych zachowań

Alfred Adler, wraz ze swoim współpracownikiem Dreikursem, wysnuli wniosek, iż zachowanie człowieka determinowane jest przez ludzkie potrzeby. Wskazując, że:

„1) Ludzie jako istoty społeczne odczuwają potrzeby przynależności, uznania i akceptacji.
2) Zachowanie człowieka nakierowane jest na osiągnięcie konkretnego celu, jakim jest zaspokojenie tych potrzeb.
3) Ludzie mogą wybierać sposób, w jaki się zachowują – kierują swoim zachowaniem od wewnątrz" (Kołodziejczyk, 2005, s. 6).

Rozpatrując w tych aspektach przyczyny niewłaściwych zachowań oraz biorąc pod uwagę zagadnienia psychologii społecznej przyjęto, że uczniowi zależy na tym aby mieć akceptację, przynależeć do określonej grupy, nie czuć się wyobcowanym, i jeśli takich potrzeb nie zaspokoi to jest duże prawdopodobieństwo, że będzie zachowywał się niewłaściwie. W praktyce szkolnej niejednokrotnie spotykamy uczniów, którzy za wszelką cenę chcą przynależeć do określonej grupy i potrafią podejmować wielkie wysiłki, często do złych, niewłaściwych zachowań, aby uznanie grupy zdobyć. Oczywiście, w wielu przypadkach jest to pozorne uzyskanie akceptacji. Co bardzo istotne, nauczyciel musi mieć tu świado-

mość, że dziecko o słabej pozycji w grupie często może zachowywać się niewłaściwie tylko i wyłącznie aby zaspokoić potrzebę uznania i zupełnie nie musi mieć to związku z osobą nauczyciela czy innymi czynnikami.

Dalej, zgodnie z teorią Adlera, uczeń zachowuje się w dany sposób, gdyż chce osiągnąć jakiś cel. Czasami są to cele jasno określone i w pełni świadome, czasami nie do końca sprecyzowane i uświadomione, ale uczeń szuka różnych środków, które pozwolą mu te cele realizować. Nauczyciel musi strać się zrozumieć jaki cel dziecko chce osiągnąć, aby odpowiednio reagować na niepożądane zachowanie.

Zainspirowani teorią Adlera, zespół Rudolf Dreikurs, Bernice Bronia Grunwald i Floy Pepper (1998) określili cztery przyczyny niewłaściwego zachowania uczniów w klasie. Są to:

1) Pozyskanie uwagi – Zachowanie ucznia nakierowane jest na to aby zwrócono na niego uwagę. Owa uwaga może być zdobywana ze strony nauczyciela, często grupy rówieśniczej, ale także rodziców. Gdy motywacją jest uwaga nauczyciela, wówczas ten powinien dać dziecku uwagę, stopniowo wydłużając czas między kolejnymi zachowaniami nakierowanymi na zaspokojenie tej potrzeby. Często wystarczy w międzyczasie wymienić imię tego właśnie ucznia, czy prowadząc lekcję stanąć bliżej niego, poprosić o wykonanie jakiegoś zadania itp. Ważne aby to nauczyciel kontrolował kiedy zwróci uwagę i małymi kroczkami wydłużał czas. Gdy motywacją jest uwaga rówieśników, należy zadbać aby klasa akceptowała danego ucznia, żeby nie był wyłączany, odrzucany. Do tego niezwykle ważna jest znajomość klasy i zachodzących między jej członkami relacji. Przy motywacji związanej z uwagą rodziców, niezbędna jest dobra współpraca na linii szkoła–rodzice, znajomość specyfiki rodziny, miejsca w niej danego dziecka itd.
2) Zdobycie władzy (uczeń chce rządzić) – Błędne założenie, niektórych młodych ludzi, że jest akceptowanym kiedy jest „szefem" lub kieruje grupą. Takie podejście jest przyczyną walki o władzę, niepoddawania się nauczycielowi. W tej sytuacji niezwykle istotna jest rola nauczyciela – czy zacznie on też toczyć walkę, czy będzie miał odpowiednie kompetencje aby odpowiednio zareagować.

Ważne aby jeszcze przed zaistnieniem sytuacji być „czuwającym nauczycielem”[1] i jak najbardziej zapobiegać. Jednym ze sposobów jest włączanie uczniów w ustalanie reguł obowiązujących w klasie. Im więcej przekonania, że mamy wpływ na stanowienie różnych zasad, im bardziej w nich uczestniczymy, tym chętniej ich przestrzegamy. Ważne aby nauczyciel też nie był uległy, nie pokazywał lęku czy bezradności, a potrafił reagować ale nie gniewem. Istotne aby nauczyciel potrafił rozróżnić poszukiwanie uwagi od walki o władzę – jeśli motywem jest poszukiwanie uwagi, po tym jak nauczyciel ją dziecku da i ta potrzeba zostanie zaspokojona, przynajmniej na jakiś czas jego złe zachowanie przestanie występować. Jeśli jednak motywem była walka o władzę, uczeń nie zaprzestanie swoich działań po tym jak otrzyma uwagę. „Zwykle powtarzająca się walka o władzę między uczniem a nauczycielem prowadzi do pogorszenia się relacji między nimi. Jeśli uczeń często jest karany za swoje zachowanie, może przystąpić do realizacji kolejnego celu – poszukiwania zemsty” (Kołodziejczyk, 2005, s. 8).

3) Zemsta – często jest odpowiedzią na to, że dziecko nie zdobyło uwagi lub władzy. Czuje się źle, niesprawiedliwie potraktowane i może chcieć zaczynać krzywdzić innych. Za takie zachowania jest najczęściej karane, co wzbudza w nim jeszcze większą niesprawiedliwość i niższe poczucie własnej wartości, więc zaczyna krzywdzić jeszcze bardziej i tak powstaje błędne koło. Bardzo ważne aby nauczyciel umiał rozpoznać motyw i zatrzymał proces karania, krzywdzenia, karania... Rozmowa z uczniem, taka bez złości, obwiniania, a pełna spokoju i empatii, może być tu złotym środkiem.
4) Poczucie bezradności – Dziecko chce, aby pozostawić je w spokoju. Dzieci zachowują się w sposób bezradny, często wynika to z faktu, iż czują się gorsze od rówieśników, z góry zakładają porażkę. „Nie można ich zmotywować do pracy w grupie, odmawiają uczestnictwa w zajęciach, nie podejmują interakcji z nauczycie-

[1] Więcej o „czuwającym nauczycielu” w podrozdziale 6.

lem lub z rówieśnikami. Przesyłają w ten sposób jasny komunikat w rodzaju: *Zostawcie mnie w spokoju, to ja też nie będę przeszkadzał* (Kołodziejczyk, 2005, s. 9).

Przedstawione powyżej motywy niepożądanych zachowań nie wyczerpują wszystkiego i zawsze trzeba mieć świadomość, że jednego dnia dziecko może mieć zupełnie inne cele, niż kolejnego, a nawet na kolejnej lekcji. W różnych środowiskach cele mogą od siebie się istotnie różnić, inaczej może młody człowiek chcieć zdobyć uwagę nauczyciela, inaczej rówieśników a jeszcze inaczej rodziców.

6. Co sprzyja pozytywnej dyscyplinie?

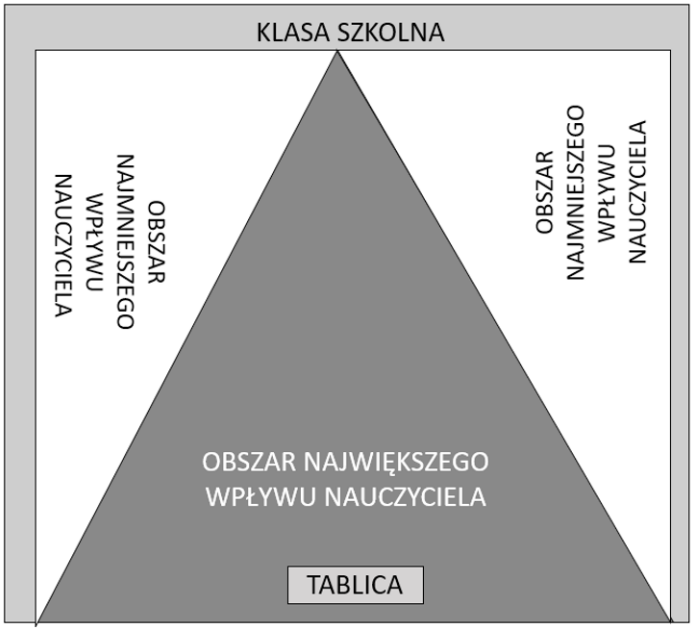
Pozytywnej dyscyplinie w klasie sprzyja kilka podstawowych kwestii: jasne reguły i zasady, konsekwencja, „czuwający nauczyciel", odpowiednie komunikaty.

1) Jasne reguły i zasady:
- Najlepiej jeśli są ustalone wspólnie z uczniami, tak aby mieli poczucie wpływu (im większe poczucie wpływu, tym chętniej przestrzegamy określonych norm).
- Dobrze aby były opracowane na samym początku roku szkolnego.
- Powinny być przedyskutowane ze wszystkimi uczniami, tak, aby były jasne i nie budziły wątpliwości.
- Dobrą metodą jest ich spisanie i powieszenie gdzieś w klasie, aby móc na bieżąco się do nich odnosić.

2) Konsekwencja:
- Konsekwencja jest niezwykle istotna w pracy nauczyciela, to dzięki konsekwentnemu przestrzeganiu zasad czy egzekwowaniu można być prawdziwie skutecznym nauczycielem.
- Jeśli nauczyciel raz przestrzega zasad, innym razem odpuszcza, uczniowie bardzo szybko to zauważą i zaczną próbować na ile mogą się posunąć w nieprzestrzeganiu.
- Podobnie z pracami domowymi – na pytanie: Dlaczego niesystematycznie odrabiasz prace domowe?, często usłyszymy odpowiedź: Ponieważ nauczyciel nie zawsze sprawdza.

3) „Czuwający" nauczyciel:
- Stara się cały czas kontrolować to, co dzieje się w klasie.
- W miarę możliwości jak najwięcej chodzić w czasie zajęć, z uwzględnieniem całej klasy.
- Przewiduje wiele zachowań uczniów, stosuje działania zapobiegawcze aby uniknąć trudnych sytuacji wychowawczych, czy ogólnie związanych z dyscypliną w klasie.
- Próbuje jak najwięcej wiedzieć o swoich uczniach, dzięki czemu łatwiej planować mu pracę dydaktyczna i wychowawczą.
- Wie czym jest „trójkąt wpływów", wie gdzie posadzić określonych uczniów zapobiegając niepożądanym zachowaniom (rysunek 5.). „Korzystając z tej wiedzy można przyjąć zasadę, że należy wskazać miejsca uczniom mającym trudności z zachowaniem wewnątrz trójkąta wpływów – tam, gdzie mogą być najlepiej obserwowani lub sadzając tych uczniów z kolegami, którzy nie ulegają ich wpływom" (Kołodziejczyk, 2005, s. 14).

Rysunek 5. *Trójkąt wpływów*



Opracowano na podstawie: Kołodziejczyk, J. (2005). Dyscyplina w klasie. Metody i techniki interwencji. Kraków: NODN Sophia, s. 14.

4) Odpowiednie komunikaty:

- Wieloznaczność w komunikacji – Każdy człowiek ma swój wewnętrzny model świata, który determinuje znacznie percepcję otaczającego świata. Nasze doświadczenie, skojarzenia, emocje są swojego rodzaju filtrami, przez które oglądamy i interpretujemy rzeczywistość. Owe interpretacje mogą prowadzić do nieporozumień komunikacyjnych. Dlatego też nauczyciel powinien mieć tego świadomość w kontakcie zarówno z uczniami, jak i rodzicami, gdyż niejednokrotnie słyszymy coś, czego ktoś wcale nie powiedział, błędnie interpretując treść lub intencje nadawcy komunikatu.
- Skuteczne słuchanie:
  - aktywne – parafrazowanie (definiowanie) swoimi słowami tego, co druga osoba do nas mówi; precyzowanie przez zadawanie pytań; udzielanie informacji zwrotnej;
  - empatyczne – słuchanie z nastawieniem na zrozumienie emocji rozmówcy;
  - otwarte – słuchanie całego komunikatu, wyciąganie wniosków, opinie itd. po wysłuchaniu, nie w trakcie, nie ocenia się rozmówcy, by osądy nie zasłaniały nam naszego rozmówcy;
  - świadome – zbieranie wiedzy o faktach i ludziach oraz wsłuchanie się w spójność wypowiedzi (webralna i niewerbalna) (Davis, McKay, Fanning, 2021).
- Informacja zwrotna – Udzielając informacji zwrotnej opisujemy konkretną sytuację, zachowanie, problem. Opisujemy to co można obiektywnie zaobserwować, opisać, omówić, czyli fakty (unikaj stwierdzeń generalizujących typu: „zawsze”,” nigdy”, „wszyscy” itp. pochopnych interpretacji oraz komunikatów typu „TY”) (tabela 2.).

Tabela 2. *Poprawna i niepoprawna informacja zwrotna*

ŹLE	DOBRZE
Jesteś niegrzeczny. (komunikat TY, ocena, etykietka)	Trzy razy uderzyłeś dziś Jasia. (fakty)
Jesteś złym uczniem. (komunikat Ty, ocena, etykietka)	Masz pięć ocen niedostatecznych z mojego przedmiotu. (fakty)

Tabela 2. (cd.)

Jesteś leniwy. (komunikat Ty, ocena, etykietka)	Trzy razy w tym tygodniu nie odrobiłeś pracy domowej. (fakty)
Ciągle się spóźniasz. (uogólnianie)	Pięć razy w tym tygodniu spóźniłeś się na moją lekcję. (fakty)
Wszyscy wiedzą, że to kłamstwo. (uogólnianie, ocena)	Ja w to nie wierzę. (Ja, swoje odczucia, przekonania itp.)
Mógłbyś się bardziej postarać. (osądzanie)	Twoja praca jest pokreślona, ma pół strony i miałam problem w jej rozczytaniu. (Ja, fakty)
Bardzo źle napisaliście sprawdzian. (ocena)	Otrzymaliście 2 z 10 możliwych punktów. (fakty)
To jest bezczelne. (ocena)	Zachowałeś się niezgodnie z regulaminem (ogólnie przyjętymi normami). (odniesienie się do norm, regulaminów itd. bez oceniania)

Opracowanie autorskie (2022).

- Stosujemy krótkie, konkretne komunikaty.
- Komunikat typu Ja:
  - wyrażanie swoich uczuć i emocji (jestem zły/szczęśliwy/smutny/rozczarowany);
  - opis faktów do których się odnosimy – opis konkretnego zachowania, które wzbudziło w nas wcześniej wymienione uczucia, bez oceny, bez etykietek, tylko konkrety;
  - wyrażenie swoich potrzeb – czyli wyjaśnienie co w tej sytuacji spowodowało, że tak się poczuliśmy;
  - przekazanie swoich oczekiwań – czyli zwykła prośba o konkretne zachowanie w przyszłości.
  - podobnie można też stosować zasadę FUKO (Fakty, Uczucia, Konsekwencje, Oczekiwania) (tabela 3.).

Tabela 3. *Komunikat typu Ja, FUKO i informacja wyprzedzająca*

KOMUNIKAT TYPU JA	SCHEMAT FUKO	INFORMACJA WYPRZEDZAJĄCA
Uczucia	**F**akty	----
Fakty	**U**czucia	---
Potrzeba (wyjaśnienie)	**K**onsekwencje	----
Oczekiwania	**O**czekiwania	Oczekiwania
Jestem zirytowana, że trzeci raz w tym tygodniu spóźniłaś się na zajęcia. Rozprasza mnie to, oczekuję, że postarasz się aby takie sytuacje się nie zdarzały.	Trzeci raz w tym tygodniu spóźniłaś się na zajęcia. Irytuje mnie to. Kolejnym razem nie będziesz mogła uczestniczyć, jeśli nie przyjdziesz na czas. Oczekuję, że postarasz się aby takie sytuacje się nie zdarzały.	Dziękuję za udział w dzisiejszych zajęciach. Proszę postarać się przychodzić na kolejne zajęcia punktualnie.

Opracowanie autorskie (2022).

- Nie stosujemy partykuły „nie". Lepiej powiedzieć „patrz na tablicę" zamiast „nie odwracaj się". Prosty, krótki komunikat „patrz na tablicę" wymaga zdecydowanie mniej wysiłku poznawczego, niż komunikaty poprzedzone partykułą „nie". Lepiej mówić uczniom jak mają się zachować, czego oczekujemy, niż budować skomplikowane wypowiedzi. Edward Nęcka, Jarosław Orzechowski i Błażej Szymura (2006) piszą o ekonomii poznawczej w procesie przetwarzania informacji. Człowiek jest skąpcem poznawczym, który stosuje schematy, heurystyki, aby nie doszło do przeciążenia systemu, stąd im prościej zbudowany komunikat, tym łatwiej w procesie przetworzenia przekazywanej informacji.
- Informacja wyprzedzająca – Nie odwołujemy się do przeszłości, do tego co już się wydarzyło itd. Dzięki temu zapobiegamy przyjmowaniu postawy obronnej. Możemy zmienić przyszłość, nie przeszłość. Korzystniej komunikować się pozytywnie o przyszłości niż stosować negatywny przekaz o przeszłości (etykietowanie). Lepiej pomagać innym, mieć rację, czy zachować się odpowiednio, w przyszłości, niż wytykając błędy z przeszłości. Informacja wyprzedzająca nie jest odbierana jako ocena i traktowana bardzo personalnie (tabela 3.).

- Upominanie niewerbalne – Klaskanie, ściszenie głosu przez nauczyciela najczęściej skutkuje przywołaniem klasy do dyscypliny. Dystans komunikacyjny (często wystarczy stanąć bardzo blisko ucznia, który na przykład rozmawia – nie musimy nic mówić a uczeń często milknie, czy zacznie wykonywać polecenie, którego wcześniej nie chciał wykonać – przekroczenie pewnej strefy odległości staje się dla ucznia bardzo niekomfortowe). Należy też mieć świadomość tego jak wielkie znaczenie ma postawa czy gesty. Zgarbiony nauczyciel, ze ściągniętymi do środka barkami, głaszczący się po przedramieniu od razu intuicyjnie zostanie odebrany przez uczniów jako osoba, która się boi, jest zakłopotana, bezradna, co sprzyjać może dominacji z ich strony. Z kolei nauczyciel z zaciśniętymi szczękami, ściągniętymi brwiami, przymrużonymi oczami, sztywnymi ruchami ciała, używający w rozmowie palca wskazującego, z wielkim prawdopodobieństwem będzie postrzegany jako osoba agresywna, zachęcająca niektóre jednostki do rywalizacji (walki o władzę).
- Asertywność – W kwestiach związanych z dyscypliną w klasie możemy również wykorzystywać strategie asertywne. Najbardziej przydatne są szczególnie dwie – zacięta płyta i przejście z treści na proces.
  - „Zacięta płyta"– gdy trzeba powiedzieć „nie" lub wytyczyć granice osobie, do której nie dociera to, co do niej mówimy.
  - Przejście z treści na proces – kiedy rozmowa odbiega od tego, o czym chce się rozmawiać; zwrócenie uwagi rozmówcy na to, co się dzieje między rozmawiającymi.

  Przykład: Uczeń odmawia zapisania w zeszycie tematu lekcji – „czuwający nauczyciel" wie, że jak uczeń nie będzie na lekcji pracował, będzie się nudził, jak będzie się nudził najprawdopodobniej będzie problem z dyscypliną (może rozmawiać, rozpraszać innych uczniów itp.). W takiej sytuacji nauczyciel po pierwsze stosuje „zdartą płytę", czyli cały czas uparcie powtarza polecenie „Zapisz proszę temat w zeszycie" (dodatkowo warto stanąć blisko aby uczeń czuł się niekomfortowo i chciał abyśmy jak najszybciej

od niego odeszli). Po drugie, nie pozwalamy uczniowi odejść od tematu naszej rozmowy i na odpowiedzi typu „na innych lekcjach nie zawsze piszę i jest ok", „nie chce mi się, jestem zmęczony" – odpowiadamy – „rozumiem, że na innych lekcjach czasami nie piszesz; rozumiem, że jesteś zmęczony i nie chce Ci się, jednak ja czekam, aż zapiszesz temat lekcji do zeszytu". I tak nawet kilka razy, do osiągnięcia efektu (najczęściej metoda jest skuteczna, choć oczywiście może zdarzyć się uczeń, który będzie odporny na naszą asertywność).

7. Zakończenie

Zagadnienie dyscypliny w klasie jest niezwykle ważnym aspektem, który wpisuje się w cały proces edukacyjny. Bez odpowiednich kompetencji i utrzymania odpowiedniej dyscypliny nauczyciel nie będzie w stanie efektywnie realizować zadań szkoły. Istnieje wiele czynników, które mają związek z dyscypliną. Na część z nich pedagog nie ma większego wpływu, jednak warto zwrócić szczególną uwagę na kształcenie przyszłych nauczycieli oraz szkolenia dla tych, którzy w zawodzie już pracują. Instytucje prowadzące studia nauczycielskie, a także organy na szczeblu ministerialnym, powinny zadbać aby odpowiednio przygotować absolwentów takich studiów do podejmowania zadań związanych z nauczaniem i wychowaniem, w tym utrzymywaniem dyscypliny w klasie. Na poziomie szkoły o to samo powinni zadbać dyrektorzy szkół organizując szkolenia rozwijające kompetencje nauczycieli oraz sami wychowawcy, biorąc w nich udział.

Bibliografia

Appelt, K. (2005). Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka? A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka* (ss. 95–130). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Bardziejewska, M. (2005). Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków. A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka* (ss. 345–377). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Davis, M., McKay, M., Fanning, P. (2021). *Sztuka skutecznego porozumiewania się.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Doliński, D. (2000a). Emocje, poznanie i zachowania. J. Strelau (red.), *Psychologia.* Podręcznik akademicki (tom 2) (ss. 369–394). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Doliński, D. (2000b). *Psychologia wpływu społecznego.* Wrocław: Towarzystwo Przyjaciół Ossolineum.

Dreikurs, R., Grunwald, B.B, Pepper, F.C. (1998). *Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques, 2 nd ed.* New York: Tazlor and Francis.

Kołakowski, A., Pisula, A. (2011). *Sposób na trudne dziecko.* Gdańsk: GWP.

Kołodziejczyk, J. (2005). *Dyscyplina w klasie. Metody i techniki interwencji.* Kraków: NODN Sophia.

Kołodziejczyk, J., Pyżalski, J. (2015). Dyscyplina w szkole a kompetencje nauczycieli: gdzie jesteśmy i dokąd zmierzamy? W: J. Pyżalski (red.), *Nauczyciel w ponowoczesnym świecie: od założeń teoretycznych do rozwoju kompetencji* (ss. 99–120). Łódź: TheQ studio.

Levin, J., Nolan, J.F. (2000). *Classroom Management. A Professional Decision-Making Model.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Maslach, C., Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 81 (2), 99–113.

Moir, A., Jessel, D. (1993). *Płeć mózgu.* Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Przewłocka, J. (2013). Praktyki, przekonania i postawy nauczycieli. W: K. Hernik (red.), *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013* (ss. 26–27). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2006). *Psychologia poznawcza.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Pyżalski, J. (2007). *Nauczyciele – uczniowie: dwa spojrzenia na dyscyplinę.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Reber, A.S., Reber, E.S. (2008). *Słownik psychologii.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Salcher, A. (2009). *Utalentowany uczeń i jego wrogowie.* Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.

Seweryńska, A. (2004). *Uczeń z rodziny dysfunkcyjnej.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Shapiro, E.L. (1997). *Jak wychować dziecko o wysokim EQ? Przewodnik dla rodziców*. Warszawa: Wydawnictwo Pruszyński i S-ka.

Walczak, D. (2012). *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego.* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Wojciechowska, J. (2005). Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka* (ss. 131–164). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

VII

ROZDZIAŁ VII

Ewa Wojtowicz

Szkoła jako środowisko wspierające rozwój zawodowy uczniów

1. Wprowadzenie

Zjawiska nowoczesnego świata, takie jak rozwój technologii, globalizacja oraz wielowymiarowość procesów gospodarczych i organizacyjnych, determinują kierunek oraz szybkość zmian społecznych. Z perspektywy pracowników, współczesność obfituje również w nieskończone możliwości realizacji profesjonalnych karier w wielu kontekstach zawodowych. Aktywna partycypacja w rozwoju zawodowym, w obliczu tylu perspektyw, pozwala pracownikom na indywidualizację karier zgodnie z własnymi aspiracjami, preferencjami, wartościami, stylem życia, jak również dostosowywanie ich trajektorii do aktualnych wymagań rynku pracy. Niestety, sytuacja ta, oprócz generowania szans na satysfakcjonujące życie zawodowe, wiąże się również z zagrożeniami. Dotyczą one osób o niskim potencjale do bycia zatrudnionym (ang. *employability*) i stosujących nieadaptacyjne strategie dostosowywania się do przeobrażeń rynku pracy.

Wskazane szanse i ograniczenia dla kształtowania karier znalazły swoje odbicie we wzroście zainteresowania karierą i zjawiskami jej towarzyszącymi wśród naukowców i praktyków wielu dziedzin – zarówno w odniesieniu

do indywidualnych uczestników rynku, jak i organizacji zatrudniających pracowników z konkretnymi kompetencjami zawodowymi pomagającymi realizować ich cele ekonomiczne.

Koncentracja i troska o rozwój zawodowy wpisana jest w proces kształcenia i dotyczy wszystkich placówek oświatowych. Podejmowane w tym zakresie działania mogą być różnorodne i mieszczą się zazwyczaj w procesie poradnictwa edukacyjno-zawodowego kierowanego do uczniów. Ostatecznym ich celem jest przystosowanie uczniów do poruszania się po rynku pracy i zarządzania własną karierą, który realizuje się zazwyczaj poprzez: a) zdobywanie kwalifikacji profesjonalnych, b) rozwój kompetencji psychospołecznych, c) budowanie tożsamości zawodowej, d) umiejętność projektowania przyszłości zawodowej, e) rozeznanie w możliwościach, wymaganiach i tendencjach na rynku pracy.

Literatura przedmiotu dotycząca rynku pracy jest bardzo bogata. Wynika to z nieustającej ewolucji zjawisk i procesów z nim związanych. Zmiany dotyczą wszystkich podmiotów tego rynku, w tym uczniów. Mark L. Savickas (2011a, 2011b) twierdzi nawet, że w obliczu zmieniającej się rzeczywistości, szkoły wciąż przygotowują uczniów do funkcjonowania w aktualnym świecie, zamiast do adaptowania się do ciągłych jego przemian. Współczesne dzieci będą poruszały się w świecie bez ostrych ram i przejrzystych map prezentujących konkretne procedury postępowania. Kluczową kompetencją pomagającą osiągnąć sukces zawodowy staje się zatem umiejętność radzenia sobie z różnorodnymi tranzycjami w edukacji i życiu zawodowym (Savickas, 2005, 2012).

Zarządzanie karierą – od procesu dojrzałości zawodowej poprzez projektowanie i korygowanie – jest tematem pojawiającym się bardzo często w dyskusjach o roli wychowania i edukacji w przebiegu przygotowania dzieci i młodzieży do współczesnego rynku pracy (por. np. Sampson i in., 2014; Maree, 2017a, 2017b; McMahon, Patton, 2018; Zhang, Yuen, Chen, 2020).

Niestety, nie zawsze szkoły mogą realizować skutecznie powyższe zadania – zazwyczaj z braku wykształconych w tym zakresie nauczycieli lub ograniczonych finansów pozwalających na współpracę z organizacjami lub ekspertami świadczącymi usługi doradcze. W przypadku szkół polonijnych, ze względu na ich profil działania, problematyczne staje się wy-

gospodarowanie czasu na uwzględnienie tematyki rozwoju zawodowego w programach kształcenia. W związku z tym, szkoły te muszą zmierzyć się z sytuacją ograniczonych możliwości tworzenia środowiska wspierającego dziecko w planowaniu przyszłości zawodowej. Jednocześnie, profesjonalizując swoje działania, zobowiązane są tworzyć przestrzeń edukacyjną powiązaną z wymaganiami współczesnego rynku pracy, nie tylko w aspekcie lokalnym, ale również międzynarodowym. Powstaje więc pytanie, w jaki sposób, szkoła jako instytucja oraz nauczyciele mający kontakt z uczniami mogą, pomimo wielu trudności, kształtować ma w uczniach potencjał zawodowy?

Podstawą wszelkich działań pedagogów i nauczycieli w tym zakresie powinno być podążanie za aktualnymi trendami rynku pracy wraz ze świadomością konieczności uwzględniania projektowania karier w kontekście procesów rozwojowych zachodzących u dzieci.

2. Rozwój zawodowy i kariera – ujęcie tradycyjne i współczesne

W wyniku przeobrażeń świata ewoluował paradygmat rozwoju zawodowego. Społeczeństwa przeszły drogę od prostego dopasowania jednostki do jednoznacznej, określanej przez potrzeby rynku pracy, kariery do podmiotowego traktowania człowieka konstruującego indywidualną historię, w której kariera stanowi ważny element całożyciowej narracji (por. np.: Savickas, 2011b; Guichard, 2013, 2018). W pierwszym przypadku, potencjał zawodowy człowieka traktowano jako stabilny zestaw cech, który należało dopasować do konkretnych zadań zawodowych. W drugim przypadku, uwzględniającym nieprzewidywalność rynku pracy, skoncentrowano się na pojęciu rozwoju w ciągu życia i wynikających z niego zmian w myśleniu o zindywidualizowanych ścieżkach karier. Ta modyfikacja paradygmatu zbieżna była z weryfikacją pojęcia kariera na przestrzeni dekad (por. np.: Wojtowicz, 2016; Myszka-Strychalska, 2018; Mydłowska, 2020).

W tradycyjnym modelu kariery pracownik traktowany jest przez organizacje jako koszt wpisany w jej działanie, a za wartość firmy przyjmuje się jedynie aktywa. Akcentuje się posłuszeństwo i twarde, powiązane z wyko-

nywanymi zadaniami, umiejętności zawodowe, a kariera determinowana jest jedynie potrzebami organizacji. W konsekwencji, rozwój zawodowy jest wypadkową pierwszego zatrudnienia i potrzeb pracodawcy.

Era ponowoczesności, określana przez Zygmunta Baumana jako *płynna ponowoczesność* (Bauman, 2006, 2007), generuje dynamiczne zmiany warunków pracy czyniąc je podatnymi na destabilizację. Doskonałą ilustracją labilności tych procesów są transformacje, których doświadczył świat, próbując odnaleźć się w nowej, pandemicznej rzeczywistości związanej z wirusem SARS-CoV-2.

Zjawiska społeczno-ekonomiczne wpływają bezpośrednio nie tylko na strukturę rynku pracy, modyfikują również zawodowe zachowania ludzi. Zmianom ulega postrzeganie kariery przez pracowników. Aktualnie, akcentuje się wielotorowość karier i proaktywną rolę pracownika w projektowaniu życia zawodowego w odniesieniu do osobistych potrzeb, wartości, aspiracji czy stylu życia. Jak pisze Beata Jakimiuk (2016, s. 8): „W dzisiejszych czasach nie ma już gotowych szablonów przebiegu kariery zawodowej, które zapewnią osiągnięcie określonych celów. Najbardziej istotnymi cechami współczesnych karier są: nieprzewidywalność, brak stabilności, dynamizm, zmienność, niepewność zatrudnienia, co wymusza konieczność aktywnego reagowania i elastyczność działań". W związku z tym, dziś mówimy o wielu różnych modelach i typach karier, akcentujących czynny udział jednostki w kształtowaniu własnej wizji życia zawodowego i konieczność radzenia sobie z napotkanymi zmianami (Chreptaviciene, Starkute, 2010; Savickas, 2011a, 2011b; Di Fabio, 2014; Di Fabio, Maree, Kenny, 2018; Myszka-Strychalska, 2018). Niejasna perspektywa rynku pracy i jednoczesna swoboda w podejmowaniu decyzji generuje również negatywne konsekwencje. Jednorazowy wybór zawodu nie jest już możliwy, a na pracowniku spoczywa trud adaptowania się do zmian i odpowiedzialność za budowanie ścieżki kariery jako ważnego elementu całego życia.

Zmiany paradygmatu myślenia o rozwoju zawodowym i karierze w stronę samodzielnego kształtowania ścieżek karier, natychmiastowego reagowania na zmiany na rynku pracy i nieprzewidywalną jego przyszłość wymuszają też redefiniowanie interwencji wspierających ludzi w projektowaniu swojego życia. Oznacza to, że projektowanie kariery jest ściśle związane z zarządzaniem całym życiem człowieka, a rozwoju osobistego

i zawodowego nie można traktować oddzielnie. Powstają więc nowe zawody, których celem jest wspieranie ludzi w podejmowaniu decyzji zawodowych, np. doradca kariery, doradca zawodowy czy careercoach, a nawet doradca życiowy. Pomoc w tym zakresie mogą zdobyć również uczniowie szkół na każdym etapie kształcenia – wzrasta znaczenie środowiska edukacyjnego w przygotowaniu młodych ludzi do tranzycji szkoła – praca i wyposażeniu ich w kompetencje pomagające odnaleźć się w różnych warunkach zawodowych. Wyniki badań wykazały, że interwencje wspomagające proces konstruowania kariery mają pozytywny wpływ na rozwój zawodowy dzieci (McMahon, Carroll, 1998; Taveira, Oliveira, Araújo, 2016).

3. Rola szkoły w promowaniu rozwoju kariery w kontekście projektowania życia

Zdaniem Carolyn S. Magnuson i Marion F. Starr (2000) dzieci już od najmłodszych lat, dokonują różnych wyborów w ciągu życia. Najpierw dotyczą one preferencji żywieniowych czy zabawek, a następnie ubioru lub rozrywek. Należy zauważyć, że pierwsze decyzje w sprawach materialnych są podstawą dalszych, długoterminowych decyzji o wartościach niematerialnych, takich jak wiara we własne możliwości. Decyzje te, w najprostszym ujęciu, dostarczają bowiem dziecku informacji o tym czego nie może mieć, co jest mu dostępne, a czego zdobycie pozostaje poza jego zasięgiem. Efektem podjętych decyzji – wydawałoby się niezwiązanych z dorosłością – jest weryfikacja przez dziecko otaczającego go świata i swojego w nim miejsca. Jeśli więc dziecięce decyzje mogą kształtować dorosłą przyszłość, interwencje związane z karierą zawodową muszą pojawić się również na tym etapie życia. Obliguje to środowisko rodzinne i szkolne do pomocy dzieciom w rozwoju ogólnożyciowych umiejętności związanych z projektowaniem życia (*life design*[1]). Tym bardziej, że dzieci w wieku szkolnym stają się

[1] Postmodernistyczny model poradnictwa zawodowego koncentruje się na projektowaniu życia, a karierę traktuje jako jeden z elementów. Tym samym kompetencje pomagające konstruować kariery stają się wyznacznikiem szerszego myślenia o życiu człowieka i uniwersalnych umiejętnościach związanych z kierowaniem życiem – np. *Teoria Konstrukcji Kariery* Marka Savickasa, *Teoria konstrukcji Życia* Jeana Guicharda, czy koncepcja *Pozytywnego Całożyciowego Kierowania Sobą i Relacjami* autorstwa Annamarii Di Fabio.

coraz bardziej ciekawe tego co robią dorośli, jakie zajęcia są ich domeną, i na tej podstawie konstruują swój własny obraz w odniesieniu do środowiska pracy.

Współcześnie w literaturze przedmiotu akcentuje się, że rozwój zawodowy rozpoczyna się w dzieciństwie, a jego trajektoria powinna odpowiadać dostosowaniu do nieokreślonej przyszłości zawodowej. Rozwój skorelowany jest z procesem uczenia się – czasowo jest więc rozłożony na całe życie jednostki, a nie tylko skoncentrowany na momencie wyboru zawodu. Traktuje się go jako proces i uwzględnia szereg uwarunkowań – społecznych, kulturowych i globalnych – wpływających na funkcjonowanie człowieka (Porfeli, Hartung, Vondraček, 2008). Zaznacza się również jego powiązanie z ciągłymi interakcjami człowieka ze środowiskiem rodzinnym i szkolnym, a na późniejszym etapie również zawodowym (Dawis, Lofquist, 1984). W związku z tym, osadzony jest w tych samych systemach, w których dzieci wychowują się i uczą, a ich wpływ na przyszłość zawodową jednostki może być pozytywny lub negatywny.

Dzieciństwo nie jest tylko etapem zabawy i nauki, ale również – mniej lub bardziej świadomym – kontaktem ze światem pracy. Pomimo braku poznawczych możliwości celowego zanurzenia się w kontekst zawodowy i zdolności do refleksyjnego analizowania rzeczywistości, jest to etap zbierania doświadczeń, które w przyszłości będą wpływać na życie zawodowe (Porfeli, Hartung, Vondraček, 2008). To również czas kształtowania zasobów wewnętrznych umożliwiających efektywne funkcjonowanie w różnych sytuacjach życiowych poprzez formowanie zdolności adaptacyjnych, w tym przystosowania do rynku pracy (Savickas, Portfeli, 2012).

Jiahong Zhang, Gaowei Chen i Mantak Yuen (2020) uważają, że roli nauczycieli we wspieraniu ogólnego rozwoju dzieci poświęcono w literaturze przedmiotu wiele miejsca. Natomiast znacznie mniej uwagi przywiązuje się do ich oddziaływań związanych z rozwojem zawodowym uczniów. Jednocześnie, wskazuje się na fakt pozytywnych oddziaływań wczesnych interwencji zawodowych na sukcesy zawodowe w dorosłym życiu. Eksponuje się proces wsparcia instytucji edukacyjnych jako kluczowego czynnika powiązanego z budowaniem poczucia skuteczności i wzbogacający ucznia w pozytywne doświadczenia uczenia się. Wskazują również, że wsparcie nauczycieli dotyczy czterech sfer:

a) wsparcia instrumentalnego (udzielanie konkretnej, praktycznej pomocy w sytuacji trudnej);
b) wsparcia informacyjnego (dostarczanie informacji, wiedzy lub porad pomagających zrealizować zadanie lub zmierzyć się z wyzwaniem);
c) dostarczania informacji zwrotnych i walidacji (dostarczanie pozytywnej informacji zwrotnej o tym, jak dziecko radzi sobie w zadaniach, dotyczącej jego zdolności, umiejętności oraz docenianie i wyrażanie wiary w to, że dziecko poradzi sobie w konkretnej sytuacji);
d) wsparcia autonomii (pomoc dziecku w budowaniu niezależności i podejmowaniu autonomicznych decyzji).

Innowacyjne wspieranie rozwoju zawodowego dzieci powinno więc opierać się przede wszystkim na pomaganiu w odkrywaniu siebie (umiejętności, predyspozycji, zainteresowań) i eksploracji otaczającego świata, angażując wokół tego procesu wszystkich agentów socjalizacji. Ze względu na fakt wczesnego podejmowania decyzji, również tych dotyczących kariery, najbliższe otoczenie dziecka powinno zachować postawę refleksji i uważności, aby nie blokować ciekawości i zaangażowania na wczesnym etapie życia. Wiadomo też, że zainteresowanie rozwojem zawodowym może wzrosnąć poprzez zaangażowanie uczniów w działania zmierzające do zwiększania poczucia osobistej skuteczności, kształtowanie przekonań na temat własnych umiejętnościach i możliwościach odniesienia sukcesu w przyszłości (Glessner, Rockinson-Szapkiw, Lopez, 2017). Ponadto, ważna jest otwartość otoczenia na jego propozycje, opinie i motywacje. Przekonania i oceny dorosłych mogą bowiem wpływać hamująco na formowanie własnej koncepcji kariery. Na przykład literatura przedmiotu wskazuje, że środowisko może ograniczać (a nawet zdominować) decyzyjność w zakresie kariery poprzez stereotypowe postrzeganie różnych zawodów. Schematy, które uczestniczą w tym przetwarzaniu dotyczą przede wszystkim ról płciowych, prestiżu zawodowego i charakteru samej pracy (Gibson, 2005; Amarnani, Garcia, Restubog, Bordia, Bordia, 2016).

Jacobus G. Maree (2017a) wskazuje na zagadnienia, które powinny stać się elementem wyjścia do myślenia o wspieraniu dzieci w planowaniu ka-

rier, jako części większego projektu definiowanego jako projektowanie życia. Pomoc dzieciom w rozwoju kariery, powinna opierać się między innymi na:

- stworzeniu dzieciom przestrzeni wychowawczej i edukacyjnej umożliwiającej projektowanie karier;
- pomocy w kształtowaniu tożsamości pozwalającej efektywnie radzić sobie z niepewną i podlegającą ciągłym zmianom przyszłością, w tym przyszłością zawodową;
- adaptowaniu wiedzy i praktyki z zakresu poradnictwa zawodowego w celu przygotowania dzieci i młodzieży do projektowania karier;
- wsparciu dzieci w budowaniu zdolności adaptacyjnych, odporności zawodowej i zdolności do autorefleksji;
- promowaniu różnych wymiarów karier zawodowych.

Działania szkoły zmierzać więc powinny do kształtowania u dziecka metakompetencji społecznej jaką jest zdolności adaptacji do przyszłej kariery. Zasób ten uważany jest za kluczowy dla profesjonalnej przyszłości młodego pokolenia (Savickas, Portfeli, 2012). Wyniki badań wykazały, że jest ona pozytywnie powiązana z późniejszym zatrudnieniem (De Guzman, Choi, 2013) i aspiracjami zawodowymi (Urbanaviciute, Kairys, Pociute, Liniauskaite, 2014). Ten psychospołeczny konstrukt obejmuje: troskę o karierę (optymizm i orientacja na przyszłość), jej kontrolę (przejęcie odpowiedzialności i kontroli nad projektowaniem kariery), ciekawość (eksplorowanie i poszukiwanie nowym możliwości kariery z postawą otwartości i nastawieniem na stymulacje rozwoju), oraz pewność siebie (nauka i rozwój umiejętności sprzyjających właściwej realizacji zadań zawodowych i osiągania celów) (Savickas, 2005, Paszkowska-Rogacz, 2020; por. też Super, 1953, 1990)

Szkoła jest środowiskiem, które współpracuje z rodzicami w zakresie rozwoju, wychowania i edukacji dzieci. Istniejące więzi może wykorzystać do kształtowania zawodowych doświadczeń dzieci, zwłaszcza, że rodzice nie zawsze posiadają kompetencje pozwalające efektywnie wspierać dzieci w tym zakresie. Edukacja rodziców, której celem jest zrozumienie przez nich roli systemu rodzinnego w kształtowaniu postaw wobec pracy i kariery, jest elementem kluczowym tej współpracy. Zadowolenie zawo-

dowe rodziców bądź jego brak, wyrażane nastroje i opinie wobec wykonywanych przez siebie zadań, są dla dziecka bazą do rozwijania własnej koncepcji kariery (Bryant, Zvonkovic, Reynolds, 2006; Lee, Portfeli, 2015). Dodatkowo, rodziny funkcjonują w kontekście, który wpływa na rozwój dziecka w wielu obszarach, w tym również postrzeganie rynku pracy, siebie jako jego uczestnika, perspektyw i korelatów osiągania sukcesu zawodowego. Do tych wpływowych czynników zalicza się: status ekonomiczno-finansowy, pochodzenie etniczne, kapitał społeczny, finansowy, kulturowy, relacje rodzina – praca, a nawet rodzinne, historyczne uwarunkowania. Kontekst ten może optymalizować funkcjonowanie dzieci lub tworzyć bariery dla właściwego rozwoju zawodowego (Peila-Shuster, Carlson, Huff, 2019). Brak presji, zachęcanie do myślenia o swojej karierze, wspieranie w dokonywaniu własnych wyborów zawodowych jest korzystne dla późniejszego życia zawodowego (Howard, Ferrari, Nota, Solberg, Soresi, 2009).

Podsumowując, rola szkoły we wspieraniu dzieci w rozwoju zawodowym opiera się przede wszystkim na tworzeniu środowiska obfitującego w pozytywne doświadczenia edukacyjne. To dzięki nim, kształtuje się tożsamość i potencjał pomagający uczniom w autonomicznym projektowaniu życia, w oparciu o własne aspiracje, dostrzegane możliwości i szanse, jak również radzenie sobie z sytuacjami trudnymi, niespodziewanymi i wymagającymi korekty obranych celów i planów.

4. Wskazówki dla praktyki zawodowej nauczycieli

Ze względu na wciąż rozwijająca się wiedzę na temat rozwoju zawodowego dzieci w kontekście edukacyjnym można nakreślić jedynie ramy pomagające nauczycielom w rozwoju karier dzieci.

Istotne są kompetencje i ogólna wiedza nauczyciela o pedagogice, psychologii wychowawczej czy rozwojowej. Wartościowe jest korzystanie z teorii rozwoju dzieci i teorii rozwoju zawodowego, jako bazy do planowania aktywności dostosowanej do wieku uczniów w klasie szkolnej. Niezmiernie ważny jest też podstawowy warsztat kompetencji pedagogiczno-psycho-

logicznych nauczyciela z zakresu komunikacji z uczniami i budowaniem prawidłowego klimatu klasy szkolnej.

Świadomość współczesnego paradygmatu kariery implikuje również sposób patrzenia na ucznia, nie tylko w kontekście osiągnięć edukacyjnych, ujmując go w holistycznej perspektywie nierozerwalnie łączącej rozwój osobisty i zawodowy. Uwzględnia różne czynniki i wpływy środowiskowe kształtujące tożsamość zawodową, potencjał destabilizujący lub wspierający harmonijny proces dojrzewania zawodowego i budowania adekwatnego obrazu siebie. Co więcej, zakłada pozytywne partnerstwo rodziców i nauczycieli oraz innych osób tworzących najbliższe otoczenie dziecka. W ten sposób buduje się zdolność do powiązania aspiracji jednostki i możliwości otoczenia oraz skutecznego kierowanie przyszłą karierą.

To dualistyczne spojrzenie na wspieranie dzieci w rozwoju zawodowym pozwala określić szereg interwencji, które nauczyciele mogą wdrażać w realizowane zajęcia. W warstwie merytorycznej będą one związane z wachlarzem aktywności ze strony nauczyciela – od udzielania prostych porad i wskazówek o znaczeniu informacyjnym, po szereg działań wzmacniających poczucie wartości i skuteczności dzieci, rozwój samowiedzy i adekwatnej samooceny swoich kompetencji.

Upraszczając, mogą być one powiązane z dwoma rodzajami działań nauczycieli: budowaniem kompetencji osobistych uczniów lub silnie skoncentrowanych na eksploracji świata pracy. O ile drugie wydają się bardziej techniczne i oparte na stawianiu wyzwań dotyczących poznania rynku pracy i procesów z nim związanych, tak pierwsze wymagają od nauczyciela wiedzy pedagogiczno-psychologicznej i kompetencji pozwalających na budowanie inspirującego kontaktu z uczniami. Zazwyczaj, wiąże się je z umiejętnościami komunikacyjnymi nauczyciela i odnosi zarówno do aktywnego słuchania, jak i komunikacji opartej na szacunku i otwartości wobec dziecka. Zdolności komunikacyjne nauczyciela mogą sprzyjać rozwojowi samoświadomości u dzieci, budowaniu tożsamości, pewności co do swoich możliwości i kompetencji, czy poczucia sprawstwa. Przykładowe sposoby usprawniające komunikacje zamieszczono w tabeli 1.

Tabela 1. *Przykłady zwrotów usprawniających komunikację nauczyciel – uczeń*

ZACHĘTY I „OTWIERACZE”	AKCEPACJA I REAKCJE POTWIERDZAJĄCE	WZMOCNIENIA I KOMPLEMENTY	AUTONOMIA I PODEJMOWANIE DECYZJI
Czy chciałbyś jeszcze coś dodać?	Rozumiem.	Gratuluję! Włożyłeś olbrzymi wysiłek w to zadanie!	Od czego chciałbyś zacząć?
Widzę, że ten temat Cię interesuje, może chcesz nam o tym opowiedzieć?	Yhm… (potakiwanie głową)	Dasz radę!	Czy wolałbyś zacząć od początku, czy najpierw pokazać wnioski?
Ciekaw jestem Twojego zdania!	Z tego, co mówisz rozumiem, że to dla Ciebie ważne, aby…	Tylko ktoś z tak niesamowitą wyobraźnią jak Ty mógł namalować coś tak fantastycznego!	To trudne zadanie – nie dziwię się, że się wahasz
Co o tym myślisz?	To bardzo interesujący pomysł!	Świetnie sobie poradziłeś z takim skomplikowanym zadaniem!	Jakie widzisz rozwiązanie w tej sytuacji?
Jakie jest Twoje zdanie na ten temat?	Z Twoich słów wnioskuję, że to nie było łatwe zadanie	Rewelacyjny wynik, brawo! Jestem pod wrażeniem!	Jaki masz inny wybór? Jakie będą jego konsekwencje?
Chętnie Ci pomogę, jeśli powiesz mi, co mogę zrobić w tej sprawie?	To mówisz, że dobrze byłoby zacząć od tego miejsca?		Co musi się stać, żebyś miał poczucie sukcesu?

Źródło: Opracowanie własne

Pozostałe interwencje można podzielić na dwie tematyczne grupy, a każda z nich obfituje w niezliczoną liczbę możliwości, które ma do dyspozycji nauczyciel:

a) *Pogłębianie samoświadomości* – w najogólniejszym sensie jest to permanentne poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: „Kim jestem?” Każde działanie wymaga rozpoznania i autodiagnozy aktualnego etapu rozwoju, potencjału i ewentualnej gotowości do konwersji siebie w celu osiągania zakładanych rezultatów, w tym zaspakajania aspiracji zawodowych. Samoświadomość jest podstawą przetwarzania informacji o karierze, a jej kształt zmienia się w ciągu życia wraz z różnymi doświadczeniami, odniesionymi sukcesami i porażkami. Według Czesława Plewki (2016) samoświadomość wspomaga regulowanie zachowań tak, aby odpowiadały wyznawanym wartościom i aktywizuje szereg procesów związanych z adekwatną samooceną, samokontrolą, a w efekcie sprzyja definiowaniu tożsamości jednostki. Ważnym aspektem będzie też poznawanie własnych wartości poprzez stawianie pytania „Co jest dla mnie w życiu ważne?”. Rozwój samowiedzy można

wzmacniać poprzez wiele działań np.: koncentrację na zasobach dziecka, pozytywną informację zwrotną, komplementowanie jego aktywności – z odniesieniem do wysiłku lub widocznych umiejętności, obserwowanie dziecka w trakcie zabawy i zachęcanie do dalszych ekspozycji na preferowane aktywności. Inne inicjatywy stosowane w klasie szkolnej mogą uwzględnić, w zależności od wieku dziecka:

- samodzielne opisywanie siebie przez dzieci (cech, zainteresowań, umiejętności) lub wskazywanie podobieństw i różnic między uczniami w zakresie mocnych stron widocznych w codziennych aktywnościach klasowych;
- ocenę zajęć, prac domowych, zadań, aktywności (szkolnych i domowych) pod kątem identyfikowania obszarów sprzyjających doświadczaniu satysfakcji lub zniechęcających do ich realizacji (Jakich aktywności chcieliby w życiu więcej, a jakich mniej?);
- stosowanie porównań do postaci z bajek, czy sławnych osób w zakresie posiadanych atrybutów, analiza i ocena ich postępowania ze względu na motywy i konsekwencje działań;
- opisywanie idealnego dnia, w którym uczeń może robić to, co sprawia mu przyjemność;
- odgrywanie ról i analiza preferowanych zachowań przynależnych do konkretnej roli;
- tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających wykazywaniu się przez uczniów różnymi kompetencjami (gry, zabawy, zadania grupowe) i przekazywanie im informacji zwrotnej na temat zaobserwowanych przez nauczyciela umiejętności;
- tworzenie bilansu zawodowych kompetencji wraz z odniesieniem ich do potencjalnych wyborów zawodowych rozważanych przez ucznia;
- analizowanie własnej autoprezentacji i budowania relacji z innymi uczniami w klasie pod kątem wartościowych umiejętności psychospołecznych;
- korzystanie z czasownikowych list umiejętności, wartości życiowych i zawodowych, kwestionariuszy dostępnych w internecie lub gier komputerowych z zakresu poradnictwa zawodowego.

b) *Eksploracja oferty edukacyjno-zawodowej* – proces dzięki któremu uczeń zdobywa wiedzę o świecie zawodów, o ich wymaganiach i obowiązkach oraz o ewentualnej ścieżce edukacyjnej potrzebnej do wykonywania konkretnych zadań. Młodsze dzieci mogą:

- przeprowadzić wywiady z członkami rodziny na temat pracy zawodowej;
- stworzyć drzewo kariery swojej rodziny i najbliższych, a efekty pracy porównywać z innymi uczniami;
- odgrywać różne zawodowy w ramach zabaw czy gier.

Natomiast starszych uczniów można zachęcić do:

- prezentowania w klasie własnych propozycji zawodów, które chcieliby wykonywać wraz z ich edukacyjnymi kontekstami – ustnie lub z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych;
- analizowania biografii sławnych ludzi i dyskutowania na temat decyzji zawodowych bohaterów i podjętych przez nich kroków pomagających lub hamujących osiągnięcie pożądanych rezultatów;
- tworzenia scenariuszy uwzględniających podjęcie niezbędnych działań do objęcia konkretnego stanowiska;
- przeglądania, rozpatrywania ofert pracy i analizy zawodów pod różnymi kątami np. wymagań i oczekiwań pracodawców, specyfiki danej profesji i obowiązków, zawodów tradycyjnych (np. prawnik, sprzedawca) lub współczesnych (np. *groomer*, *scrum master*, kontroler ruchu dronów), czy popularnych w danym regionie ze względu na specyfikę produkcji czy usług.

Warto zwrócić również uwagę na rolę stereotypów w dokonywaniu wyborów zawodowych i zachęcić uczniów do analizy nieschematycznych karier – sukcesów i trudności, tak by poszerzać spektrum potencjalnych możliwości (np. judoczka, matematyczka – noblistka, szwacz, tancerz baletowy). Na końcowym etapie edukacji, uczniowie będą też gotowi do skrystalizowania swoich celów zawodowych w oparciu o samowiedzę i znajomość rynku pracy. W ten sposób przejdą do kolejnego etapu związanego z planowania i zarządzaniem swoją karierą.

5. Zakończenie

Procesy związane z rozwojem zawodowym dzieci i młodzieży nie są odseparowane od szerszego kontekstu rozwoju w ciągu życia. W niepewnych czasach szkoła jest częścią systemu wsparcia młodych ludzi w kształtowaniu ich przyszłości zawodowej. Może angażować się w działania prewencyjne pomagające uczniom konstruować indywidualne ramy przyszłych karier. Samowiedza, rozwój refleksyjności, poczucie skuteczności, motywacja do uczenia się, diagnoza mocnych stron, obszarów rozwojowych, kształcenie kompetencji psychospołecznych (np. asertywność, zdolność rozwiązywania konfliktów, radzenie sobie ze stresem), umiejętność precyzyjnego ustalania celów, planowania, korygowania własnych opinii i decyzji w zależności od zmieniających się warunków to tylko niektóre składowe potencjału, który sprzyja satysfakcjonującemu życiu. I w takim kontekście – projektowania życia, a nie tylko karier – szkoły mogą partycypować w budowaniu u uczniów zdolności do odniesienia sukcesu.

Bibliografia

Amarnani, R.K., Garcia, P.R.J.M., Restubog, S.L.D., Bordia, P., Bordia, S. (2016). Do You Think I'm Worth It? The Self-Verifying Role of Parental Engagement in Career Adaptability and Career Persistence Among STEM Students. *Journal of Career Assessment,* 26 (1), 77–94.

Bauman, Z. (2006). *Płynna nowoczesność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Bauman, Z. (2007). *Płynne życie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Bryant, B.K., Zvonkovic, A.M., Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 149–175.

Chreptaviciene, V., Starkute, J. (2010). The model of cohesions between career and competence. *Engineering Economics*, 21 (5), 537–549.

Dawis, R.V., Lofquist, L.H. (1984). *A psychological theory of work adjustment.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

De Guzman, A.B., Choi, K.O. (2013). The relations of employability skills to career adaptability among technical school students. *Journal of Vocational Behavior*, 82, 199–207.

Di Fabio, A. (2014). Poradnictwo kariery i psychologia pozytywna w XXI wieku. Nowe Konstrukty i sposoby oceny skuteczności działań doradczych / Career counselling and positive psychology in the 21st century: New constructs and measures for evaluating the effectiveness of intervention. *Studia Poradoznawcze / Journal of Counsellogy*, 3, 13–40.

Di Fabio, A., Maree, J.G., Kenny, M.E. (2018). Development of the Life Project Reflexivity Scale. *Journal of Career Assessment*, 27 (2), 358–370.

Gibson, D. (2005). The use of genograms in career counseling with elementary, middle, and high school students. *The Career Development Quarterly*, 53, 353–362.

Glessner, K., Rockinson-Szapkiw, A., Lopez, M. (2017). "Yes, I Can": Testing an Intervention to Increase Middle School Students' College and Career Self-Efficacy. *The Career Development Quarterly*, 65 (4), 315–325.

Guichard, J. (2013, November). *Career guidance, education, and dialogues for a fair and sustainable human development.* Inaugural conference of the UNESCO chair of Lifelong guidance and counselling. Polska: University of Wroclaw.

Guichard, J. (2018). Life Design Dialogue – A New Form of Career and Life Design Interventions. *Journal of Counsellogy*, 7, 267–300.

Howard, K.A.S., Ferrari, L., Nota, L., Solberg, V.S.H., Soresi, S. (2009). The relation of cultural context and social relationships to career development in middle school. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 100–108.

Jakimiuk, B. (2016). Proces budowania kariery zawodowej. W: D. Kukla, W. Duda (red.), *Poradnictwo zawodowe – rozwój zawodowy w ujęciu przekrojowym*, (ss. 154–194). Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Lee, B., Porfeli, E.J. (2015). Youths' socialization to work and school within the family. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15, 145–162.

McMahon, M.L., Carroll, J. (1998). Evaluating a career education intervention in the upper elementary school. *Journal of Career Development*, 24, 267–287.

McMahon, M.L., Patton, W. (2018). Systemic thinking in career development theory: contributions of the Systems Theory Framework. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1, 1–12.

Magnuson, C.S., Starr, M.F. (2000). How Early Is Too Early to Begin Life Career Planning? The Importance of the Elementary School Years. *Journal of Career Development,* 27 (2), 89–101.

Maree J.G., (2017a). Promoting career development and life design in the early years of a person's life. *Early Child Development and Care*, 188 (4), 425–436.

Maree J.G., (2017b). Promoting career development in the early years of a person's life through self – and career construction counselling (using an integrated,

qualitative+quantitative approach): a case study. *Early Child Development and Care,* 188 (4), 1–15.

Mydłowska, B., (2020). Tranzycje karier w kontekście nowych wyzwań rynku pracy. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 110 (3), 57–69.

Myszka-Strychalska, L. (2018). Typy, wzory i modele karier w przestrzeni elastycznego rynku pracy. *Problemy Profesjologii,* 1, 85–103

Paszkowska-Rogacz, A. (2020). Zdolność adaptacji do kariery – wstępna weryfikacja koncepcji i metody pomiaru. *Psychologia wychowawcza*, 18, 19–43.

Peila-Shuster, J.J., Carlson, L.A., Huff, A.E. (2019). Children's Career Development: The Building Blocks for Career Adaptability. W: J.G. Maree (red.), *Handbook of Innovative Career Counselling,* (ss. 231–249). Cham: Springer.

Porfeli, E.J., Hartung, P.J., Vondraček, F.W. (2008). Children's vocational development: A research rationale. *The Career Development Quarterly*. 57, 25–37.

Plewka, C. (2016). Kilka refleksji dotyczących kształtowania umiejętności planowania ścieżki własnego rozwoju zawodowego. *Problemy Profesjologii*, 1, 13–28.

Sampson, J.P., Hou, P.C., Kronholz, J.F., Dozier, V.C., McClain, M.C., Buzzetta, M., Pawley, E.K., Finklea, J.T., Peterson, G.W., Lenz, J.G., Reardon, R.C., Osborn, D.S., Hayden, S.C.W., Colvin, G.P., Kennelly, E.L., Annual review: A content analysis of career development theory, research, and practice – 2013. *The Career Development Quarterly*, 62 (4), 290–326.

Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. W: S.D. Brown, R.W. Lent (red.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (ss. 42–70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Savickas, M.L. (2011a). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.

Savickas, M.L. (2011b). Constructing Careers: Actor, Agent and Autor. *Journal of Employment Counselling,* 48, 179–181.

Savickas, M.L. (2012). Life Design: a paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90, 13–19.

Savickas, M.L., Porfeli, E.J. (2012) Career Adapt – Abilities Scale: Construction, Reliability and Measurement Equivalence across 13 Countries. *Journal of Vocational Behaviour*, 80, 661–673.

Super, D.E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185–195.

Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. W: D. Brown, L. Brooks and Associates (red.), *Career choice and development: Ap-*

plying contemporary theories to practice (wyd. 2, ss. 197–261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Taveira, M.D.C., Oliveira, Í.M., Araújo, A.M. (2016). Ecology of children's career development: A review of the literature. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 1–10.

Urbanaviciute, I., Kairys, A., Pociute, B., Liniauskaite, A. (2014). Career adaptability in Lithuania: A test of psychometric properties and a theoretical model. *Journal of Vocational Behavior,* 85 (3), 433–442.

Wojtowicz, E. (2016). Kompetencje miękkie jako twarde podstawy planowania kariery. *Edukacja dla Bezpieczeństwa,* 3, 379–390.

Zhang, J., Chen, G., Yuen, M. (2020). Development and validation of the Career-related Teacher Support Scale: data from China. *International Journal for Educational and Vocational Guidance,* 21, 161–185.

VIII

ROZDZIAŁ VIII

Aleksandra Jędryszek-Geisler

Wykorzystanie inteligencji wielorakich w praktyce szkolnej

1. Wprowadzenie

Przegląd opracowań dotyczących inteligencji wykazuje, że występują różnorodne poglądy, definicje, i że inteligencja jest rozumiana bardzo niejednoznacznie. Autorzy, między innymi James R.M. Alexander i S. Smales (1997) twierdzą, że jest ona zdolnością uczenia się, Edward Nęcka (2003) stwierdził, że stanowi ona zdolność metapoznawczą. W klasycznym psychometrycznym ujęciu inteligencja traktowana jest operacyjnie, jako zdolność rozwiązywania zadań wchodzących w skład testów inteligencji. W 1983 roku Howard Gardner, amerykański psycholog, specjalista z dziedzin psychologii kognitywnej i psychologii uczenia się zaproponował jeszcze inne podejście do inteligencji – teorię inteligencji wielorakich (*Multiple Intelligences Theory*). Autor zdefiniował inteligencję jako „(...) zdolność rozwiązywania problemów lub tworzenia produktów mających znaczenie w określonych warunkach kulturowych i środowiskowych" (Gardner, Kornhaber, Wake, 2001, s. 156). Choć teoria Gardnera jest krytykowana przez część środowiska naukowego (szczególnie w Stanach Zjednoczonych), okazuje się być niezwykle przydatna w edukacji. Pierwszym i podstawowym elementem od

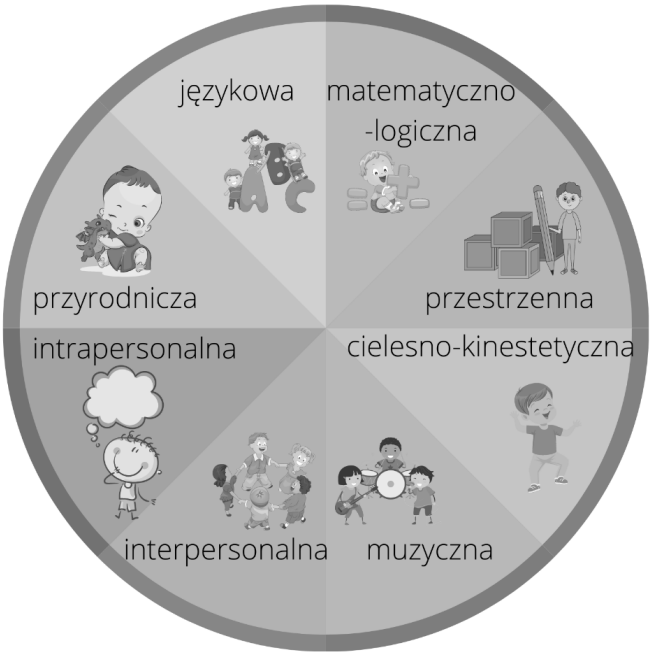
lat poddawanym krytyce jest sama definicja terminu inteligencja według Gardnera. Edyta Charzyńska i Ewa Wysocka (2015) wprowadziły pojęcie „zdolności specjalne", a Magdalena Christ (2015) „zdolności kierunkowe".

Nauka często wymaga sporo wysiłku i niejednokrotnie odbierana jest jako nużące zajęcie, ponieważ w nauczaniu wiele razy pomija się silne strony mózgu, działanie wewnętrznego układu nagrody, czy mechanizmów i praw rządzących pamięcią (Spitzer, 2007). Nowatorscy pedagodzy (metodycy), jak np. Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Maria Montessori, przedstawili modele edukacyjne, w których odchodzi się od jednolitości w nauczaniu i wykorzystywanie wielu modalności. Jak wskazała Jędryszek-Geisler (2021) w Szkole XXI wieku coraz częściej spotykamy się z edukacją wielointeligentną, czyli taką, która pozwala dostrzec potencjał każdego ucznia, zindywidualizować proces uczenia się i stworzyć środowisko, które będzie najbardziej optymalne dla aktywności edukacyjnej i rozwoju. Teoria inteligencji wielorakich (*Multiple Intelligences Theory*) Howarda Gardnera (1983) jest teoretyczną podstawą, w ramach której wykorzystuje się wiele różnych modalności. Jego zdaniem uczeń nie musi być dostosowany do wymagań szkoły, ale szkoła powinna doceniać potrzeby i możliwości ucznia, a pedagog ma stworzyć lub dostosować różne strategie nauczania dostosowane do indywidualnego profilu dziecka. Gardner uważa, że uczniowie uczą się, pamiętają, wykonują zadania i rozumieją na różne sposoby. Jest to podejście pluralistyczne, uznające nie związane ze sobą aspekty poznania.

2. Rodzaje inteligencji według Howarda Gardnera

W 1983 roku Gardner wyróżnił siedem inteligencji: językową, matematyczno-logiczną, przestrzenną, cielesno-kinestetyczną, muzyczną, intrapersonalną oraz interpersonalną. W 1999 roku teoria inteligencji wielorakich została uzupełniona ósmą – przyrodniczą (rysunek 1.). Autor nie zaprzecza możliwości dodania kolejnych inteligencji: „Nie będzie nigdy jednej ostatecznej listy ludzkich inteligencji i możemy się spodziewać, że nigdy nie zakończymy naszych poszukiwań kolejnych inteligencji" (Gardner, 2011, s. 64).

Rysunek 1. *Rodzaje inteligencji wyodrębnionych przez Howarda Gardner*



Opracowanie autorskie (2021).

1) Inteligencja językowa to głównie:
- zdolność do efektywnego używania języka,
- łatwość posługiwania się słowami i formułowania wypowiedzi,
- łatwość słuchania,
- bogate słownictwo,
- wrażliwość na znaczenie słów oraz zasady gramatyczne,
- łatwość w wyrażaniu przemyśleń, uczuć, wrażeń,
- myślenie bardziej werbalnie niż obrazowe.

Osoby z wysoko rozwiniętą inteligencją językową:
- łatwo rozumieją sens wypowiedzi innych,
- chętnie czytają,
- uczą się języków,
- wyrażają siebie w mowie i piśmie,
- opowiadają historyjki,
- potrafią przekonywać rozmówcę do swojego punktu widzenia.

2) Inteligencja matematyczno-logiczna to głównie:
- zdolność do efektywnego używania rozumu, logiki i liczb,
- sprawne myślenie w kategoriach przyczyna–skutek,
- dostrzeganie i analiza relacji między obiektami, ideami, kategoriami.

Osoby z wysoko rozwiniętą inteligencją matematyczno-logiczną:
- potrafią sprawnie liczyć, wykonywać złożone operacje, proponować rozwiązania do skomplikowanych problemów o charakterze technicznym i logicznym;
- cechuje je logiczne myślenie, zamiłowanie do nauk ścisłych, kreatywność, łatwość rozumowania i wyciągania wniosków;
- są zwykle uporządkowane, zorganizowane, cierpliwe, wytrwałe, lubiące dociekać i zadawać pytania;
- potrafią bardzo sprawnie posługiwać się liczbami, rozumieją symbole, lubią rozwiązywać różne problemy.

3) Inteligencja przestrzenna to głównie:
- zdolność sprawnego operowania na materiale wzrokowym,
- myślenie obrazami,
- rozumienie geometrii,
- rozpoznawanie związków między obiektami w przestrzeni.

Osoby z wysoko rozwiniętą inteligencją przestrzenną:
- mają tendencję do myślenia obrazowego i muszą konstruować mentalne obrazy w celu zapamiętania zawartych w nich informacji;
- chętnie przeglądają mapy, tabele, wykresy, schematy, obrazy, przeźrocza oraz wszystkie symboliczne oznaczenia w postaci strzałek, kół, systemów hierarchicznych;
- charakteryzują się takimi umiejętnościami jak: składanie puzzli, czytanie, pisanie, rozumienie wykresów i grafik, analiza szkicu, obrazu, tworzenie wizualnych metafor i analogii, manipulowanie wyobrażeniami, konstruowanie ich, skupienie wzroku, odkrywanie przeznaczenia praktycznych obiektów, interpretowanie obrazów wizualnych.

4) Inteligencja cielesno-kinestetyczna to głównie:
- zdolność do umiejętnego posługiwania się ciałem w celu wyrażania siebie (za pośrednictwem ruchu) oraz posiadaniem zdolności manualnych.

Osoby z wysoko rozwiniętą inteligencją cielesno-kinestetyczną:

- używają swojego ciała do porozumiewania się;
- odznaczają się precyzją w wyrażaniu ciałem również stanów psychicznych (duża zdolność ekspresji);
- dobrze radzą sobie z zadaniami wymagającymi skomplikowanych ruchów;
- mają wyczucie rytmu, dobrą koordynację wzrokowo-ruchową oraz wyczucie równowagi;
- skutecznie wykonują zadania wymagające wysokiej precyzji i dokładności oraz w naśladowaniu innych.

5) Inteligencja muzyczna to głównie:

- wrażliwość na dźwięki muzyki, także dźwięki przyrody, otoczenia oraz rytmy, melodie,
- zdolność do tworzenia i oceny muzyki.

Osoby z wysoko rozwiniętą inteligencją muzyczną:

- lubią śpiewać, gwizdać, grać na różnych instrumentach, komponować muzykę;
- rozpoznają dźwięki i zapamiętują je;
- doskonale rozpoznają dźwięki i utwory muzyczne;
- są wrażliwe także na odgłosy pochodzące z otaczającego środowiska społeczno-przyrodniczego;
- muzyka wiąże się dla nich z emocjami, dostrzegają związek między rodzajem muzyki a określonym przeżyciem emocjonalnym;
- mają łatwość w rozpoznawaniu wysokości tonów i odróżnianiu fragmentów utworu.

6) Inteligencja intrapersonalna to głównie:

- zdolność do autorefleksji i bycia świadomym swego stanu wewnętrznego.

Osoby z wysoko rozwiniętą inteligencją intrapersonalną:

- są wrażliwe na swoje uczucia i nastroje;
- charakteryzuje je duża samowiedza, rozumienie samego siebie oraz swych wewnętrznych uczuć, marzeń i pragnień;
- znają swoje słabe strony i ograniczenia oraz lęki;

- potrafią rozpoznawać, a także nazywać, przeżywane przez siebie emocje, w konsekwencji regulować swoje zachowanie;
- wykazują ogromną samodyscyplinę w osiąganiu wytyczonych sobie celów;
- mają umiejętność tworzenia adekwatnego obrazu siebie i poszukiwania odpowiedzi na trudne pytania.

7) Inteligencja interpersonalna to głównie:
- zdolność do rozumienia innych ludzi
- i związków między nimi.

Osoby z wysoko rozwiniętą inteligencją interpersonalną:
- próbują postrzegać problemy z punktu widzenia innych ludzi w celu zrozumienia w jaki sposób myślą i czują;
- często mają niezwykłą zdolność do wyczucia sensu, intencji i motywacji;
- są empatyczni, rozpoznają różnice między ludźmi, cenią ich punkt widzenia;
- rozumieją motywy, nastroje i intencje;
- odczytują wyraz twarzy, gesty, ton głosu;
- umieją utrzymywać serdeczne kontakty z większą liczbą osób spośród rodziny i znajomych;
- potrafią współpracować z innymi, komunikować się zarówno werbalnie, jak i niewerbalnie, budować zaufanie, rozwiązywać konflikty.

8) Inteligencja przyrodnicza to głównie:
- duża wrażliwość i zdolność dostrzegania wzorców w naturze,
- umiejętność rozpoznawania, kategoryzowania przedmiotów oraz świata fauny i flory,
- duże zainteresowanie światem roślin, zwierząt czy zjawiskami przyrodniczymi.

Osoby z wysoko rozwiniętą inteligencją przyrodniczą:
- mają łatwość klasyfikowania, grupowania i kategoryzowania różnych gatunków roślin i zwierząt.

3. Główne założenia teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera

W 1983 roku Howard Gardner opublikował książkę *Frames of Mind*, w której opisał Teorię inteligencji wielorakich (*Multiple Intelligences Theory*). Podejście Gardnera zrewolucjonizowało sposób myślenia o inteligencji i uczeniu się.

Twórca teorii założył, że:

1) Każdy z nas posiada każdy rodzaj inteligencji, są one rozwinięte w różnym stopniu. U każdej osoby można zatem określić zarówno mocne, jak i słabe strony.
2) Inteligencje tworzą niepowtarzalny profil. Nie ma osób o takim samym profilu inteligencji, nawet w przypadku bliźniąt, gdyż każde ma własne, subiektywne doświadczenia.
3) Profile nie są stałe, są dynamiczne i zmieniają się w trakcie rozwoju. Przykładowo – inteligencja intrapersonalna rozwija się zdecydowanie później.
4) Wszystkie inteligencje współpracują ze sobą w różnych konfiguracjach, np. inteligencja muzyczna łączy się z inteligencją kinestetyczno-ruchową, językowa z muzyczną.
5) Inteligencje można rozwijać poprzez różnorodne ćwiczenia. Nauczyciel może rozwijać u swoich uczniów poszczególne typy inteligencji.
6) Inteligencje są potencjałami, które można aktywować. W trakcie różnych zadań aktywowane mogą być różne rodzaje inteligencji, z czego bardzo często kilka równocześnie.
7) Wszystkie inteligencje są równoprawne, nie ma ważnych i mniej ważnych.
8) Ostateczna liczba inteligencji nie jest możliwa do określenia. Gardner twierdzi, że jeszcze wielu z nich nie nazwano i nie dookreślono.
9) Ośrodki odpowiedzialne za poszczególne inteligencje znajdują się w różnych obszarach mózgu i mogą pracować niezależnie od siebie lub razem.

4. Diagnoza inteligencji wielorakich

Howard Gardner twierdzi, że świadomość profilu swojego potencjału jest kwestią niezwykle istotną dla funkcjonowania człowieka. Osoby mające świadomość swoich mocnych stron oraz słabszych obszarów są w lepszej sytuacji niż osoby, której takiej wiedzy nie mają. Zdaniem Gardnera warto od najmłodszych lat kształtować u młodego człowieka umiejętność właściwej samooceny pod kątem jego możliwości oraz uczyć ich odkrywania. Gardner mówi też o bardzo ważnej kwestii związanej z samooceną. Każdy człowiek ma inny potencjał, inny profil inteligencji, gdzie „inny" nie oznacza ani lepszy ani gorszy. Samoświadomość, brak poczucia, że jest się gorszym od innych, jest fundamentem dla dobrostanu i prawidłowego funkcjonowania. Oceny szkolne przeważnie korelują z tradycyjnym pojęciem inteligencji i dzieci, które nie mają sukcesów w nauce, bardzo często mają problem z wiarą we własne siły i ogólną samooceną, niejednokrotnie nie mając świadomości o szeroko rozwiniętych innych swoich możliwościach.

Poniżej zamieszczono dwa testy (przykład 1. i przykład 2.) oraz klucz do obliczenia wyników. Przykład 1. to test do autodiagnozy wielorakiej inteligencji, przeznaczony dla starszych dzieci i osób dorosłych. Jest szybkim sposobem na określenie rozkładu poszczególnych rodzajów inteligencji. Może być wykorzystany jako pomoc w rozwijaniu możliwości i potencjału uczniów.

Przykład 1.

KWESTIONARIUSZ WIELORAKIEJ INTELIGENCJI[1]

(na podstawie Smith, 1997)

Wypełnij poniższy kwestionariusz, przypisując wartość liczbową po każdym stwierdzeniu, które twoim zdaniem jest prawdziwe w odniesieniu do ciebie.

Jeśli w pełni się z nim zgadzasz, postaw cyfrę 5. Jeżeli sądzisz, że nie masz z nim nic wspólnego – wstaw 0. Użyj cyfr od 5 do 0, aby określić stopień prawdziwości poszczególnych stwierdzeń.

Autorka opracowania przyjmuje, iż skalę określają następujące stwierdzenia:

5 – w pełni się zgadzam z poniższym stwierdzeniem	*4 – zgadzam się*
3 – znajduję średnie odniesienie	*2 – trochę mam wspólnego*
1 – niewiele mam wspólnego	*0 – nie mam nic wspólnego z poniższym stwierdzeniem*

[1] W związku z tym, że inteligencję przyrodniczą Gardner dodał później (1999), test zawiera siedem rodzajów inteligencji (aut.).

1. Posiadam uzdolnienia manualne
2. Posiadam dobre wyczucie kierunku
3. Posiadam naturalną umiejętność rozwiązywania sporów między przyjaciółmi
4. Łatwo zapamiętuję słowa piosenek
5. Potrafię wyjaśniać w prosty sposób trudne zagadnienia
6. Robię wszystko krok po kroku
7. Dobrze znam samego siebie i rozumiem, dlaczego postępuję tak a nie inaczej
8. Lubię ćwiczenia grupowe i spotkania towarzyskie
9. Dobrze uczę się, słuchając wykładów i wywodów innych ludzi
10. Słuchając muzyki, doznaję zmian nastroju
11. Lubię krzyżówki, łamigłówki i problemy logiczne
12. Tablice, zestawienia i pomoce wizualne odgrywają dla mnie ważną rolę podczas uczenia się
13. Jestem wrażliwy na nastroje i uczucia otaczających mnie ludzi
14. Najlepiej uczę się, kiedy muszę wziąć się w garść i zrobić coś samemu
15. Zanim zechcę się czegoś nauczyć, muszę zobaczyć, jaką będę miał z tego korzyść
16. Podczas nauki i rozmyślań lubię spokój i samotność
17. Potrafię usłyszeć poszczególne instrumenty w złożonych utworach muzycznych
18. Łatwo przychodzi mi wywołanie w wyobraźni zapamiętanych i wymyślonych obrazów
19. Posiadam bogaty język i potrafię się nim posługiwać
20. Lubię robić notatki
21. Posiadam dobre poczucie równowagi i lubię ruch fizyczny
22. Potrafię dostrzegać strukturę przedmiotów i związki między różnymi rzeczami
23. Potrafię pracować w zespole i korzystać z cudzych doświadczeń
24. Jestem dobrym obserwatorem i często zauważam rzeczy uchodzące uwadze innych
25. Często bywam niespokojny
26. Lubię pracować lub uczyć się niezależnie od innych
27. Lubię komponować muzykę
28. Potrafię radzić sobie z liczbami i problemami matematycznym

KLUCZ DO KWESTIONARIUSZA INTELIGENCJI WIELORAKICH

TYPY INTELIGENCJI	NUMERY PYTAŃ	SUMA PUNKTÓW
Lingwistyczna	5 9 19 20	. . . . .
Matematyczno-logiczna	6 11 22 28	. . . . .
Wizualno-przestrzenna	2 12 18 24	. . . . .
Kinestetyczna	1 14 21 25	. . . . .
Muzyczna	4 10 17 27	. . . . .
Interpersonalna	3 8 13 23	. . . . .
Intrapersonalna	7 15 16 26	. . . . .

Przykład 2.

Poniższy test służy do diagnozy zdolności kierunkowych dla dzieci młodszych. Kwestionariusz mogą wypełnić rodzice i najlepiej nauczyciel, ponieważ badania wskazały na rozbieżność między ocenami rodziców i nauczycieli (Kornhaber, Fierros, Veenema, 2004)

KWESTIONARIUSZ POMAGAJĄCY OKREŚLIĆ ZDOLNOŚCI KIERUNKOWE
(PROFIL INTELIGENCJI WIELORAKICH) UCZNIÓW – DLA RODZICÓW
(na podstawie Christ, 2015)

Wypełnij poniższy kwestionariusz, przypisując wartość liczbową każdemu stwierdzeniu, które twoim zdaniem jest prawdziwe w odniesieniu do dziecka.

Jeśli w pełni się z nim zgadzasz, postaw cyfrę 5. Jeżeli sądzisz, że określenie do dziecka zdecydowanie nie pasuje – wstaw 1. Użyj cyfr od 5 do 1, aby określić stopień prawdziwości poszczególnych stwierdzeń.

Autorka opracowania przyjmuje, iż skalę określają następujące stwierdzenia:

5 – w pełni się zgadzam z poniższym stwierdzeniem *4 – zgadzam się*
3 – znajduję średnie odniesienie *2 – trochę mam wspólnego*
1 – niewiele mam wspólnego *0 – nie mam nic wspólnego z poniższym stwierdzeniem*

1. Chętnie i szybko uczy się czytać, lubi czytać
2. Jest zaciekawione przedmiotami ścisłymi, a szczególnie matematyką, wzorami, liczbami, pojęciem czasu
3. Zna nazwy wielu kolorów, ich odcieni, potrafi je określić np. na oglądanych obrazach, tworzonych przez siebie pracach plastycznych, w swoim otoczeniu
4. Wierci się, porusza rękami i nogami, jeżeli musi siedzieć w jednym miejscu przez dłuższy czas
5. Lubi słuchać różnych gatunków muzyki
6. Kolekcjonuje rzeczy związane z przyrodą, np. kamienie, muszelki, kwiaty itp.
7. Ma dwoje lub więcej bardzo bliskich przyjaciół, lubi towarzystwo innych osób
8. Potrzebuje cichego, spokojnego miejsca po to, by samodzielnie bawić się, uczyć się
9. Szybko uczy się nowych słów, których następnie chętnie używa w czasie rozmów lub gdy pisze
10. Lubi pracę na komputerze, bardzo interesuje się jego budową, funkcjonowaniem, możliwościami jego wykorzystania.
11. Ma rozwiniętą pamięć wzrokową, zapamiętuje obejrzane rzeczy, szczegóły wyglądu innych osób, elementy obejrzane na obrazkach itp.
12. Bardzo lubi zajęcia ruchowe, np. pływanie, bieganie lub sporty zespołowe
13. Bardzo lubi śpiewać lub nucić, szybko zapamiętuje usłyszaną melodię

14. Lubi obserwować naturę, dostrzega prawidłowości zachodzące w przyrodzie (np. związane ze zmianami pór roku)
15. Rozumie swoich kolegów na podstawie ich wyrazu twarzy, gestów i tonu głosu
16. Lubi przebywać samo, dobrze się czuje w swoim towarzystwie
17. Posługuje się bogatym słownictwem
18. Często pyta o to, w jaki sposób działają różne rzeczy
19. Z łatwością odczytuje mapy, wykresy, diagramy
20. W czasie opowiadania o czymś, rozmowy, używa mowy ciała i gestykuluje
21. Denerwuje się, gdy słyszy muzykę niezgodną z linią melodyczną
22. W czasie spaceru zauważa tropy zwierząt, gniazda ptaków oraz zwraca uwagę na faunę i florę
23. Dba o odczucia przyjaciół, interesuje się ich samopoczuciem, nastrojem
24. Dokładnie wyraża to co czuje, wykazuje świadomość własnych emocji, wiedzę o ich przyczynach, potrafi określić swój nastrój, samopoczucie
25. Lubi opowiadać i słuchać różnych historii opowiadanych lub czytanych przez inne osoby
26. Lubi gry strategiczne, puzzle logiczne, łamigłówki, szarady, grę w szachy lub warcaby
27. Ma dobrą orientację w przestrzeni, z łatwością zapamiętuje drogę do jakiegoś miejsca lub odnajduje drogę na mapie
28. Gdy ma kontakt z czymś nowym lubi tego dotknąć
29. Lubi grać na jakimś instrumencie muzycznym
30. Jest zainteresowane ekologią, ochroną środowiska
31. Pomaga kolegom rozwiązywać ich problemy
32. Ma jakieś hobby, o którym nie lubi dużo opowiadać
33. Ma dobrą pamięć do imion, nazwisk, różnych nazw, usłyszanych historii
34. Lubi przeliczać różne rzeczy, np. guziki, kartki, znaki drogowe lub ławki na spacerze
35. Lubi rozkładać rzeczy, a potem składać je z powrotem
36. Zdobywa wiadomości o gwiazdach sportu (lub tańca, teatru), interesuje się wydarzeniami sportowymi (lub tanecznymi, teatralnymi), lubi oglądać wiadomości sportowe lub takich wiadomości słuchać
37. Wymyśla melodie i eksperymentuje z dźwiękami, próbuje komponować, tworzyć piosenki
38. Lubi obserwować zjawiska atmosferyczne, obiekty astronomiczne, takie jak gwiazdy, księżyc, oraz zdobywać szczegółowe informacje na ich temat
39. Często obejmuje przywództwo w grupie, potrafi kierować innymi, rówieśnicy uznają je za przewodnika w działaniu
40. Wykazuje poczucie niezależności i silną wolę
41. Denerwuje się, gdy ktoś używa języka niepoprawnego gramatycznie
42. Lubi przeprowadzać eksperymenty
43. Lubi budować konstrukcje trójwymiarowe (np. z klocków, pudełek)

44. Podczas pracy lub myślenia wykonuje dodatkowo jakiś ruch, np. rusza nogą, buja się na krześle, bawi się kosmykiem włosów
45. Śpiewa czysto (śpiewa wszystkie dźwięki poprawnie i wyraźnie)
46. Lubi zwierzęta, zbiera o nich informacje, potrafi rozpoznać wiele różnych gatunków
47. Woli realizować zadania w grupie lub omawiać problemy z innymi, niż rozwiązywać je samemu
48. Ma zdolności do rozpoznawania własnych mocnych i słabych stron
49. Lubi rozmawiać o problemach, zadawać pytania, wyjaśniać zawiłe kwestie
50. Potrafi znaleźć trafne argumenty na poparcie swojego punktu widzenia
51. Bardzo lubi oglądać ilustracje w książkach lub czasopismach
52. Lubi tańczyć, z łatwością dopasowuje swoje ruchy do muzyki, szybko uczy się różnych tańców lub tworzy własne układy taneczne
53. W trakcie słuchania muzyki wystukuje jej rytm
54. Potrafi rozpoznać i nazwać wiele roślin
55. Lubi gry i zabawy zespołowe
56. Ustala sobie własne cele i potrafi wytrwale do nich dążyć
57. Potrafi bronić swoich racji w czasie potyczek słownych lub dyskusji
58. Zauważa błędy w tym, co robią inni ludzie
59. Lubi układać puzzle, rysować labirynty
60. Zręcznie posługuje się przyborami i narzędziami, lubi manipulować przedmiotami, jest uzdolnione technicznie i manualnie
61. Rozpoznaje różne instrumenty muzyczne po ich brzmieniu
62. Interesuje się, jak funkcjonuje ludzkie ciało, np. wie, gdzie są różne organy wewnętrzne i jaką pełnią rolę w organizmie, zna nazwy części szkieletu itp.
63. Jest śmiałe, otwarte, łatwo nawiązuje kontakty z rówieśnikami i dorosłymi
64. Często potrzebuje chwili ciszy na własne refleksje
65. Jest wrażliwe na słowa, lubi je powtarzać, bawić się nimi, chętnie układa wierszyki i rymowanki
66. Często i z łatwością tworzy zagadki logiczne, rebusy
67. Chętnie rysuje, maluje, rzeźbi, tworzy prace plastyczne z plasteliny, modeliny, ciastoliny lub innych materiałów
68. Bardzo lubi zajęcia z wychowania fizycznego
69. Lubi zdobywać wiadomości o muzykach, kompozytorach, instrumentach muzycznych
70. Interesuje się dinozaurami, potrafi rozróżniać różne ich gatunki
71. Ma wysoką samoocenę, jest pewne siebie, konkretne i stanowcze, ma skłonność do dominowania
72. Często zastanawia się nad problemami dobra i zła, jest skłonne do refleksji
73. Łatwo uczy się języków obcych
74. Chętnie rozwiązuje zadania matematyczne, wykonuje różne działania w pamięci

75. Interesuje się sztuką lub architekturą
76. Łatwo naśladuje ruchy innych osób, zwierząt, odgrywa różne role
77. Jako słuchacz chętnie uczestniczy w koncertach muzycznych
78. Chętnie pielęgnuje rośliny w domu lub klasie szkolnej, rośliny w ogródku, wie jak to prawidłowo robić
79. Ma umiejętność dochodzenia do kompromisu, łagodzenia sporów, konfliktów
80. Czasami zachowuje się nietypowo; jego poglądy, gesty, ubiór, wykonywane prace (np. plastyczne), sposoby wykonywania zadań bywają bardzo oryginalne

KLUCZ POMAGAJĄCY OKREŚLIĆ ZDOLNOŚCI KIERUNKOWE
(PROFIL INTELIGENCJI WIELORAKICH) UCZNIÓW

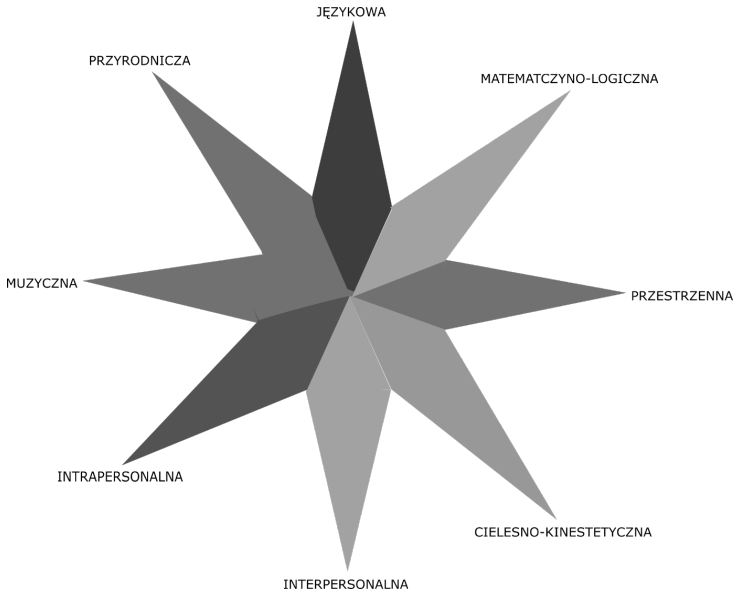
TYPY INTELIGENCJI	NUMERY PYTAŃ	SUMA PUNKTÓW
Lingwistyczna	1 9 17 25 33 41 49 57 65 73	. . . . .
Matematyczno-logiczna	2 10 18 26 34 42 50 58 66 74	. . . . .
Wizualno-przestrzenna	3 11 19 27 35 43 51 59 67 75	. . . . .
Kinestetyczna	4 12 20 28 36 44 52 60 68 76	. . . . .
Muzyczna	5 13 21 29 37 45 53 61 69 77	. . . . .
Przyrodnicza	6 14 22 30 38 46 54 62 70 78	. . . . .
Interpersonalna	7 15 23 31 39 47 55 63 71 79	. . . . .
Intrapersonalna	8 16 24 32 40 48 56 64 72 80	. . . . .

Niektóre pytania mogą być nieadekwatne do wieku dziecka. Jeśli nie można udzielić odpowiedzi na jakiekolwiek pytanie należy dla każdej ze skal (typów inteligencji) obliczyć średnią (podzielić sumę punktów przez liczbę pytań, na które odpowiedziano w danej skali).

5. Profile graficzne inteligencji wielorakich uczniów i ich wykorzystanie

Znajomość profilu inteligencji danego dziecka oraz grupy pozwala nauczycielowi rozpoznać i zaimplementować w klasie odpowiednie ćwiczenia i aktywności. Na rysunku 2. przedstawiono propozycję profilu graficznego, który może być niezwykle przydatny w edukacji.

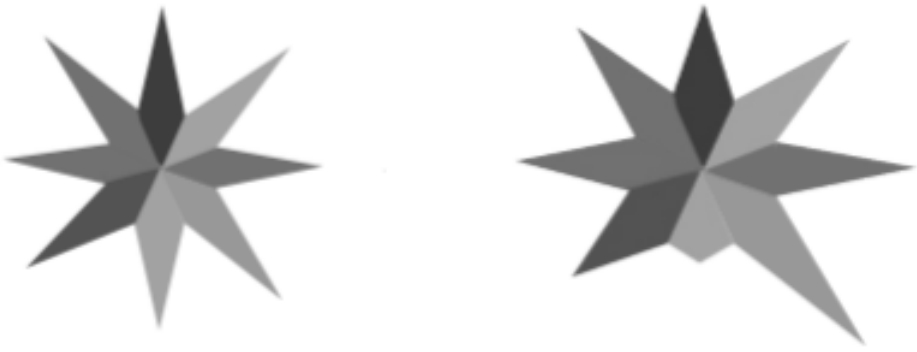
Rysunek 2. *Profil graficzny inteligencji wielorakich*



Opracowanie autorskie (2021).

Na rysunku 3. przedstawiono profil ucznia z mocno rozwiniętą inteligencją cielesno-kinestetyczną, najmniej rozwiniętą inteligencja interpersonalna. Taki uczeń z pewnością bardzo chętnie będzie brał udział w zajęciach sportowych. Należy jednak pamiętać o jego słabszej stronie (słabo rozwiniętej inteligencji interpersonalnej) i mieć świadomość, że najprawdopodobniej sporty zespołowe nie będą przez niego preferowane.

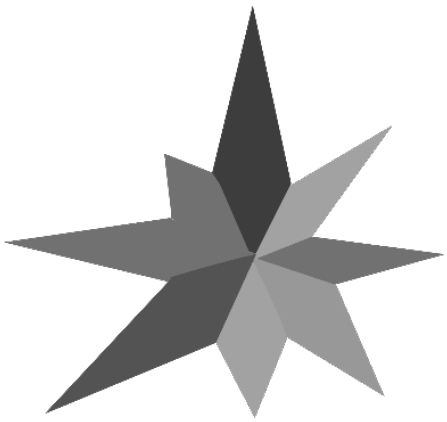
Rysunek 3. *Propozycja wykorzystania (interpretacji) profilu indywidualnego ucznia*



Opracowanie autorskie (2021).

Profil ucznia przedstawiony na rysunku 4. wskazuje, iż uczeń ma mocno rozwiniętą inteligencję muzyczną, językową i intrapersonalną, czyli może lubić na przykład poezję śpiewaną, a niezbyt chętnie należeć do jakiegoś zespołu muzycznego, gdyż inteligencja interpersonalna jest jego słabszą stroną.

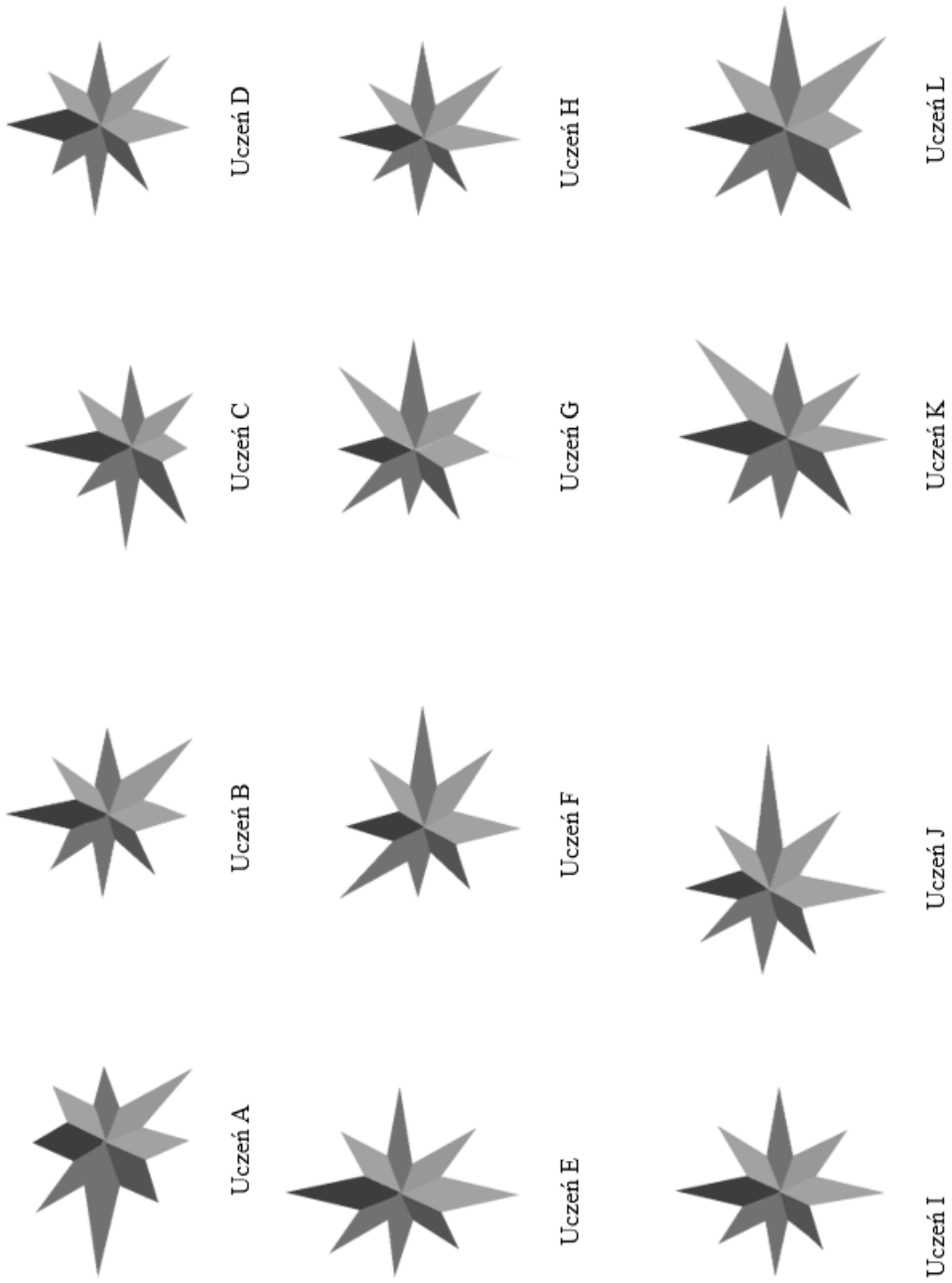
Rysunek 4. *Propozycja 2. wykorzystania (interpretacji) profilu indywidualnego ucznia*



Opracowanie autorskie (2021).

Poza profilami indywidualnymi uczniów, w praktyce szkolnej wykorzystać można profile grupowe. Ich wykorzystanie opisano poniżej na przykładzie nauczyciela, który ma przygotować uroczystość z okazji Dnia Flagi. Pedagog chciałby przydzielić odpowiednio zadania w swojej klasie. Według scenariusza apel będzie obejmował część muzyczną (wykonanie utworu patriotycznego), recytację wiersza, odegranie scenki, przygotowanie scenografii, opowiedzenie krótkiej historii, przygotowanie gazetki tematycznej, poprowadzenie apelu. Wykorzystując dane zawarte na profilach graficznych grupy (rysunek 5.) nauczyciel bez większego trudu może przydzielić zadania, które będą zgodne ze zdolnościami poszczególnych uczniów w klasie. Co bardzo istotne, zaangażuje wszystkich do realizacji szkolnego wydarzenia i każdy uczeń będzie mógł czuć, że współtworzył apel. Na rysunku 6. i 7. przedstawiono wykorzystanie profili dla części muzycznej i recytacji wiersza.

Rysunek 5. *Profil graficzny grupy*



Opracowanie autorskie (2021).

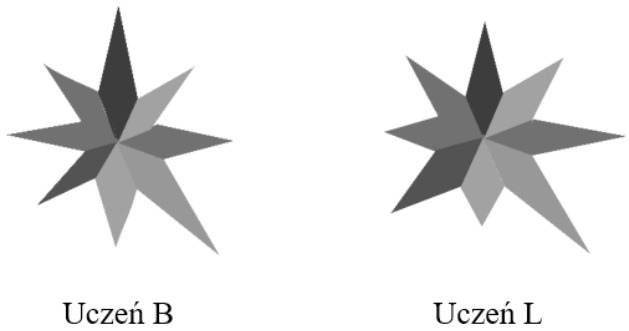
Do zaśpiewania utworu patriotycznego najlepszym kandydatem będzie Uczeń A, gdyż ma najbardziej rozwiniętą inteligencję muzyczną (kolor czerwony). U Ucznia C i Ucznia D zdolności muzyczne są również wysoko rozwinięte. Jeśli jednak utwór miałby być śpiewany w chórze, najlepiej poradzi sobie Uczeń D, ponieważ poza wysokimi możliwościami muzycznymi dobrze radzi sobie w pracy w grupie (kolor żółty) (rysunek 6.).

Rysunek 6. *Typowani uczniowie do zaśpiewania utworu patriotycznego*

Opracowanie autorskie (2021).

Recytacja wiersza to zadanie, które wymaga przede wszystkim zdolności językowych (kolor granatowy) i tu dobrze powinni poradzić sobie Uczniowie B, C, D, E, I, K, L. Jednak do recytacji przydatna jest również inteligencja cielesno-kinestetyczny (kolor miodowy), stąd prawdopodobnie najlepiej to zadanie powierzyć Uczniom B i L (rysunek 7.).

Rysunek 7. *Typowani uczniowie do recytacji wiersza*



Opracowanie autorskie (2021).

6. Rozwijanie poszczególnych typów inteligencji

Każdy rodzaj inteligencji można aktywować i rozwijać odpowiednio dobierając metody i środki dydaktyczne. Ich świadomy i poprawy dobór jest kluczem do tego aby każdy uczeń mógł osiągnąć sukces edukacyjny. W tabeli 1. przedstawiono przykładowe aktywności, które rozwijają poszczególne typy inteligencji.

Tabela 1. *Wybrane aktywności rozwijające poszczególne rodzaje inteligencji*

RODZAJ INTELIGENCJI	AKTYWNOŚCI
Inteligencja językowa	Czytanie, gry słowne i ortograficzne (scrabble, państwa i miasta, dokańczanie zdań itp.), zgadywanki, krzyżówki, układanie opowieści, słuchanie i opowiadanie bajek, układanie rymowanek, przeprowadzanie wywiadów, pisanie dziennika, tworzenie gazetki/newslettera, pisanie piosenek, limeryków, wierszy, śpiewanie, deklamowanie wierszy, anagramy, układanie quizów, korzystanie ze słowników, dyskusje na różne tematy, pisanie recenzji lektur, czytanie z podziałem na role, przygotowywanie przemówień, udział w przedstawieniach, układanie skeczy.
Inteligencja matematyczno-logiczna	Gry matematyczne i logiczne, gra w karty, szachy, warcaby, kółko i krzyżyk, gry strategiczne, planszowe, zagadki logiczne, eksperymentowanie z liczbami i cyframi, myślenie na zasadzie dedukcji, gotowanie, majsterkowanie, przewidywanie zakończenia filmów, książek, opowiadań, tworzenie hipotez, argumentów, wyciąganie wniosków, kodowanie (szyfrowanie informacji), szeregowanie, szukanie pewnych reguł, wzorów, układanie historyjek obrazkowych.
Inteligencja przestrzenna	Używanie obrazów do uczenia się i zapamiętywania, układanki, puzzle, klocki, mapy myśli, tabele, wykresy, diagramy, używanie grafiki komputerowej, stosowanie zakreślaczy, lepienie, rysowanie, malowanie, kolorowanie, projektowanie, rzeźbienie, układanie kompozycji, rysowanie i czytanie planów, map, robienie konkretnych wzorów z ciastek, kanapek, czytanie i robienie komiksów, robienie scenografii, aktywność w terenie.
Inteligencja cielesno-kinestetyczna	Uczenie się podczas chodzenia, tańca, pływania, odgrywania scenek (zamiana w aktora), klaskania, pstrykania palcami, kalambury, układanie klocków, robótki ręczne, odgadywanie postaci lub bajek na podstawie odgrywanej scenki (bez słów), nauka tańców, wyrażanie ciałem emocji, projektowanie wnętrz, ubrań, robienie konstrukcji, układanie klocków, uprawianie sportu, gra w teatrzykach, uczestnictwo w zajęciach artystycznych (rzeźbiarstwo), wykonywanie modeli, żonglowanie.

Tabela 1. (cd.)

Inteligencja muzyczna	Nauka przy muzyce, śpiewanie w chórze, czy zespole, gra na instrumencie, zmiana nastroju za pomocą muzyki, relaksacja przy muzyce, nauka przez rymowanie materiału, wspólne śpiewanie, wymyślanie rymowanek, piosnek, wierszy, udział w koncertach.
Inteligencja intrapersonalna	Zadawanie pytań typu: Co zdarzyło się dziś dobrego w szkole?, Co było dla Ciebie trudne?, Jak się czujesz?, Co myślisz o tym?, samodzielna nauka oraz jej tempo, zindywidualizowane gry i zabawy, pisanie pamiętnika, gry i zabawy.
Inteligencja interpersonalna	Przeglądanie zdjęć i rozmowa o emocjach na tych fotografiach, udział w debatach, pisanie rozprawek, organizowanie pracy w grupie, udział w zajęciach grupowych, działanie w ramach różnych organizacji, w tym wolontariatu, samorządu szkolnego itp., prowadzenie rozmów koleżeńskich (przez telefon, scenki).

Opracowanie autorskie (2021).

7. Zakończenie

Teoria inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, mimo pojawiającej się krytyki, szczególnie wokół terminologii, jest bardzo entuzjastycznie przyjmowana przez nauczycieli. Jej wykorzystanie w nauczaniu sprzyja osiągnięciu sukcesu edukacyjnego i utrzymywaniu samooceny ucznia na adekwatnym poziomie. Uczeń, dzięki temu, że ma szansę wykonywać zadania dopasowane do swojego profilu inteligencji, nie jest skazany na permanentne porażki w dziedzinach, które są jego słabą stroną. Świadomy nauczyciel będzie potrafił niezauważenie „przemycić" niektóre zadania/ćwiczenia w taki sposób aby rozwijać też słabsze strony dziecka, jednocześnie nie pozwalając mu na odczuwanie porażki. Dodatkowo, sukces ucznia to również sukces nauczyciela i większe poczucie osiągnięć osobistych, zatem ochrona przed zjawiskiem zespołu wypalenia zawodowego.

Bibliografia

Alexander, J.R.M., Smales, S. (1997). Intelligence, learning and long-term memory. *Personality and Individual Differences,* 23, 815–825.

Charzyńska, E., Wysocka, E. (2015). *Skala Zdolności Specjalnych (SZS).* Podręcznik testu i książka użytkownika (wersje dla uczniów gimnazjum i liceum). Stróże: Fundacja Pomocy Osobom Niepełnosprawnym.

Christ, M. (2015). *Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów edukacji wczesnoszkolnej: ujęcie z perspektywy międzyludzkich różnic w zakresie zdolności kierunkowych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* New York: Basic Books.

Gardner, H., Kornhaber, M.L., Wake, W.K. (2001). *Inteligencja: wielorakie perspektywy.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Jędryszek-Geisler, A. (2021). *Teoria inteligencji wielorakich w praktyce szkolnej.* Londyn: PASSH Publishing.

Nęcka, E. (2003). Inteligencja. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2) (ss. 721–760). Gdańsk: GWP.

Smith, A. (1997). *Przyśpieszone uczenie się w klasie.* Katowice: WOM.

Spitzer, M. (2007). *Jak uczy się mózg*. Warszawa: PWN.

Suświłło, M. (2004). *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

ROZDZIAŁ IX

Dorota Hrycak-Krzyżanowska

Aktywizujące metody nauczania. Jak połączenie pedagogiki i technologii może zmienić nauczanie języków

1. Wprowadzenie

W systemach edukacyjnych na całym świecie wzrasta wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK). Cyfrowe opowiadanie historii (*digital storytelling* – cyfrowa narracja opowieści) to jedno z innowacyjnych podejść pedagogicznych, które może zaangażować uczniów w proces uczenia się. Jest to metoda aktywizująca, zachęcająca uczniów do wykorzystania znajomości technologii oraz umiejętności technicznych. Aby tworzyć cyfrowe historie, nie tylko uczniowie, także nauczyciele są zobowiązani do zwiększania swojej biegłości w obsłudze współczesnych technologii. *Digital storytelling* wiąże się z różnorodną aktywnością podczas pracy uczniów, która powoduje wzrost motywacji do nauki. Uczniowie rozwijają umiejętność komunikowania się w trakcie omawiania problemu, gromadzenia in-

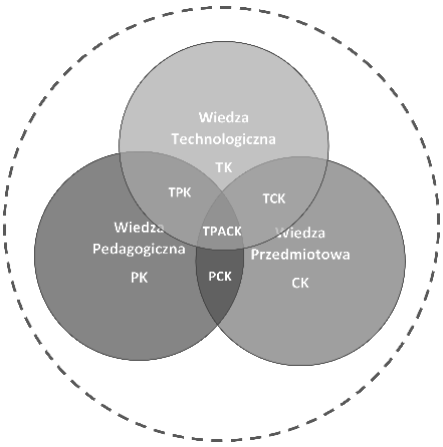
formacji oraz szukania pomocy, co sprzyja rozwojowi ich kompetencji społecznych.

W 2007 roku Departament Edukacji w USA poinformował Kongres o wynikach badań, które przedstawiały wpływ oprogramowania komputerowego na osiągnięcia akademickie uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i liceów, w czytaniu, pisaniu i matematyce. Raport wykazał brak znaczących różnic pomiędzy klasami, w których stosowano technologie komputerowe i tych, w których ich nie stosowano (*Effectiveness of Reading and Mathematics Software Products: Findings from the First Student Cohort. Report to Congress*, 2007). Michael Merzenich (2007) potwierdził, iż wyposażenie sal w komputery i dodanie ich do konwencjonalnych metod nauczania nie wnosi wiele w doświadczenie edukacyjne uczniów albowiem bardzo ważnym jest przygotowanie cyfrowe nauczycieli. Rolą nauczycieli jest wykorzystać zainteresowanie młodych ludzi multimediami i zintegrować je z procesem nauczania. Współcześni uczniowie są pierwszym pokoleniem, które dorasta w świecie wypełnionym komputerami i smartfonami, regularnie korzysta z internetu, portali społecznościowych, blogów, wlogów, podcastów, gier i wielu innych aplikacji komputerowych. Marc Prensky (2001) stwierdził, że przeciętni absolwenci szkół średnich na początku XXI wieku spędzili mniej niż 5 000 godzin swojego życia na czytaniu, ale ponad 10 000 godzin na grach wideo (nie wspominając już o 20 000 godzinach oglądania telewizji). Prensky określa uczniów XXI wieku jako cyfrowych tubylców, którzy są przyzwyczajeni do bardzo szybkiego otrzymywania informacji, lubiących równoległe procesy i wielozadaniowość, wolą grafikę niż tekst. J. Pablo Hernández-Ramos z zespołem (2014), podkreślają słabe wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnej TIK w procesie edukacji. Uważają, że główną przyczyną tego stanu rzeczy są niewystarczające kompetencje technologiczne nauczycieli. Wskazują na konieczność wprowadzenia do procesu kształcenia nauczycieli nowych modeli wiedzy i kompetencji wzbogaconych o wiedzę i kompetencje technologiczne.

Warto zaznaczyć, że już w 2006 roku Punya Mishra i Matthew Koehler opracowali model *Technological, Pedagogical and Content Knowledge* (TPACK) (ang. *techno-pedagogical*), z uwzględnieniem technologii informacyjno-komunikacyjnych. TPACK to technopedagogiczny model wiedzy i kompetencji nauczycieli. Koncentruje się na połączeniu wiedzy technologicznej

(*technological knowledge* – TK), wiedzy pedagogicznej (*pedagogical knowledge* – PK) oraz wiedzy przedmiotowej (*content knowledge* – CK). Model ten sprzeciwia się nauczaniu technologii w izolacji – jego autorzy uważają, że wykorzystanie technologii cyfrowych w działaniach edukacyjnych w celu zdobycia wiedzy przynosi najlepszy efekt. Zgodnie z modelem TPACK, do instruowania uczniów i kierowania nimi w celu dobrego zrozumienia tematu, najlepiej wykorzystać określone narzędzia technologiczne (sprzęt, oprogramowanie, aplikacje, umiejętności informacyjne itp.). Trzy rodzaje wiedzy – TK, PK i CK – w ramach TPACK są łączone i rekombinowane na różne sposoby. Technologiczna wiedza pedagogiczna (TPK) opisuje relacje i interakcje między narzędziami technologicznymi a określonymi praktykami pedagogicznymi, podczas gdy wiedza pedagogiczna (PCK) opisuje to samo między praktykami pedagogicznymi a określonymi celami uczenia się; wreszcie wiedza dotycząca treści technologicznych (TCK) opisuje relacje i przecięcia między technologiami a celami uczenia się. Powstałe w TPACK triangulowane obszary uwzględniając wiążące je relacje podkreślają złożoność działań nauczycieli.

Rysunek 1. *Model TPACK*



Źródło: Mishra, P., Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108 (6), s. 1025 (tłumaczenie autorki).

W przeglądzie literatury anglosaskiej poświęconej nauczaniu języka angielskiego jako obcego, podkreślana jest rola motywacji, jako kluczową w procesie odniesienia sukcesu. Robert Gardner (1977) stwierdził, że moty-

wacja może być ważniejsza niż umiejętność wykonywania zadań w drugim języku. Wśród elementów wpływających na budowanie motywacji do nauki wyróżnił: interakcję między nauczycielem a uczniami, edukację międzykulturową, interakcję społeczną w klasie językowej, przychylne nastawienie do grupy językowej oraz pragnienie dowiedzenia się więcej o grupie językowej. Einar Skaalvik i Sidsel Skaalvik (2011) wskazali na motywację jako stan, którego nie można zaobserwować bezpośrednio, ale jest związany z uczuciem lub doświadczeniem wykonywania konkretnego zadania. Podkreślili, że optymalna nauka w szkole wymaga motywacji i wysiłku ze strony uczniów, jednak wielu z nich nie jest zmotywowanych do pracy w szkole, a badania wykazały, że ta motywacja spada wraz z wiekiem uczniów. Zaproponowali oni kwestionariusz ankiety, za pomocą którego można zbadać motywacje uczniów – kwestionariusz ten wykorzystano w autorskich badaniach z obszaru korelacji między wykorzystaniem technologii multumedialnych w nauczaniu języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego a motywacją uczniów do nauki.

2. *Digital storytelling*

Od wieków ludzie przekazywali wiedzę wykorzystując narrację ustną opowiadając historie. XXI wiek wprowadził duże zmiany w sposobie tworzenia i przekazywania opowieści, wzbogacając opowiadanie historii o narzędzia TIK.

Zdaniem Lisa Neal (2001) cyfrowe opowiadanie historii stało się nowoczesnym wcieleniem tradycyjnej sztuki opowiadania ustnego; umożliwia prawie każdemu korzystanie z gotowego sprzętu i oprogramowania do tworzenia osobistych historii za pomocą nieruchomych/ruchomych obrazów, muzyki i dźwięku, w połączeniu z kreatywnością i innowacjami autora. Jest bardzo ważnym elementem e-learningu. Joe Lambert (2002, s. 15) uważa, że w dzisiejszych czasach jesteśmy „(...) bombardowani przez media milionami danych: nasz mózg nieświadomie przetwarza 10 miliardów bodźców zmysłowych dziennie! Tylko niewielka ich część dociera do naszej świadomości, a jeszcze mniejsza – pozostaje w pamięci długotrwałej. Jeżeli do-

świadczenie nie jest wyjątkowo dramatyczne albo jeśli nie powtórzymy go odpowiednio wcześnie w formie opowieści, pamięć o nim z czasem blednie i zanika".

Według Anita Norman (2011) *digital storytelling* można postrzegać jako połączenie tradycyjnego opowiadania historii z wykorzystaniem przez nauczyciela i uczniów technologii multimedialnych, takich jak: telefony i aparaty cyfrowe, programy do edycji zdjęć, filmów i dźwięku do tworzenia cyfrowych narracji, co znacznie pomaga uczniom w ich procesie edukacji. Postęp sprzyja ciekawszym prezentacjom prac uczniów oraz ich udostępnianiu. Już Jason Ohler (2008) zauważył, że *digital storytelling* pomaga uczniom rozwijać swoją kreatywność i w innowacyjny sposób przedstawiać różne zagadnienia edukacyjne. *Digital storytelling* jest skutecznym narzędziem pedagogicznym, które zwiększa motywację uczniów i zapewnia im środowisko uczenia się sprzyjające tworzeniu historii poprzez współpracę, refleksję i komunikację międzyludzką. Studenci mogą korzystać z narzędzi, oprogramowania multimedialnego, a także innych umiejętności technologicznych, aby tworzyć cyfrowe historie w oparciu o zadane zagadnienia edukacyjne. *Digital storytelling* jest dostosowany do różnych stylów uczenia się i jest również wyzwaniem w tworzeniu skutecznych edukacyjnych treści multimedialnych.

Koncepcja *digital storytelling* została opracowana w Centrum Digital Storytelling w Kaliforni, właśnie przez wspomnianego powyżej Joe Lamberta (2002). Według niego jest to opowieść 2–3 minutowa, podczas której narrator wykorzystuje własny głos, aby przedstawić własną historię, która jest jego interpretacją lub reakcją na jakieś wydarzenia lub doświadczenie. Narracja oparta jest na scenariuszu napisanym przez narratora, wzbogacona o obraz, ścieżkę dźwiękową, efekty wizualne i dźwiękowe. Lambert wyróżnił siedem elementów koniecznych w cyfrowej historii, są to:

1) Punkt widzenia – narracja z perspektywy autora.
2) Dramatyczne pytanie – kluczowe pytanie, które przykuwa uwagę widza.
3) Treść emocjonalna – problemy, które są przedstawione w osobisty i zaangażowany sposób, angażują publiczność. Często odwołuje się do doświadczeń narratora.

4) „Dar twojego głosu"– sposób na spersonalizowanie historii, przedstawienie opinii i punktu widzenia autora.
5) Moc ścieżki dźwiękowej – muzyka lub inne dźwięki, które wspierają i wzbogacają fabułę.
6) Ekonomia czasu – wykorzystanie wystarczającej ilości treści, aby opowiedzieć historię bez zmęczenia widza.
7) Tempo – rytm opowieści, jak wolno lub szybko się ona rozwija.

Lambert (2007) uważa, że *digital storytelling* musi być zgodny z ustalonymi cechami osobistego gatunku narracyjnego, czyli:

- skupia się na jednym zdarzeniu autora,
- ma jasny cel, którego znacznie jest jasne dla czytelnika,
- jest napisane w pierwszej osobie,
- ma wiele istotnych szczegółów sensorycznych,
- zawiera uczucia i myśli autora,
- często zawiera dialog.

Już w roku 2002 Partnership for 21st Centuary Skills uznało *digital storytelling* za podstawową umiejętność czytania i pisania XXI wieku, która obejmuje umiejętność cyfrową, globalną umiejętność czytania i pisania, znajomość technologii, umiejętności wizualne i informacyjne:

- Umiejętność cyfrowa – postrzegana jest jako umiejętność komunikowania się ze społecznością w celu dyskusji, zbierania informacji oraz umiejętność szukania pomocy i rozwiązywania problemów.
- Globalna umiejętność czytania i pisania – uznana jako umiejętność czytania i pisania, interpretowania zebranych informacji, udzielania informacji oraz konceptualizacji.
- Znajomość technologii – umiejętność korzystania z komputerów i innych technologii w celach edukacyjnych.
- Umiejętności wizualne – umiejętność rozumienia, komunikacji poprzez obrazy wizualne
- Umiejętności informacyjne – umiejętność znajdowania, oceniania i syntetyzowania informacji.

Potwierdzili to June Brown, Jan Bryan oraz Ted Brown (2005), którzy wykazali, że twórcza praca daje uczniom mocne podstawy w opanowaniu umiejętności określanej przez nauczycieli sprawnością czytania i pisania XXI wieku.

Emily N. Skinner i Margaret C. Hagood z College of Charleston w Stanach Zjednoczonych, przeprowadziły badania na temat wykorzystania *digital storytelling* w rozwoju umiejętności czytania i pisania u uczących się języka angielskiego. Autorki podkreśliły, że *digital storytelling* jest to: „Miejsce, w którym uczący się języka angielskiego mogą nauczyć się czegoś więcej niż tylko języka angielskiego jako drugiego, mogą wykorzystać podstawowe informacje i umiejętności technologiczne, ale także wykorzystać umiejętność posługiwania się językiem angielskim, aby zgłębiać i rozwijać różnorodność kulturową" (Hagood, Sinner, 2008, s. 29).

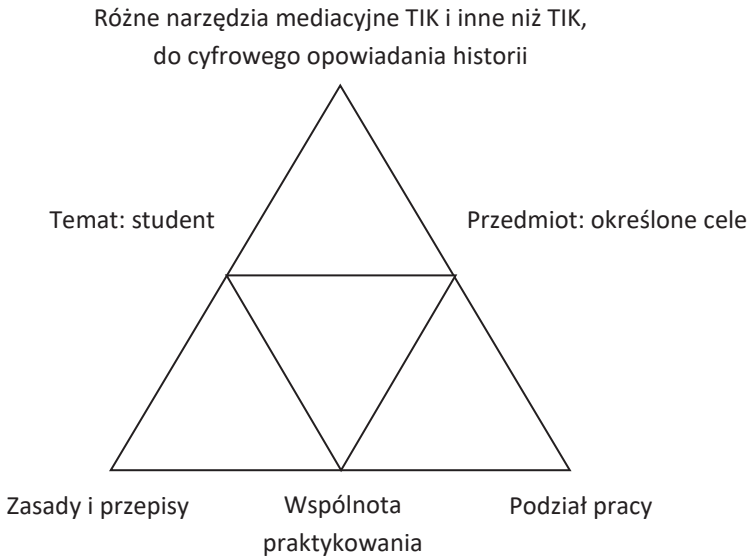
Bernard R. Robin (2008) uważa, że nauczyciele, którzy potrafią przedstawić swoje własne edukacyjne cyfrowe historie bardziej angażują uczniów w odbiór treści, co sprzyja dyskusji na prezentowane tematy. Bogata w multimedia cyfrowa historia jest dobrym sposobem na uchwycenie uwagi uczniów i zwiększa ich zainteresowanie nowymi treściami edukacyjnymi. Jednak największą korzyścią w pracy na lekcji jest gdy to uczniowie mają za zadanie w małych grupach przygotować własne cyfrowe historie. W ten sposób rozwijają lepsze umiejętności komunikacyjne, ucząc się prowadzenia badań na dany temat, zadawania pytań, organizowania swoich pomysłów, wyrażania opinii i konstruowania znaczących narracji. Uczniowie, którzy w pełni uczestniczą w tworzeniu cyfrowych historii mogą również nabyć korzyści wypływające z nauki krytykowania własnej pracy, a także pracy innych, ułatwiając i rozwijając kompetencje społeczne i inteligencję emocjonalną. Carmen Gregori-Signes na Uniwersytecie w Walencji w Hiszpanii (2008), prowadząc badania nad wykorzystaniem cyfrowych narracji, narzędzi do nauki języka angielskiego jako obcego, skupiła się na cyfrowej narracji jako narzędziu integrującym stare i nowe umiejętności. Wyniki jej badań wykazały wiele zalet oferowanych przez cyfrowe opowiadanie historii kształtujących umiejętności czytania oraz pisania. Podczas narracji uczniowie wprowadzają różne rejestry języka (formalne, nieformalne, żargonowe, slangowe, wyrażenia schematyczne, specyficzne słownictwo) oraz różne techniki narracji, a także dramatyzacji i bardziej wyrafinowane lub ogólne dyskursywne struktury gatunkowe.

Problematyka pracy twórczej interesowała badaczy już wcześniej. Yrjö Engeström w Centrum Teorii Aktywności i Badań nad Rozwojem na Uniwersytecie w Helsinkach opracował teorię aktywności (1999). Jego model

systemu aktywności odwołuje się do konstruktywizmu, koncepcji rosyjskiego psychologa Lwa Vygotskiego (1978), który uważał, że prawdziwa edukacja nie polega na samym przyswajaniu określonej wiedzy, ale na rozwijaniu u uczących się umiejętności uczenia się. Zdolność do jasnego, kreatywnego myślenia, planowania i komunikacji z innymi jest o wiele ważniejsza niż stan posiadanej wiedzy. Zasadniczym zadaniem nauczyciela jest zbudowanie „konstrukcji" na której uczeń samodzielnie będzie budował swoją wiedzę.

W modelu Engeströma (1999) (rysunek 2.) relacja pomiędzy podmiotem a przedmiotem odpowiada relacji między uczniem a efektem ucznia się z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK) oraz działalności związanej z procesem *digital storytelling*. Narzędzia używane przez ucznia w jego aktywności edukacyjnej łączą temat (ucznia) i przedmiot (czego się uczy). Narzędzia cyfrowe są artefaktami używanymi do pośredniczenia w procesie uczenia się uczniów.

Rysunek 2. *Model systemu aktywności Engeströma. Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK) do cyfrowych narracji*



Źródło: Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, s. 78.

3. *Digital storytelling* a motywacja uczniów do nauki języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego – omówienie wyników badań

Celem identyfikacji i charakterystyki meta-refleksji uczniów na temat własnego potencjału uczenia się podczas wykorzystania *digital storytelling* metody nauki języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego – przeprowadzono autorskie badania (Dorota Hrycak-Krzyżanowska, 2020–2021). W ramach badań postawiono pytanie badawcze oraz hipotezę. Pytanie: *Jakie są możliwości uczenia się, gdy wykorzystujemy cyfrowe opowiadanie historii w nauczaniu języka odziedziczonego, drugiego na poziomie klas licealnych*? odwołuje się do hipotezy: *Wielu uczniów wskazuje na związek między motywacją, a efektami uczenia się*. Hipoteza ta pozwoliła autorce zbadać czy motywacje uczniów do nauki za pomocą *digital storytelling* mają wpływ na ich refleksje, opinie o możliwości uczenia się języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego.

Zrealizowane badania nie miały na celu pomiaru efektów oceny wytworów pracy osób badanych, tylko odczuć związanych z wykonywaną pracą i efektów uczenia się. Autorka skupiła się na wykorzystaniu *digital storytelling*, jako metody uczenia się języka odziedziczonego, drugiego, obcego w opinii uczniów.

W metodyce badawczej wykorzystano badania jakościowe. Jedną z cech badań jakościowych jest to, że próby badawcze mogą być małe z uwagi na ograniczoną liczebność grupy badawczej (Marshall, 1996). Badania nad wykorzystywaniem *digital storytelling* na lekcjach języka polskiego przeprowadzono w grupie sześciu osób w wieku licealnym (16–17 lat).

Wszyscy badani od czterech lat byli uczniami szkoły języka polskiego Polsfera, w trakcie przygotowywania do egzaminu A-level z języka polskiego, dwa lata wcześniej zdali egzamin GCSE[1]. Zajęcia z języka polskiego realizowali w godzinach wieczornych, w zakresie 2,5 godziny tygodniowo.

[1] Egzamin GCSE (General Certificate of Secondary Education) z języka polskiego, jako języka obcego, przeprowadzany jest przez państwową organizację egzaminacyjną AQA. Jest angielskim odpowiednikiem egzaminu poziomu gimnazjalnego. Uczniowie zdają go w 11 klasie w swoich angielskich szkołach, na zakończenie edukacji w Secondary School. Egzamin sprawdza cztery umiejętności: słuchanie ze zrozumieniem, mówienie, czytanie i pisanie.

W 50% urodzili się w Wielkiej Brytanii i 50% w Polsce, ich rodzice to Polacy. Wszyscy naukę języka polskiego i przygotowanie do egzaminu A-level kontynuowali w wyniku własnych decyzji. Od początku ich edukacja przebiegała w systemie brytyjskim. W badanej grupie znalazła się równa ilość dziewcząt i chłopców. Rodzice i uczniowie wyrazili zgodę na przeprowadzenie badań.

Badanie przeprowadzono z wykorzystaniem ustrukturyzowanego kwestionariusza ankiety (zawierającego dziesięć pytań zamkniętych i otwartych) oraz sformalizowanego wywiadu (zawierającego strukturyzowane pytania), a także dzienniczka refleksji. Wstępne rozpoznanie wykazało wyrównany poziom wiedzy i kompetencji w grupie. Umiejętności wypowiedzi ustnych i pisemnych były na poziomie dobrym – na egzaminie GCSE otrzymali oceny od 8 do 9 (w skali od 1 do 9). Uczniowie chętnie biorą udział w dyskusjach literackich i filmowych. Projekt badawczy *digital storytelling* o nazwie „Od analizy powieści do cyfrowej opowieści historii – *digital storytelling*", oparty został na analizie książki „Popiół i diament" Jerzego Andrzejewskiego. Badanie przeprowadzono od października 2020 roku do stycznia 2021.

Uczniowie/respondenci już od trzech lat pracowali z wykorzystaniem pełnego procesu cyfrowego opowiadania historii, zapisując notatki w dzienniczkach refleksji. Autorka i uczniowie realizowali wcześniej tematy bliskie uczniom, takie jak: moi przyjaciele, moja rodzina, wspomnienia z wakacji, najlepsza książka. Uczniowie skupiali się na własnych przemyśleniach, podkreślali swój związek emocjonalny z danym tematem i tłumaczyli wybór perspektywy swojego opowiadania. Podczas analizy treści historycznych, literatury i filmów uczniowie wcielali się w postać literacką i opowiadali historię, lub też byli historycznym awatarem, opowiadając o wydarzeniach, które doświadczyli, zawsze z perspektywy pierwszej osoby.

Projekt badawczy „Od analizy powieści do cyfrowej opowieści historii – *digital storytelling*", trwał siedem tygodni. Pierwsze trzy tygodnie projektu poświęcono na działania związane z analizą powieści, omawiając problematykę moralno-psychologiczną i estetyczną, zgodnie z definicją Louise Rosenblatt (1978). Rosenblatt wskazała, że proces czytania to dynamiczna transakcja między czytelnikiem a tekstem, a czytany tekst działa jak bodziec, na który czytelnik odpowiada na swój własny sposób. Jej zdaniem pytania estetyczne są związane z tym, co dzieje się z uczuciami i emocjami powstałymi podczas czytania.

Przez następne cztery tygodnie projektu uczniowie przygotowywali cyfrowe historie z perspektywy jednej z postaci powieści. Podczas pracy uczniowie w dzienniczkach refleksji zapisywali uwagi związane z wykorzystaniem *digital storytelling* w procesie uczenia się języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego. Przebieg pracy podczas 2,5 godzinnych zajęć w każdym tygodniu był następujący: burza mózgów, oś czasu i wydarzeń, mapa myśli, scenariusz, tworzenie cyfrowej historii przy użyciu Moviemakera, edycja zawartego w nim tekstu, prezentacja prac uczniów oraz ocena przez kolegów i koleżanek, a także nauczyciela. Podczas oceny przeprowadzano analizy realizacji zadań uwzględniając: opinie, poglądy i wnioski zawarte w *digital storytelling* i ich podparcie odpowiednimi dowodami z tekstu. Identyfikowano czy cyfrowa narracja wykazuje prawidłową ocenę zagadnień, tematów, oraz kulturowe i społeczne konteksty badanego tekstu. Oceniano również poprawność językową oraz atrakcyjność wizualnej strony cyfrowej historii.

Uzyskane wyniki badań wykazały powiązanie motywacji do nauki z wykorzystaniem *digital storytelling*. Zidentyfikowano istotną rolę dobrych ocen, a także poczucie własnej skuteczności w procesie twórczym i pracy z rówieśnikami. Wypowiedzi respondentów w obszarze motywacji zebrano w tabeli 1.

Tabela 1. *Digital storytelling a motywacja w opinii badanych uczniów (pisownia wypowiedzi oryginalna)*

OPINIA	MOTYWACJA
Jakub: „Motywacja wiąże się z poczuciem sukcesu, kiedy czuję, że tak jestem zdolny do opanowania czegoś.”	Poczucie własnej skuteczności
Jagoda: „Bardzo pomaga mi to w motywacji, kiedy możemy pracować z DST.” [aut. digital storytelling – DST]	Praca z DST
Karina: „Projekt ten inspiruje mnie do pracy różnymi metodami, nie będę uczyć się już w ten sam sposób.”	Różnorodność metod w nauce
Jan: „Dla mnie motywacja to to samo, co inspiracja do zrobienia czegoś.”	Inspiracja
Patryk: „Jeśli praca jest ważna dla oceny końcowej, jestem zmotywowany do zrobienia czegoś więcej, podejmę wysiłek pracy.”	Otrzymanie dobrej oceny
Ola: „Jeśli moi znajomi z klasy są zmotywowani do wykonania jakiegoś zadania, to ja też czuję się zmotywowana. Inspiruje mnie motywacja rówieśników.”	Praca z rówieśnikami
Karina: „Motywuje mnie to, że chciałabym być lepszy, starać się być równie dobry w języku polskim. Czuję się bardziej komfortowo, kiedy rozmawiam po polsku.”	Sukces edukacyjny

Źródło: badanie autorskie Dorota Hrycak-Krzyżanowska (2020–2021).

Analizę wyników badań z obszaru uczenia się z wykorzystaniem *digital storytelling* oparto na danych pozyskanych z wykorzystaniem ustrukturyzowanego kwestionariusza ankiety i ustrukturyzowanego wywiadu, w których to respondenci zostali poproszeni o zdefiniowanie efektów procesu uczenia się. Na podstawie ich wypowiedzi powstała tabela 2.

Tabela 2. *Uczenie się przy wykorzystaniu digital storytelling w opinii badanych uczniów (pisownia wypowiedzi oryginalna)*

OPINIA	EFEKT
Jakub: „Dla mnie nauczenie się czegoś oznacza nauczenie się czegoś nowego, czego nie znałem, zrobiłem."	Nauka czegoś nowego
Ola: „Uczę się dopiero wtedy, gdy zapamiętuję informacje i później mogę wykorzystać."	Zapamiętywanie
Jan: „Uczenie się polega na nauce czegoś przy pomocy nauczyciela."	Otrzymanie wiedzy
Jagoda: „Uczę się tylko wtedy gdy sama do czegoś dojdę, zrobię. Nie uczę się dużo gdy tylko słucham."	Zdobywanie i utrwalanie wiedzy
Ola: „Uczyć się oznacza, że rozumiesz coś, co rozwijasz dalej. Dowiedzieć się czegoś to także dowiedzieć się więcej o czymś co ja już wiem."	Rozwijamy się
Karina: „Nauczyć się czegoś, to znaczy móc zaprezentować tę wiedzę komuś innemu. Jeśli nauczysz się czegoś wystarczająco dobrze, powinieneś być w stanie wyjaśnić to komuś innemu."	Umiejętność nauczania innych
Patryk: „Uczę się więcej jeśli interesuje mnie temat."	Motywacyjne tematy

Źródło: badanie autorskie Dorota Hrycak-Krzyżanowska (2020–2021).

Najważniejszym celem badań było zbadanie meta-refleksji o potencjale uczenia się języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego – wynikającego z wykorzystania *digital storytelling*. Respondentów poproszono o odpowiedź: jak i czego możemy nauczyć się poprzez zastosowanie *digital storytelling* jako metody edukacyjnej w nauce języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego. Dane (wypowiedzi badanych) zebrano z kwestionariuszy wywiadów i ankiet oraz dzienniczków refleksji. Odpowiedzi zestawiono w tabeli 3.

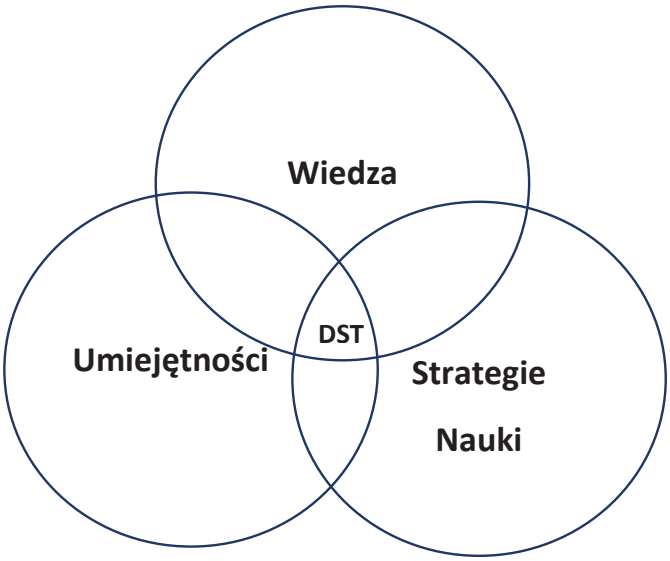
Tabela 3. *Potencjał uczenia się języka polskiego jako odziedziczonego (drugiego języka) z wykorzystaniem digital storytelling w opinii badanych uczniów*

OŚWIADCZENIA UCZNIÓW	PODSTAWOWE UMIEJĘTNOŚCI
Patryk: „Najważniejszy efekt uczenia się wynikający z korzystania z cyfrowego opowiadania historii jest związany z rozwijaniem umiejętności mówienia. Ćwiczysz, jak używać głosu, modulować go, aby stworzyć nastrój w cyfrowej historii. Ćwiczę intonację, a ponieważ potrafię słuchać siebie, jestem w stanie również usłyszeć własne błędy wymowy. Mogę to dostosować do drugiej narracji lub poprosić kogoś innego o pomoc, jeśli sam nie wiem, jak poprawić wymowę."	Sprawność mówienia
Ola: „Ćwiczę swoje umiejętności cyfrowe edytując moją historię. Poprzez wybór zdjęć mogę udokumentować kreatywność, a także udokumentować, jak planowałam całą swoją historię."	Umiejętności komputerowe
Jakub: „W przypadku historii cyfrowej ważne jest, aby trzymać się tylko najważniejszych informacji i zaplanować, jak to zrobić, aby wyrazić to i jakich słów użyć. Jeśli nie ma ograniczenia co do liczby słów, podobnie jak w innych gatunkach, często powoduje to użycie niepotrzebnych słów, nieważnych dla ogólnego znaczenia. Fakt, że cyfrowe historie powinny być krótkie, zawierające około 200-300 słów, zwykle nie stanowi dla mnie problemu. Pisząc scenariusz musisz myśleć o jakości, a nie o ilości słów."	Umiejętność pisania
ZROZUMIENIE TREŚCI	
Karina: „Myślę, że moje własne refleksje są widoczne w cyfrowej historii, ponieważ mogę pokazać je poprzez słowa, których używam, poprzez ton mojej narracji, a także poprzez zdjęcia, których używam."	Osobista refleksja
Jagoda: „Wiedziałam już coś o II wojnie światowej przed tym projektem, ale zawsze się możesz nauczyć się więcej, kiedy musisz stworzyć cyfrową historię."	Podstawowa wiedza
STRATEGIE UCZENIA SIĘ	
Jan: „Kiedy zamierzasz stworzyć cyfrową historię, musisz znaleźć odpowiednie źródła, porównać informacje i zdecydować, jakie informacje są najważniejsze dla twojego opowiadania."	Umiejętność znalezienia i pogłębienia informacji

Źródło: badanie autorskie Dorota Hrycak-Krzyżanowska (2020–2021)

Na podstawie pozyskanych od respondentów danych wyrysowano model refleksji uczniów wykorzystania *digital storytelling* do nauki języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego (rysunek 3.).

Rycina 3. *Model refleksji uczniów*



Opracowanie własne: Dorota Hrycak-Krzyżanowska (2021).

Autorski model reflekcji uczniów identyfikuje *digital storytelling* jako element łączący umiejętności technologiczne uczniów z wiedzą przedmiotową oraz strategiami nauki, czyli umiejętnością uczenia się, jest zgodny z modelem TPACK. Badani uczniowie wskazali, że wykorzystanie *digital storytelling* podczas lekcji języka polskiego jako odziedzicznonego, drugiego, obcego, spowodowało wzrost ich motywacji do nauki oraz rozwój sprawności pisania, mówienia, a także pogłębianie wiedzy. W ocenie respondentów nauka za pomocą cyfrowego opowiadania historii nie jest tylko nauką umiejętności technicznych. Uzyskane wyniki potwierdzają przyjętą hipotezę badawczą.

4. Wnioski

Podsumowując, *digital storytelling* wymaga od uczniów wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej TIK w procesie edukacji, która wpływa na podniesienie motwacji do nauki. Uczniowie rozwijają umiejęt-

ność globalnego czytania, poprzez interpretację i kontekstualizację. Pogłębiają umiejetności wizualne poprzez tworzenie i komunikowanie się za pomocą obrazów. Podczas procesu łączenia treści wizualnych z tekstem pisanym rozwijają kompetencję wypowiedzi pisemnej, oraz poprawiają procesy poznawcze i pamięciowe w nauce. W trakcie pracy z *digital storytelling* uczniowie rozwijają swoje umiejętności cyfrowe, a podczas prezentacji nabierają pewności siebie. Płynność komunikacji podczas dyskusji sprzyja rozwijaniu kompetencji społecznych.

Wyniki przedstawionych badań, w odczuciu respondentów wskazują duży wpływ wykorzystania cyfrowej narracji na wzrost ich motywacji do nauki języka polskiego jako odziedziczonego, drugiego, obcego oraz na efekty ich pracy. Zdaniem autorki *digital storytelling* wspiera naukę języka i aktywizuje uczniów w procesie uczenia się.

Bibliografia

Brown, J., Bryan, J., Brown, T. (2005). Twenty-First Century Literacy and Technology in K-8 Classrooms. *Innovate: Journal of Online Education*, 1 (3).

Clément, R., Gardner, R.C., Smythe, P.C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: A study of Francophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 9 (2), 123–133.

Effectiveness of Reading and Mathematics Software Products: Findings from the First Student Cohort. Report to Congress. (2007). Pobrano z: https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20074005/ (dostęp: 12.06.2021).

Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, s. 78.

Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. W: Y. Engeström, R. Miettinen, & R. Punamaki (Eds), *Perspectives on activity theory*. Cambridge: University Press, 19–38.

Feagans, L., Appelbaum, M.I. (1986). Validation of language subtypes in learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78 (5), 358–364.

Gregori-Signes, C. (2008). Integrating the old and the new: Digital storytelling in the EFL language classroom. *GRETA Journal*, 16 (1), 43–49.

Hernandez-Ramos, J.P., Martinez-Abad, F., Garcia Penalvo, F.J., Esperanza Herrera Garcia, M., Rodriguez-Conde, M.J. (2014). Teachers' attitude regarding the use of ICT. A factor reliability and validity study. *Computers in Human Behavior*, 31 (1), 509–516.

Lambert, J. (2002). *Digital storytelling: capturing lives, creating community*. Digital Diner Press.

Merzenich, M. (2007). Computers go to school. Pobrano z: http://merzenich.positscience.com/2007/04/25/computers-go-to-school/ (dostęp: 12.05.2021).

Mishra, P., Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017–1054.

Neal, L. (2001). Storytelling at a distance. *eLearn*, 2001 (5), 4.

Normann, A. (2011). Digital storytelling in second language learning: A qualitative study on student's reflections on potentials for learning. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology.

Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Corwin, a SAGE Company.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9 (6), 1–6.

Robin, B. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice*, 47 (3), 220–228.

Rosenblatt, L.M. (1994). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27 (6), 1029–1038.

Skinner, E., Hagood, M. (2008). Developing Literate Identities with English Language Learners through Digital Storytelling. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 8.

Vygotskiĭ, L.S., Cole, M. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard: University Press.

ROZDZIAŁ X

Marcin Jurczyk

Agresja dzieci i młodzieży a klimat społeczny szkoły

1. Wprowadzenie

„Problematyka agresji od wielu lat znajduje się w centrum zainteresowania nie tylko badaczy naukowych z obszaru pedagogiki i psychologii, ale również socjologów, filozofów czy osób zajmujących się kulturą popularną. Bez wątpienia stanowi jeden z wiodących problemów, którym zajmują się badacze wielu dziedzin nauki i który jest analizowany na wielu poziomach: jednostki, rodziny, społeczeństwa czy globu. Najczęściej zjawisko to jest rozpatrywane w kontekście zagrożeń i zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży" (Barabas, 2020, s. 103).

W obecnych czasach młodzież doświadcza wielu sytuacji stresogennych, które przyczyniają się do nasilenia gniewu i agresji. Ze względu na różnorodność i bogactwo wrażeń płynących z otaczającego świata charakteryzuje ją większa podatność na doświadczenia życiowe oscylujące wokół różnorodnych negatywnych zdarzeń. Można do nich zaliczyć m.in. czynniki stresogenne dotyczące środowiska rodzinnego, wypadki, niepowodzenia szkolne, choroby czy choćby doświadczenia takie jak np. bycie ofiarą pobicia, wykorzystania seksualnego, bullyingu, kradzieży, napadu. W literaturze

pedagogicznej w ujęciu mikrospołecznym zasadniczo wymienia się trzy rodzaje środowisk wychowawczych mających wpływ na rozwój psychiczny dziecka. Są to środowisko rodzinne, szkolne oraz rówieśnicze.

W okresie dorastania zwanego jako okres burzy i naporu, obserwuje się szczególne natężenie konfliktów i niestałość zachowań. W zachowaniu młodego człowieka obserwuje się zmiany nastroju; ambiwalencję emocjonalną; zmaganie się z problemami zależności vs niezależności od ludzi; buntowniczość oraz nierzadko wręcz narcystyczną koncentrację na własnym Ja (Januszewska, 2009; Ostafińska-Molik, 2014; Vasta, Haith, Miller, 2004). Danuta Borecka-Biernat (2013, 2017) zwraca uwagę, że okres dorastania to stadium licznych zmian rozwojowych, które rozpoczynają się zmianami w wyglądzie zewnętrznym, a są związane z dojrzewaniem biologicznym występującym u młodego człowieka w wieku 13–15 lat. W tym okresie dokonują się przekształcenia w strukturze procesów psychicznych i osobowości dorastającej jednostki. Rozpoczyna się też stopniowe „wrastanie" młodzieży w społeczeństwo dorosłych oraz zachodzą zmiany w relacjach społecznych z dorosłymi i rówieśnikami (Jurczyk, 2018, s. 43). Podobnego zdania jest Katarzyna Zaremba (2015, s. 8) wskazując, że „okres adolescencji cechuje się m.in. wzmożoną aktywnością społeczną młodzieży, szczególnie w obrębie grupy rówieśniczej. W tym czasie następuje naturalne osłabienie więzi pomiędzy dziećmi i rodzicami, a związane jest to przede wszystkim z konfliktem pokoleń, chwiejnością emocjonalną, krytycznym nastawieniem wobec otoczenia zewnętrznego. Naturalną konsekwencją jest obniżenie autorytetu rodzicielskiego, a także pojawiające się coraz częściej konflikty i nieporozumienia między rodzicami a dziećmi". Jest to również, jak trafnie podkreśla Joanna Kucharewicz (2015, s. 247), „(...) faza rozwojowa wypełniona próbami, błędami i eksperymentowaniem z sobą samym, polegającym na podejmowaniu nowych ról i zadań, a bywa, że i na eksperymentowaniu z łamaniem norm społecznych, aż do prawnych włącznie (przestępczość, kontakty ze środkami uzależniającymi, kontakty z dewiacyjnymi grupami podkulturowymi itd.)" (Jurczyk, 2018, s. 43).

„Konflikty z rodzicami, nauczycielami oraz rówieśnikami stanowią dla młodzieży ważne źródło napięć emocjonalnych i osobistego zagrożenia" (Jaworski, 2000, s. 27). Występujące problemy w relacjach międzyludzkich dla większości młodych ludzi bywają uciążliwe (Borecka-Biernat, 2012).

Badania Manoj K. Sharma oraz Palaniappan Marimuthu (2014) wykazały, że zachowanie agresywne wśród młodzieży związane jest m.in. z doświadczaniem przemocy fizycznej w rodzinie, negatywnym wpływem grupy rówieśniczej, problemami w szkole, problemami natury psychologicznej oraz negatywnym wpływem massmediów. Korespondujące wyniki badań uzyskał również Christopher Ferguson i współpracownicy (2009), na podstawie których stwierdzili, że stosowanie przemocy i agresji wśród młodzieży związane jest ze stałymi czynnikami ryzyka takimi jak grupa rówieśnicza (w tym szkolna), antyspołeczne cechy osobowości, depresja oraz obecność rodziców/opiekunów stosujących przemoc psychiczną.

2. Pojęcie agresywności i agresji – zagadnienia etymologiczno-definicyjne

„Potoczne znaczenie terminu *agresja* oznacza wrogie zachowania, mające na celu wyrządzenie komuś szkody, spowodowanie strat czy bólu. Definiując naukowo agresję należy wyodrębnić kryteria, które umożliwią zaliczenie konkretnego zachowania do klasy zachowań agresywnych" (Jurczyk, Lalak, 2019, s. 211).

Wieloaspektowego podziału agresji dokonała Jolanta M. Wolińska (2010, s. 14) wyszczególniając następujące jej typy, wedle różnych kryteriów: a) „występowanie komponentów emocjonalnych w zachowaniu, np. złość, gniew; b) intencjonalność czynienia szkody, kierowanie się motywem czynienia zła, wyrządzenie krzywdy przedmiotowi działań; c) spowodowanie konkretnych konsekwencji zachowań, np. efekt działania w postaci zadania cierpienia; d) modyfikujący wpływ kontekstu społecznego zachowań, np. związanego z pełnioną rolą społeczną, statusem społecznym, realizowanym zadaniem itp.".

Jak wskazuje Irena Pospiszyl (2012, s. 109) „(...) z punktu widzenia wewnętrznych dyspozycji zachowanie agresywne może być pojedynczym aktem lub stałą dyspozycją o złożonych przyczynach i czynnikach wyzwalających". Autorka podkreśla, iż zachowania agresywne najczęściej analizuje się jako: zachowania wyuczone, efekt wywierania wpływu społecznego,

brak więzi grupowej, objaw braku umiejętności społecznych, objaw zaburzeń osobowościowych oraz objaw doświadczeń ekstremalnych.

Przegląd literatury naukowej pokazuje, iż agresję można definiować, opisywać i wyjaśniać na wiele sposobów. Przybiera ona różne formy. Bywa ukierunkowana do wewnątrz (autoagresja) oraz na zewnątrz. Może być jawna i ukryta, może osiągać różne natężenie. Agresję najczęściej definiuje się w kategoriach: społecznych i prawnych, psychologicznych oraz biologicznych (Augustynek, 2001). W psychologii z pojęciem agresji łączy się nazwiska Sigmunda Freuda i Alferda Adlera. Zainteresowanie agresją datujemy na początek XX wieku, a badania naukowe zaczęły się w latach pięćdziesiątych. Adam Frączek (1993, s. 50) zwraca uwagę, iż „(...) najogólniej w badaniach i analizach psychologicznych termin agresja jest używany do określenia: a) sytuacyjnie wywoływanych stanów motywacyjnych (stanów emocji); b) reakcji lub aktywności; c) stałej cechy indywidualnej (powtarzających i utrzymujących się wzorów zachowania) oraz d) sekwencji interpersonalnych lub społecznych interakcji". Frączek (2002, s. 47) zaznacza, iż „(...) w naukach humanistycznych i społecznych termin agresja bywa używany zamienne z takimi określeniami jak przemoc i okrucieństwo, zaś przeciwstawną formą zachowania jednostek bądź zbiorowości nazywa się zachowaniami prospołecznymi czy, ogólnie altruizmem".

Rozpoczynając rozważania nad definicją agresji należy na początku odwołać się do pojęcia samej agresywności, która wedle Jolanty Wolińskiej (1996, s. 64) stanowi „(...) właściwość człowieka nabytą i utrwalaną w procesie jego rozwoju na podstawie uczenia się społecznego, a polegająca na częstych, nieadekwatnych do bodźca reakcjach agresywnych o znacznym nasileniu, występujących w stosunku do szerokiego zakresu obiektów społecznych. Ponadto występuje często nieumiejętność kontrolowania reakcji a także wyraźnie wyraźne odczuwanie i przejawianie postawy wrogości do otoczenia". Agresywność to cecha osobowości (właściwość indywidualna) nabyta w procesie uczenia się, z kolei agresja to czynności jednostki (Wolińska, 2010).

Odwołując się do zjawiska agresji warto zwrócić się w kierunku definicji proponowanej przez Agnieszkę Wilczyńską-Kwiatek oraz Kamilę Bargiel-Matusiewicz (2009, s. 25), wedle których agresją jest każde zamierzone

działanie, które ma na celu lub powoduje wyrządzenie komuś lub czemuś krzywdy, szkody, straty, bólu. Psychologowie nazywają agresją działanie ukierunkowane na spowodowanie fizycznej lub psychicznej szkody. Według Anetty Jaworskiej (2012 za: Wysocka, 2008) agresja bywa traktowana zarówno jako zjawisko pozytywne (konstruktywne, konieczne i naturalne), służące ochronie i przetrwaniu, jak i jako zjawisko negatywne (destruktywne, dewiacyjne) przejawiające się okrucieństwem (będące skrajną formą agresji) i przemocą.

„Koncepcja agresji Arnolda H. Bussa i Marka Perry'ego z 1992 roku opiera się na teorii z 1957 roku (opracowali ją Arnold H. Buss i Ann Durkee), która stanowiła przez wiele lat najpopularniejsze ujęcie i metodę badania agresji. Pomimo licznych analiz, jakie przeprowadzono od tego czasu, teoria Bussa związana z istotą agresji w zasadzie nie uległa zmianie" (Gierowski, Grygoruk, 2012, s. 50). Buss w swojej koncepcji definiuje agresję jako jednostkowy czyn oraz jako stałą właściwość przejawiającą się w skłonności do zachowań agresywnych. Agresję rozumianą jako czyn autor ujmuje w kategoriach reakcji dostarczającej innemu organizmowi szkodliwych bodźców. Natomiast agresję rozumianą jako indywidualną dyspozycję do agresywnego zachowania się Buss utożsamia z agresywnością i opisuje jako trwałą właściwość jednostki determinującą częste manifestowanie agresji w zachowaniu (Gierowski i in., 2012; Krahé, 2006).

3. Rodzaje zachowań agresywnych

Wedle Tadeusza Tomaszewskiego (1963) agresja przybiera zasadniczo dwa kierunki: na zewnątrz (przeciwko osobom czy przedmiotom) lub do wewnątrz (gdy jednostka występuje przeciwko sobie samej – autoagresja).

Najczęściej spotykanymi w literaturze przedmiotu rodzajami agresji jest agresja fizyczna oraz werbalna, które to dzielą się na bezpośrednią oraz pośrednią. *Agresja bezpośrednia* może być przejawiana w formie agresji fizycznej (uderzanie, kopanie), werbalnej (wyzywanie, ośmieszanie) lub świadczącej o zaniechaniu (pozbawienie pomocy), czy niesprawiedliwym traktowaniu (mobbing) – zawsze jest działaniem ukierunkowanym bezpo-

średnio na ofiarę. *Agresja pośrednia* jest to działanie podstępne, pozbawione konfrontacji, maskowane uśmiechem i zachowaniem przyjacielskim (plotki, sarkazm, knucie) (Jaworska, 2012, s. 16). „*Agresja fizyczna* to naruszanie granic ciała (np. uderzenie, ciągnięcie). Za przejaw *agresji werbalnej* uznaje się krzyk, podniesiony ton głosu, ale także ośmieszanie czy żarty poniżające inną osobę. Wymienić należy również *agresję w wymiarze psychicznym,* do której zaliczyć można np. rozsiewanie plotek, pomijanie, wykluczanie, ale także osłabianie pozycji wśród bliskich i ważnych osób dla ofiary" (Farnicka, Liberska, Niewiedział, 2016, s. 142). „Ze względu na genezę czynności agresywnych wyróżnia się *agresję gniewną* (afektywna, emocjonalna) rozumianą jako wrodzona reakcja organizmu na zablokowanie dążeń lub doznanie szkody tzw. spontaniczna „gorąca"; *agresję instrumentalną,* której podstawą nie są emocje gniewu, lecz jest to wyuczona czynność sprawiająca ból i cierpienie, powodująca szkodę, podstawową funkcją tego rodzaju agresji jest redukcja ważnych dla jednostki potrzeb; *agresję zadaniową* wywołaną ze względu na realizowane zadania np. związaną z pełnieniem określonych ról społecznych rodzica, nauczyciela, przełożonego. Ze względu na moralną treść zachowania wyróżnia się także *agresję społeczną* (niszczącą, aspołeczną), *agresję prospołeczną* (służącą interesom społecznym) oraz ze względu na aspekt motywacyjny: *agresję atakującą* oraz *agresję obronną*" (Wolińska, 2010, s. 16–17).

Wyróżnić można również: *agresję frustracyjną* – frustracja prowadzi do agresji; agresja frustracyjna przyjmuje formę poczucia krzywdy, uczucia gniewu, chęci szkodzenia lub wyrządzania komuś przykrości; frustracja jest skutkiem blokady określonych potrzeb (np. potrzeby afiliacji, uznania społecznego itp.); *agresję naśladowczą* – wystąpienie tego rodzaju agresji stanowi wynik mimowolnego naśladownictwa modeli agresywnego zachowania, z którymi dana osoba styka się w swym otoczeniu; *agresję instrumentalną* – motywem agresji instrumentalnej są określone działania; agresja odgrywa rolę instrumentu, narzędzia umożliwiającego osiągnięcie celu; *agresję patologiczną* – przyczyną agresji patologicznej są procesy chorobowe zachodzące w układzie nerwowym; powodują one powstanie zaburzeń w zachowaniu przyjmujących formę zachowań agresywnych jako swoistych symptomów niektórych chorób nerwowych i psychicznych (Skorny, 1976).

Poruszając kwestie agresji oraz źródeł jej powstania, trudno nie wspomnieć o podziale agresji dokonanym przez Ericha Fromma (1973). Autor ten dokonał podziału agresji na biologicznie adaptacyjną oraz biologicznie dezadaptacyjną. Pierwsza *agresja biologicznie adaptacyjna* (obronna) jest reakcją na zagrożenie podstawowych, życiowych interesów jednostki bądź gatunku. Jej podstawowym celem jest ochrona życia, a nie zmierzanie do destrukcji i okrucieństwa. Natomiast *agresja biologicznie dezadaptacyjna* nie jest obroną przed zagrożeniem. Jest charakterystyczna dla ludzi, jest biologicznie szkodliwa, ponieważ dezorganizuje i niszczy społeczne otoczenie człowieka. Jej główne przejawy to zabijanie i okrucieństwo (Frączek, 1986). Fromm wyróżnia dodatkowo 1) *agresję złośliwą* (destruktywną) oraz 2) *agresję niezłośliwą*. Pierwszą, Fromm określa jako „namiętność niszczenia i dążenie do sprawowania pełnej kontroli nad inną istotą i przypisuje wyłącznie ludziom. Agresją niezłośliwą są zachowania obronne w sytuacji ataku (np. w czasie wojny). Dodatkowo Fromm dzieli agresję niezłośliwą na: *pseudoagresję*, *agresję przypadkową, agresję w zabawie*, *agresję asertywną* oraz *na agresję obronną*. Pseudoagresją określa wszelkie zachowania agresywne, które nie zawierają w sobie intencji, jednakże mogą wyrządzić krzywdę adresatowi. Najbardziej powszechnym przykładem pseudoagresji jest zdaniem Fromma, wystrzał z broni, który rani i zabija świadka zdarzenia. Podobnie jest w przypadku agresji w zabawie. Celem tutaj nie jest zadanie cierpienia i bólu uczestnikom zabawy, lecz ćwiczenie umiejętności. Nie występują tutaj negatywne uczucia, takie jak złość, nienawiść, czy gniew. Agresja asertywna stanowi fundamentalną właściwość niezbędną w podejmowaniu decyzji. Jest ona także potrzebna w wykonywaniu różnych zawodów, np.: stomatologa, sprzedawcy, czy sportowca itp. Agresja obronna podejmowana w chwili zagrożenia życia i zdrowia, czy wolności człowiek reaguje zwykle atakiem lub ucieczką. Agresja konformistyczna z kolei zawiera akty agresywnych czynności, które wynikają z realizacji narzuconych zadań, z posłuszeństwa oraz podporządkowania i nie są motywowane wrogością, intencją szkodzenia" (Frączek, 1986, s. 180).

Ze względu na fakt, iż zachowania agresywne mają swój podmiot i przedmiot można dokonać także klasyfikacji jej form. Podmiotem agresji zawsze jest osoba lub grupa osób, u której wystąpiło agresywne zachowanie

się. Podmiot agresji określany jest mianem agresora. Natomiast przedmiotem agresji są osoby lub rzeczy, na które jest skierowane agresywne zachowanie. Biorąc pod uwagę podmiot agresji można rozróżnić: *agresję indywidualną* i *grupową*. Przy agresji indywidualnej agresorem jest określona jednostka, natomiast przy agresji grupowej – grupa osób. Z uwagi na przedmiot agresji można rozróżnić *agresję bezpośrednią* i *agresję przemieszczoną*. Według Bussa agresja bezpośrednia polega na jawnym ataku skierowanym na przedmiot będący powodem frustracji i możliwym tylko w jego obecności. Natomiast agresja przemieszczona to atak skierowany na „obiekty zastępcze", czyli na osoby lub rzeczy nie będące właściwym przedmiotem zachowań agresywnych. Ze względu na kryterium widoczności wyróżnia się *agresję jawną* i *ukrytą*. Mianem agresji jawnej określa się agresję fizyczną, werbalną, lub ekspresyjną bezpośrednią. Agresja ukryta przybiera najczęściej formę pomówień i oszczerstw (Wolińska, 2010).

4. Klimat społeczny szkoły

W pedagogiczno-psychologicznych analizach pojęcie „klimat szkoły" pojawia się obok innych pojęć, równie niejednoznacznych co amorficznych, jak np. atmosfera szkoły, kultura szkoły, etos szkoły, jakość szkoły. Pojęcia te bywają stosowane zamiennie. Powoduje to, że zamiast wyjaśniać pojęcie klimatu szkoły mamy wiele synonimów (mimo, że po dokładnej analizie okazuje się, że terminy te są jedynie zbliżone znaczeniowo). Należy pamiętać jednak, że w sytuacji, w jakiej znajduje się określenie „klimat szkoły", mamy do czynienia ze stanem rzeczy podobnym do wielu innych pojęć z nauk humanistycznych czy społecznych, które bywają niejednoznaczne, nieostre, a w ich rozumieniu pojawiają się niekiedy sprzeczności. Ponadto należy zdawać sobie sprawę z tego, że „klimat szkoły" jest przecież konstruktem teoretycznymi i podobnie jak wiele takich kategorii (np. pamięć robocza, osobowość, inteligencja, tożsamość) może nie mieć konkretnego odpowiednika w rzeczywistości (Tłuściak-Deliowska, 2014).

Według Ferdinanda Edera (1996) pojęcie „klimat szkoły" obejmuje trzy zastosowania. W ten sposób klimat szkoły służyć może:

1) emocjonalnej charakterystyce tonacji atmosfery wychowawczej konkretnej szkoły;
2) charakterystyce panujących w konkretnym środowisku wychowawczym norm i wartości;
3) opisowi subiektywnie odbieranych i doświadczanych środowisk nauczania.

Wedle Marka Kuleszy (2008, s. 66) „(...) rozumienie klimatu szkoły jako doświadczanego i przeżywanego środowiska nauczania jest z całą pewnością najbardziej rozpowszechnionym podejściem w badaniach i analizach psychologiczno-pedagogicznych. Klimat szkoły jest tutaj postrzegany jako doświadczenie (przeżycie) określonych wartości środowiska szkolnego przez uczniów, stanowi odzwierciedlenie ich psychologicznej sytuacji. Centralne znaczenie odgrywają przy tym nie tyle obiektywne uwarunkowania, ile ich odzwierciedlenie w pryzmacie indywidualnych, subiektywnych procesów percepcyjnych ucznia. Mamy więc tu do czynienia z formą subiektywnie konstruowanej rzeczywistości. Definicyjnie zatem w badaniach psychologiczno-pedagogicznych określamy klimat szkoły jako hipotetyczny konstrukt, oddający sposób uczniowskiej percepcji tych właściwości środowiska szkolnego, które nie mają charakteru przypadkowo-epizodycznego, lecz oddają trwałe względnie typowe jego cechy".

Klimat szkoły w literaturze pedagogicznej opisuje się w różnicowany sposób. Najczęściej jako:

- stan psychiczny charakteryzujący się dominowaniem pewnych uczuć wpływających na zachowanie,
- nastrój w zespole przejawiający się we wzajemnych stosunkach interpersonalnych i nastawieniu do zadania,
- panującą atmosferę,
- zbiór wartości, norm i poglądów,
- coś, co tworzy warunki sprzyjające pewnym postawom i wzorcom zachowań,
- zbiór cech organizacji – ideologię organizacyjną (Cichocki, 2009).

Jak podkreśla Andrzej Cichocki (2009) istnieje wiele powodów, dla których warto zajmować się klimatem szkolnej klasy i postrzegać go jako znaczący czynnik w życiu i pracy szkoły. Dobry klimat pomaga wszystkim,

którzy są związani ze szkołą: 1) uczniom, ponieważ chętnie chodzą do „dobrej szkoły i dobrej klasy", cieszą się, czekając na lekcje ze swymi nauczycielami, na bycie z kolegami, cieszy ich to, że w szkole zawsze dzieje się coś nowego; 2) nauczycielom, ponieważ dobry klimat to podstawa dobrych stosunków międzyludzkich, wzmacnia zainteresowanie innowacją nauczania, stwarza dobre warunki do samorealizacji; 3) pozostałym pracownikom szkoły, ponieważ również oni mają udział w wychowywaniu uczniów, są współtwórcami, ale też „użytkownikami klimatu", ich zadowolenie lub niezadowolenie ma również wpływ na uczniów; 4) rodzicom, ponieważ życzą sobie, żeby ich dzieci miały dobrą szkołę, dobrych nauczycieli i kolegów; 5) dobry klimat klasy w bardzo znaczący sposób motywuje rodziców do współpracy ze szkołą.

Podstawowe wymiary klimatu szkoły obejmują:

„1) *Relacje między nauczycielami i uczniami*. Należą one do najważniejszych i tradycyjnie najczęściej badanych elementów klimatu. Przedmiotem analiz stają się przejawy sprawiedliwego traktowania uczniów/faworyzowania, formalność kontaktów, wsparcie ze strony nauczycieli oraz działania kontrolne, restrykcyjność działań dyscyplinujących, stosunki społeczne i emocjonalne czy anonimowość. Ważnymi aspektami uwzględnianymi w badaniach są także poziom akceptacji ze strony nauczycieli oraz okazywane uczniom wsparcia;

2) *Relacje między uczniami*. Odnoszą się one przede wszystkim do ilości i jakości więzi/kontaktów przyjacielskich, koleżeńskich oraz poziomu zgrania grup (zespołów klasowych). Szczególnie istotnym elementem jest w tym wypadku określenie spójności grona uczniowskiego, integracji, w tym zwłaszcza (braku) sytuacji i przejawów wykluczania, marginalizacji uczniów oraz grup uczniów. Analizowany bywa również poziom postaw i zachowań konkurencyjnych/rywalizacyjnych oraz skłonności do konfliktów, presja konformistyczna i chęć udzielania pomocy;

3) *Różnie ujmowane właściwości procesów edukacyjnych* (czasem także wychowawczych) zachodzących w szkole. Wymienić tu należy zarówno konkretne cechy zajęć lekcyjnych (jakość nauczania, presja osiągnięć, indywidualne podejście do uczniów, udzielane wsparcie, treści zajęć i ich powiązanie z rzeczywistością ucznia), jak również

sposób traktowania ucznia w szkole: rzeczywista partycypacja w życiu szkoły, poczucie wyobcowania, jasność reguł, orientacja na cele. Do tego wymiaru zaliczyć można podejmowane sporadycznie zagadnienia identyfikacji ze szkołą, motywacji lub też ogólnie zadowolenia ze szkoły. Innym możliwym aspektem cząstkowym podejmowanym np. w pracach koncentrujących się na (problemowych) zachowaniach uczniów są aspekty naznaczania (etykietowania) uczniów, a szerzej – poczucie bezpieczeństwa ucznia w szkole (w tym zachowania problemowe, obciążenie szkoły zjawiskiem agresji i przemocy oraz działania szkoły podejmowane wcelu zapewnienia bezpieczeństwa uczniów w szkole)" (Kulesza i Kulesza, 2015, s. 120).

Do istotnych obszarów klimatu szkoły zaliczyć można:

1) *Środowisko fizyczne* (wygląd, architektura, wiek budynków szkolnych, wielkość szkoły); *charakterystyka nauczycieli/uczniów* (poziom formalnego wykształcenia nauczycieli, staż pracy, uposażenie, morale zawodowe nauczycieli, status społeczno-ekonomiczny uczniów, sytuacja rodzinna, predyspozycje do nauki); *system społeczny* (relacje nauczycieli z dyrektorem szkoły, udział nauczycieli w podejmowaniu decyzji, cechy komunikacji wewnątrzszkolnej, relacje między nauczycielami, relacje nauczyciel–uczeń, udział uczniów w podejmowaniu decyzji, warunki dla aktywności pozalekcyjnej uczniów, relacje szkoły z rodzicami); *kultura* (zaangażowanie nauczycieli, normy i wartości uczniów, nastawienie szkoły na współpracę vs rywalizację, jasno określone oczekiwania nauczycieli wobec uczniów, nastawienie na osiągnięcia, nagradzanie i wzmacnianie uczniów za dobre wyniki i zachowanie, przestrzeganie zasad zachowania i dyscypliny szkolnej, akceptacja reguł życia szkolnego przez uczniów, dyrekcje i nauczycieli) (Ostaszewski, 2012, s. 26 za: Anderson, 1982).
2) *Wsparcie nauczycieli* (okazywanie pomocy i wsparcia uczniom, znajdowanie czasu dla uczniów, okazywanie zainteresowania); klarowność zasad i oczekiwań (znajomość zasad i konsekwencji wśród uczniów, stosowanie zasad przez nauczycieli); wysokie aspiracje i zaangażowanie w naukę (poziom zaangażowania uczniów

w uzyskiwanie dobrych stopni); *relacje z rówieśnikami* (pozytywne relacje z rówieśnikami, poczucie przynależności do grupy rówieśniczej, negatywne relacje z rówieśnikami, konflikty, walki, trudności w kontaktach); *restrykcyjność szkoły* (formalizm w egzekwowaniu zasad dyscypliny, srogie kary za niewielkie przewinienia, gnębienie uczniów); *udział uczniów w podejmowaniu decyzji* (branie pod uwagę opinii uczniów w podejmowaniu ważnych decyzji w szkole, konsultowanie z uczniami niektórych treści nauczania oraz udział uczniów w organizowaniu dodatkowych zajęć pozalekcyjnych, np. wycieczek); *stosunek do odmienności kulturowych i etnicznych* (modelowanie i zachęcanie do kontaktów z uczniami z innych grup etnicznych, uczestniczenie w życiu szkoły uczniów z mniejszościowych grup etnicznych, pomaganie w rozumieniu innych kultur, grup etnicznych, religii); *poczucie bezpieczeństwa* (stan bezpieczeństwa uczniów w szkole, w tym: kradzieże, bójki, wymuszenia, sprzedaż narkotyków itp.) (Ostaszewski, 2012 za: Brand i in., 2003).

3) *Środowisko fizyczne* (wygląd budynku, liczba uczniów, poziomu hałasu, czystość pomieszczeń, jakość wyposażenia itp.); *środowisko społeczne* (relacje wewnątrz zespołu nauczycielskiego, relacje nauczyciele–uczniowie, relacje między uczniami, sposoby podejmowania ważnych decyzji, relacje szkoła–rodzice); *środowisko emocjonalne* (atmosfera relacji interpersonalnych w szkole, poczucie przynależności do społeczności szkolnej, poczucie wspólnoty, stosunek do odmiennych kultur, stylów życia, poglądów, zaangażowanie nauczycieli); *środowisko kształcenia* (wymagania i oczekiwania dotyczące nauki szkolnej, zasady oceniania i monitorowania postępów uczniów w nauce, kwalifikacje i kompetencje dydaktyczne nauczycieli, sposoby i formy zdobywania wiedzy i umiejętności przez uczniów, aspiracje edukacyjne uczniów itp.) (Ostaszewski, 2012 za: Tableman, 2004).
4) *Stosunki między nauczycielami i uczniami* (wsparcie nauczycieli, sposoby kontrolowania uczniów, styl kierowania pracą na lekcjach, zaufanie, restrykcyjność, sprawiedliwość w ocenianiu, zachowania agresywne wobec uczniów); *stosunki między uczniami* (ilość i jakość więzi koleżeńskich, poczucie wspólnoty, poziom integracji/dezinte-

gracji, gotowość do niesienia pomocy, poziom rywalizacji i napięć, agresja rówieśnicza, przypadki dyskryminacji); *właściwości procesu edukacyjno-wychowawczego* (jakość nauczania, presja na osiągnięcia, indywidualne podejście do ucznia, tempo nauczania, równość szans, udział uczniów w życiu szkoły) (Kulesza, 2007).

5) *Jakość relacji społecznych* (stosunki nauczyciel–uczeń, troska o dobro ucznia, stosunki pomiędzy uczniami, związki przyjacielskie, relacje między nauczycielami oraz między nauczycielami i dyrektorem szkoły, relacje między szkołą i rodzicami, oraz między szkołą i społecznością lokalną); *bezpieczne i zadbane środowisko* (stan budynku, klas lekcyjnych, dostępność pomocy edukacyjnych, stan bezpieczeństwa w szkole, tolerowanie agresji lub innych form dokuczania słabszym, bezpieczeństwo emocjonalne na lekcjach, akceptacja dla twórczych poszukiwań, poszanowanie odmienności np. religijnych, równość w przestrzeganiu zasad i regulaminów szkolnych); *środowisko kształcenia* (nastawienie na osiągnięcia w nauce szkolnej, wysokie oczekiwania przy jednoczesnym wsparciu dla uczniów, atrakcyjna interaktywna metodyka nauczania); *udział w życiu szkoły* (styl zarządzania, warunki do aktywnego uczestniczenia nauczycieli, uczniów i rodziców w życiu szkoły, autonomia nauczyciela, podział obowiązków i kompetencji, udział uczniów w zajęciach pozalekcyjnych i nieformalnej edukacji) (Ostaszewski, 2012 za: Blum, 2007).

6) *Bezpieczeństwo* (poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego, reagowanie na przejawy agresji, dbanie o fizyczne bezpieczeństwo, zasady współżycia i konsekwencje ich nieprzestrzegania); *relacje* (stosunek do odmiennych kultur, przekonań, poglądów, stylów życia i wartości, relacje nauczyciel–uczeń, relacje między uczniami, poczucie przynależności o szkoły, udział w podejmowaniu decyzji); *kształcenie* (wsparcie uczniów przez nauczycieli, metodyka nauczania, zajęcia pozalekcyjne, rozwój zawodowy nauczycieli); *środowisko fizyczne* (wielkość szkoły, wygląd budynku, sal lekcyjnych i otoczenia); *reformy* (współpraca ze środowiskiem, gotowość do wprowadzania zmian dla poprawy jakości kształcenia i wychowania) (Ostaszewski, 2012 za: Cohen i Geier, 2010).

Należy zaznaczyć, iż dobry klimat w szkole i klasie przekłada się na: osiąganie przez uczniów wyższych wyników w nauce, chęci uczestnictwa w życiu klasy i szkoły, lepszą frekwencję, budowanie silnych relacji z innymi (również z nauczycielami), zmniejszenie opuszczania przez uczniów szkoły przed ukończeniem edukacji oraz ryzyka antyspołecznych zachowań, w tym stosowania przemocy rówieśniczej i używania substancji psychoaktywnych; budowanie pewności siebie oraz celów na przyszłość, chęć udziału w zajęciach pozalekcyjnych.

5. Przyczyny negatywnych zachowań uczniów

Ekologia posługuje się podstawowym pojęciem jakim jest *ekosystem*, który określamy relatywnie ograniczoną jednostką ekologiczną (Reber, Reber, 2008). W obrębie podstawowego ekosystemu, jakim jest szkoła, należy wymienić wszystkie elementy fizyczne biorące udział w procesie kształcenia, jednostki czasowe, z którymi kontaktują się uczniowie i nauczyciele. Klasa szkolna będąc ekosystemem posiada aspekty dynamiczne (serie aktywności), które są wzajemnie powiązane. Ekosystem klasowy funkcjonuje w obrębie szerokiego ekosystemu, czyli szkoły, a ta w obrębie środowiska lokalnego. Dzieci nie tylko istnieją wewnątrz ekosystemu, lecz są częścią ekosystemu. Te same zasady można odnieść do innego ekosystemu, którego częścią jest dziecko, czyli rodziny, która stanowi podsystem ogólniejszej struktury (społeczność sąsiedzka, wspólnota lokalna). Te dwa podstawowe dla dziecka ekosystemy wzajemnie są powiązane, podlegają prawom ogólniejszych ekosystemów i w rezultacie dziecko znajduje się pod działaniem nie tylko skomplikowanych elementów fizycznych, które w końcu są policzone, ale przede wszystkim osób znaczących, których interakcje są tylko wyobrażone, ale nigdy do końca niemożliwe do ilościowej oceny. Założenia ekologii ukierunkowują również badania nad kształtowaniem się postaw w środowisku rodzinnym. Korzyści wynikające z założeń ekologii uwidaczniają się w tym, że badania takie obejmują cały kontekst wpływów rodzinnych (a więc oddziaływanie bazy materialnej, a przede wszystkim powiązań interpersonalnych). Niestety badania takie należą do rzadkości, gdyż

oprócz rzeczywistych utrudnień, wymagają – ze strony rodziców – przełamania tradycyjnych niechęci do udostępnienia tzw. rodzinnej tajemnicy (Urban, 2000).

Na gruncie teorii ekologicznej, dziecko zaburzone emocjonalnie i jego problemy w zachowaniu traktowane są jako czynniki zakłócające ekosystem szkoły czy też środowiska rodzinnego, czyli siły naruszające bieżący strumień aktywności w szkole (grupie) oraz interakcje ukształtowane między nauczycielami a uczniami czy też rodzicami a dziećmi. Niekiedy dziecko określane jako zaburzone nie jest przyczyną, ale raczej symptomem, zaburzenia ekologicznego. Zaburzenie takie może być rezultatem kilku rodzajów okoliczności. Są to m.in.:

1) *Warunki wewnątrz klasy szkolnej*. Klasa może przesadnie promować negatywne zachowania ucznia oparte na rywalizacji, niewłaściwych wymaganiach, autokratycznym i karzącym stylu wychowania, rozluźnionej organizacji lub zbyt sztywnym porządku, nadmiarze lub niedostatku stymulacji. Dla niektórych dzieci warunki te są niemożliwe do zniesienia i dzieci najpierw doznają zaburzeń emocjonalnych, a później zaburzenia te uwidaczniają się w zachowaniu.
2) *Sprzeczne wpływy środowiskowe* obejmujące konflikty między szkołą a domem i innymi środowiskami (w zakresie światopoglądu, nauki, dyscypliny, zainteresowań itp.).
3) *Niemożliwość osiągnięcia równowagi między zdolnościami, postawami, wartościami i percepcjami dziecka a wymaganiami środowiska*. Zetknięcie się dziecka z nadmiernymi i nietrafionymi wymaganiami wyzwala reakcję wrogości, agresji lub wycofania. Reakcje te traktowane są przez otoczenie, jako symptomy zaburzenia.

Teoria ekologiczna stanowi nie tylko logiczne, zwarte i specyficzne spojrzenie na problematykę zaburzeń, ale zawiera twórczy potencjał eksplanacyjny. Na obecnym etapie rozwoju ekologia wyznacza kierunek przedsięwzięć praktycznych zwiększających efektywność profilaktyki i terapii jednostek z zaburzeniami w zachowaniu (Reber, Reber, 2008).

Wśród rozległych egzogennych przyczyn niedostosowania społecznego, wskazuje się często na desocjalizujące elementy środowiska szkolnego. W literaturze rodzimej oraz obcej zwraca się uwagę na m.in. socjopato-

logię edukacji, dysfunkcjonalność szkoły czy też jej patogenną rolę. Niedomagania szkół w zakresie zapobiegania i przeciwdziałania niedostosowaniu społecznemu wypływają głównie z wadliwości systemu kształcenia i wychowania. Racjonalnie funkcjonujący system kształcenia winien występować w integralnej i harmonijnej łączności z systemem wychowania (Urban, Stanik, 2007). Wincenty Okoń (2003) do najważniejszych składników systemu kształcenia zalicza: nauczycieli (ich kompetencje, metody pracy i zaangażowanie), uczniów (ich potrzeby, motywacje i metody pracy), treści kształcenia (ich dobór, układ oraz sposoby sprawdzania wyników), środowisko kształcenia (środki kształcenia i jego społeczno-materialne warunki).

Zbigniew Kwieciński (1995) ujawniając socjopatologię edukacji polskiej, stwierdził, że szkoła przeżywa kryzys trzech podstawowych funkcji, tzn. rekonstruktywnej, adaptacyjnej i emancypacyjnej. Kryzys funkcji rekonstruktywnej polega na braku zorganizowanego odtwarzania uniwersalnej kultury narodowej oraz przekazywania jej wychowankom. Rekonstrukcja ta odbywa się w sposób niepełny i selektywny. Zaburzona funkcja adaptacyjna szkoły objawia się niezadowalającym wprowadzeniem uczniów w role społeczne i zawodowe. Środowisko społeczno-wychowawcze szkoły jest tworzone przez instytucjonalny układ reglamentujący życie dwupokoleniowej społeczności: nauczycieli i uczniów. Instytucjonalny układ, gdzie człowiek staje się funkcjonariuszem spełniającym przypisaną mu rolę wywołuje sztuczność i teatralność w szkole, jako środowisku wychowawczym. Ta sytuacja doprowadza do rozbieżności między założoną funkcją szkoły a jej funkcją realizowaną. Przyglądając się bliżej osobie nauczyciela można za Ewą Milewską (1996) wyodrębnić zespół zachowań, które wywołują napięcia emocjonalne oraz dezorganizację zachowania wśród uczniów. Szczególnie wadliwy zespół reakcji nauczycieli wobec uczniów polega na wyrażaniu przekonania o niskich możliwościach intelektualnych uczniów. Znacznie częściej nauczyciele koncentrują się na niedociągnięciach ucznia niż na jego stronach pozytywnych. Następstwem tego typu postępowania nauczycieli jest przeżywanie przez uczniów lęku, gniewu, poniżenia, unikanie kontaktu z nauczycielem, reakcje agresywne. Taka sytuacja prowadzi do wagarowania, a w skrajnych przypadkach do porzucenia szkoły, co w konsekwencji sprzyja podatności uczniów na desocjalizację.

Dynamikę patologizującego wpływu środowiska szkolnego na ucznia ująć można w następujących aspektach (Obuchowska, 1983):

1) *wymagania stawiane przez szkołę* – w zdecydowanej większości przypadków wiązały się z nasileniem trudności dydaktycznych i były wysuwane na pierwsze miejsce wśród problemów o znaczącej sile zakłócającej stan równowagi psychicznej;
2) *negatywne kontakty interpersonalne z nauczycielami* – wypływały głównie z emocjonalnego odrzucenia uczucia, wyraźnych przypadków niesprawiedliwości i psychicznego okrucieństwa ze strony nauczyciela;
3) *lęk przed szkołą*, który obejmuje lęk przed niepowodzeniem szkolnym, przed ekspozycją społeczną, np. odpowiadanie na stopień przed klasą przy tablicy, lęk przed nauczycielem w wyniku antycypowanego, trudnego do zniesienia zachowania się nauczyciela, lęk przed rywalizacją uczniowską;
4) *nieprzydatność wiedzy szkolnej*, która wiąże się z ogólnie niechętnym stosunkiem do nauczyciela przekazującego wiedzę oderwaną od rzeczywistości i codziennych potrzeb czy zainteresowań ucznia;
5) zagrożenia psychologiczne uczniów w szkole mogą bezpośrednio lub pośrednio wpłynąć na *powstanie lub rozwój zaburzeń zachowania*.

Grzegorz Sędek (1995) stwierdza, że poczucie zagrożenia psychologicznego uczniów, spowodowane negatywnymi ocenami oraz krytyką ze strony nauczyciela, prowadzi do obniżenia poczucia własnej wartości w sferze intelektualnej i do poszukiwania innych form wzmocnienia samooceny. Poczucie zagrożenia na lekcji wpływa także na podwyższenie bezradności poznawczej ucznia, obniżenie poziomu osiągnięć szkolnych i poszukiwanie wsparcia w środowisku patologicznym. Krystyna Ostrowska oraz Janusz Surzykiewicz (2005) wyodrębnili czynniki typowo szkolne wpływające na agresję uczniów, wśród których znalazły się: niskie (słabe) wyniki w nauce, obniżony poziom motywacji, niewielkie poczucie więzi ze szkołą, częste przypadki wagarowania oraz ograniczone aspiracje związane z karierą zawodową.

Do czynników psychologicznych zaliczyć można:

„1) frustrację wynikającą z braku dobrego kontaktu z dorosłymi lub agresja z ich strony;

4) niskie poczucie własnej wartości, połączone z dużą ilością otrzymywanych przez uczniów negatywnych komunikatów od dorosłych;
5) brak jasnych i przestrzeganych reguł życia szkolnego;
6) nieumiejętność radzenia sobie z przeżywaniem silnych i negatywnych uczuć, zwłaszcza złości;
7) nieumiejętność konstruktywnego rozwiązywania sytuacji konfliktowych;
8) frustracja spowodowana brakiem perspektyw życiowych" (Kołodziejczyk, 2004, s. 12).

W literaturze przedmiotu zwraca się również uwagę na czynniki związane z relacjami nauczyciel–uczeń. Obejmują one:

1) „sytuacje konfliktowe rozwiązywane przez dorosłych w sposób siłowy;
2) niewłaściwy sposób komunikowania się (poniżanie, krytykowanie, ośmieszanie itp.);
3) sposób rozwiązywania problemów dyscyplinarnych podczas lekcji;
4) częste nastawienie na szybki skutek (nieuwzględniające przyczyn i warunków powstania danego zachowania);
5) nieumiejętność radzenia sobie z przezywaniem silnych i negatywnych uczuć (także wynikających z kontaktów z uczniami);
6) niekonsekwentne metody dyscyplinujące uczniów" (Kołodziejczyk, 2004, s. 13).

6. Formy zachowań agresywnych uczniów względem nauczycieli

Problemem polskich szkół są niewłaściwe zachowania uczniów wobec nauczycieli, w tym zachowania agresywne. Według Jadwigi Przewłockiej (2015) do najczęstszych agresywnych zachowań uczniów zaliczyć można: odmowa wykonania lub ignorowanie polecenia nauczyciela; komentowanie w sposób niegrzeczny działań nauczyciela; używanie wulgarnych, niecenzuralnych słów w obecności nauczyciela; podnoszenie głosu na nauczyciela; obrażanie, wyzywanie; zwracanie się do nauczyciela wobraźliwy lub wulgarny sposób.

Ważne ustalenia z badań własnych prezentuje Magdalena Barabas (2020, s, 110). Na podstawie tychże badań do powyższych form zachowań

dodać należy „(...) celowe przeszkadzanie podczas lekcji (np. poprzez wydawanie różnych „dziwnych" odgłosów, rozmawianie z kolegami „nie na temat zajęć", „głośne śmianie się"). Najpowszechniejszą formą zachowańo charakterze agresywnym podczas lekcji religii w świetle przeprowadzonych badań było wyśmiewanie się z osoby katechety (jego wyglądu, poglądów) oraz rzucanie w jego stronę różnymi drobnymi przedmiotami, np. kredą, długopisem, zmiętymi kulkami papieru. Nierzadkie są również obraźliwe gesty wobec katechetów, wyzywanie wulgaryzmami, pisanie obraźliwych słów na ich temat, grożenie, opluwanie i plucie do jego napojów. W świetle badań nieobce jest badanym uczniom umieszczanie złośliwych komentarzy o katechetach na portalach społecznościowych. Można zatem stwierdzić, że badani uczniowie najczęściej prezentują zachowania agresywne zaliczane do form agresji psychicznej. Badania ujawniły, że badani rzadko sięgają po formy agresji fizycznej. Tylko 4,3% ankietowanych obserwowało szarpanie nauczyciela przez jakiegoś ucznia i żaden z respondentów nie przyznał się do tej formy agresji. Badana młodzież nie prezentowała agresji w formie bicia. Wyniki podjętych badań wskazują, że głównymi impulsami zachowań agresywnych wobec nauczycieli religii zdaniem respondentów są: chęć zdobycia aprobaty i sympatii innych uczniów oraz przekonanie uczniów o tym, że katecheta nie jest prawdziwym nauczycielem".

7. Reakcja doraźna na zachowania agresywne ucznia

Według Ewy Czemierowskiej-Koruby (2014, s. 29–30) w rzeczywistości szkolnej incydentalnie występuje potrzeba zastosowanie działań interwencyjnych. Są to działania skierowane do uczniów z grupy ryzyka – w tym najwyższego ryzyka – które mają na celu odwrócenie bądź zredukowanie istniejących problemów. Działania interwencyjne obejmują zarówno doraźne reakcje na agresywne incydenty, jak i postępowanie długofalowe podejmowane w skomplikowanych sytuacjach przemocy i dręczenia. Działania interwencyjne dotyczą nie tylko ofiar, świadków i rodziców, ale także agresorów i sprawców przemocy. Działania te łączą się z zastosowaniem prawidłowej reakcji doraźnej nauczyciela, który powinien:

1) Reagować zawsze!, 2) Reagować stanowczo!, 3) Doprowadzić do deeskalacji! Należy powołać się na zasadę, która dotyczy właściwie wszystkich problemów rozwiązywanych systemowo: *Reagujemy na zachowania, nie na osoby!* Szczególnie pierwsza reakcja jest reakcją na problem i dobrze, aby miała charakter procedury niezależnej od osoby, której dotyczy. Jak reagować doraźnie? W szkole występują trudności i nieporozumienia dotyczące sposobów rozwiązywania problemów agresji i przemocy. Zdarzają się one przede wszystkim wtedy, kiedy szkoła nie posiada wyraźnie określonych zasad reakcji doraźnej na zachowania agresywne i pracownicy szkoły nie potrafią oddzielić reakcji doraźnej od działań długofalowych.

Reakcja doraźna na zachowania agresywne to reakcja najbardziej widoczna w szkole – ma najczęściej charakter szybkiej interwencji w razie wydarzeń, których świadkiem jest nauczyciel. Ponieważ interwencje te widzi wiele osób – na korytarzu, w szatni, na boisku – są one ważnym elementem szkolnego systemu reagowania. Stanowią jego wizytówkę i stają się zarazem modelem dla nauczycieli oraz wzorcem do naśladowania dla uczniów. Ważne jest aby interwencja była przemyślana oraz oparta na kilku podstawowych zasadach (Czemierowska-Koruba, 2014):

1) Obserwuj i reaguj (łatwiej jest zareagować we wczesnej fazie konfliktu, niż gdy już dojdzie do agresji fizycznej, zwracaj uwagę na niezrozumiałe, dziwne sytuacje i zachowania uczniów).
2) Działaj bez agresji (agresja rodzi agresję).
3) Bądź stanowczy i zdecydowany (w sytuacji agresji nauczyciel reaguje pewnie, np. podchodzi do uczniów, patrzy na nich, zachowując powagę, mówi dobitnie i głośno, wydaje stanowcze i krótkie polecenia: „Dość tego!", „Zabraniam!", „Stop!", „Łamiecie zasady!").
4) Mów krótko i zrozumiale (unikać długiego moralizowania, tłumaczenia i wyjaśniania).

8. Zakończenie

„W dyskusji nad uwarunkowaniami agresji i przemocy ważną rolę odgrywa instytucja szkoły i procesy w niej zachodzące. To właśnie na jej obszarze i jej otoczeniu dochodzi do manifestacji problemów i problemowych

zachowań. Szkoła i system oświaty skupia na sobie uwagę opinii publicznej. Jednocześnie zwrócić należy uwagę na dostrzegalne tendencje przekazywania w gestii szkoły (oraz nauczycieli) nierozwiązanych zagadnień i zadań społecznych. Szkole przypada coraz częściej rola korekcyjna, rola „zakładu naprawczego", mającego kompensować nie tylko ewentualne problemy rozwoju osobowościowo-emocjonalnego uczniów, lecz także zaniedbania wynoszone z domu rodzinnego, niekorzystne uwarunkowania środowiskowe, nierzadko trudny do oceny wpływ przekazów medialnych. W ten sposób szkoła i procesy w niej zachodzące wydają się mieć kluczowe znaczenie w obchodzeniu się problemowymi zachowaniami uczniów" (Kulesza, 2007, s. 5). Mając na uwadze różnorodność prezentowanych form oraz przyczyn zachowań agresywnych wśród młodzieży warto odnieść się do zaprezentowania działań mających na celu niwelowanie tychże zachowań wśród adolescentów.

„Szczególnie należy podkreślić, iż agresja szkolna nie musi koniecznie mieć miejsca w szkole, to znaczy w budynku szkoły. Dokładne określenie zakresu problemu nie jest w tym przypadku łatwe, jednak warto pamiętać o tym, że po pierwsze część zachowań agresywnych może odbywać się za pośrednictwem nowych technologii komunikacyjnych, a po drugie, że uczniowie mogą doświadczać agresji również w drodze do lub ze szkoły. Badania wskazują, że chociaż najczęściej agresja ma miejsce w szkole, to zdarza się również dość często między domem a szkołą, i co więcej, tam ofiary są jeszcze bardziej bezbronne niż w samym budynku szkoły. Agresja szkolna (wobec uczniów) to agresja mająca miejsce na terenie szkoły, agresja ze strony innych uczniów za pośrednictwem Internetu (lub telefonu komórkowego) oraz agresja ze strony innych uczniów mająca miejsce w drodze do lub ze szkoły" (Komendant-Brodowska, 2014, s. 8–9).

Szkoły w Polsce zobligowane są do przygotowywania i realizowania Szkolnych Programów Profilaktyki. Intensyfikacja działań profilaktycznych związana jest też z oczekiwaniami rodziców, zwracających dużą uwagę na problem bezpieczeństwa w szkole. W efekcie szkoły prowadzą rozliczne działania we współpracy z różnymi instytucjami, biorą udział w wielu programach, często prezentując certyfikaty bezpieczeństwa szkoły na swoich stronach internetowych i w materiałach dla rodziców. Istotna jest jednak nie tylko ilość, ale przede wszystkim jakość podejmowanych działań, a ta

– jak pokazały prowadzone w projekcie wywiady ze specjalistami – budzi wątpliwości. W ich opinii w szkołach w ramach profilaktyki często organizuje się zajęcia i wydarzenia, których skuteczność nie jest określona – nie są to programy oparte na wiedzy. Problemem jest też brak regularności edukacji dotyczącej emocji czy bezpośrednio przemocy rówieśniczej (Przewłocka, 2015).

Do działań profilaktycznych prowadzonych w szkołach zaliczyć m.in. można: program „Zero tolerancji dla przemocy w szkole"; Trening Zastępowania Agresji; aktywność pozalekcyjną młodzieży wzmacniającą i rozwijającą zainteresowania uczniów; budowanie pozytywnego klimatu szkoły; nauczanie umiejętności emocjonalnych i społecznych; prowadzenie zajęć profilaktycznych z zakresu przemocy; organizowanie warsztatów, ćwiczeń, dyskusji, wszelkich zajęć opartych na zaangażowaniu uczniów i wymianie przez nich doświadczeń; działania dotyczące emocji, ich rozpoznawania, panowania nad nimi, radzenia sobie ze złością; warsztaty dotyczące wzajemnego szacunku, relacji, pracy w grupach; zajęcia dotyczące przemocy rówieśniczej, uwzględniające zagadnienie właściwego reagowania na takie sytuacje; edukacja rodziców/opiekunów z zakresu przeciwdziałania zachowaniom agresywnym dzieci (wykłady, spotkania, pogadanki, filmy); zajęcia z zakresu budowania empatii i szacunku do drugiego człowieka; zajęcia z zakresu kontroli złości; poradnictwo i pomoc indywidualna; zajęcia informacyjne (spotkania, wykłady); działania informacyjne (ulotki czy gazetki); działania integracyjne oraz zajęcia warsztatowe.

Jadwiga Przewłocka (2015) na podstawie badań własnych stwierdza, że pomimo ogromnej liczby prowadzonych (a przynajmniej deklarowanych) działań w szkołach, nierzadko problemem jest jakość spotkań, informacji i wykorzystywanych programów, z których duża część nie ma udowodnionej skuteczności. Wartościowe byłoby zatem wykorzystywanie profilaktycznych programów rekomendowanych, przede wszystkim tych z banku programów profilaktycznych.

Bibliografia

Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52 (3), 368–420.

Augustynek, A. (2001). Różne oblicza agresji. W: R. Borkowski (red.), *Konflikty współczesnego świata*. Kraków: AGH Uczelniane Wydawnictwo Naukowo-Dydaktyczne.

Barabas, M. (2020). Zachowania agresywne uczniów wobec nauczycieli katechezy. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, T. XXXIX, 103–112.

Blum, R. (2007). *Best practices: building blocks for enhancing school environment*. Baltimore, MD: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health.

Borecka-Biernat, D. (2012). Kwestionariusz strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego. *Psychologia Wychowawcza*, 1–2, 86–118.

Borecka-Biernat, D. (2013). Emocjonalny wymiar agresywnej strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego i jej uzależnienia od postaw wychowawczych w rodzinie. W: D. Borecka-Biernat (red.), *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężenia* (ss. 299–249). Warszawa: Difin.

Borecka-Biernat, D. (2017). Psychospołeczne korelaty agresywnej strategii radzenia sobie dorastających w sytuacji konfliktu społecznego. *Polskie Forum Psychologiczne*, (22) 4, 600–622.

Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95 (3), 570–588.

Cichocki, A. (2009). Nauczyciele jako twórcy edukacyjnego klimatu klasy szkolnej, W: J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.

Cohen, J., Geier V. (2010). *School climate research summary – January 2010*. New York, NY: Center for Social and Emotional Education. Pobrano z: www.schoolclimate.org/climate/documents/SCBrief_v1n1_Jan2010.pdf (dostęp: 12.06.2021).

Czemierowska-Koruba, E. (2014). *Agresja i przemoc w szkole czyli co powinniśmy wiedzieć by skutecznie działać*. Warszawa: Ośrodek Badań Edukacyjnych.

Farnicka, M., Liberska, H., Niewiedział, D. (2016). *Psychologia agresji. Wybrane problemy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Ferguson, C.J., Miguel, S.C., Hartley, R.D. (2009). A multivariate analysis of youth violence and aggression: The influence of family, peers, depression, and media violence. *Journal of Pediatrics*, 155 (6), 904–908.

Frączek, A. (1986). O Ericha Fromma koncepcji ludzkiej destruktywności. W: A. Fraczek (red.), *Studia nad uwarunkowaniami i regulacją agresji interpersonalnej* (ss. 161–203). Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk..

Frączek, A. (1993). Socjalizacja a intrapsychiczna regulacja agresji interpersonalnej. W: A. Fraczek, H. Zumkley (red.), *Socjalizacja a agresja* (ss. 47–60). Warszawa: IPPAN, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Frączek, A. (2002). O naturze i formowaniu się psychologicznej regulacji agresji interpersonalnej. W.I. Kurcz, D. Kądzielowa (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy* (ss. 45–61). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar..

Fromm, E. (1973). *The anatomy of human destructiveness*. New York: Holt, Rinehard and Winston.

Gierowski, J.K., Błaszczuk, E., Korpała-Bętkowska, B., Szynklarz, A., Starowicz, A., Lickiewicz, J. (2012). The temperamental determinants of psychopathy in perpetrators of aggressive crimes – research report. *Problems of Forensic Sciences*, 90, 155–163.

Gierowski, J.K., Grygoruk, J. (2012). Psychopathy and narcissism vs. the emotional and instrumental value of aggression and auto-aggression among recidivists. *Problems of Forensic Sciences*, 89, 36–56.

Januszewska, E. (2009). Uwarunkowania strategii regulacji emocji złości, lęku i smutku u młodzieży. W: L. Szewczyk, E. Talik (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej osobowości* (ss. 235–236). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Jaworska, A. (2012). *Leksykon resocjalizacji*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Jaworski, R. (2000). Konflikt pokoleń w okresie adolescencji. Psychologiczne aspekty radzenia sobie ze stresem. W: J. Jaworski, A. Wielgus, J. Łukjaniuk (red.), *Problemy człowiek w świecie psychologii*. Płock: Wydawnictwo Naukowe NOVUM, 27–54.

Jurczyk, M. (2018). Relacje między agresywnością a poczuciem napięcia, kontrolą społeczną i kontaktami w środowisku przestępczym wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych. *Psychologia Wychowawcza*, 56 (70), 14, 42–62.

Jurczyk, M., Lalak, D. (2019). Agresywność młodzieży a negatywne zdarzenia życiowe w świetle badań porównawczych młodzieży przebywającej w zakładach poprawczych i licealistów. *Resocjalizacja Polska: Polish Journal of Social Rehabilitation*, 18, 209–230.

Kołodziejczyk, J. (2004). *Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*. Kraków: Sophia.

Komendant-Brodowska, A. (2014). *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Krahé, B. (2006). *Agresja*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.

Kucharewicz, J. (2015). Dlaczego dziecko staje się przestępcą? Funkcjonowanie rodziny a rodzaj zachowania przestępczego nieletnich chłopców. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej*, 85, 245–261.

Kulesza, M. (2007). *Zachowania agresywne uczniów. Badania porównawcze 1997–2003–2007. Agresja i przemoc uczniowska a klimat szkoły*. Warszawa: Raport dostępny na stronach Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej: www.cmppp.edu.pl w dziale Czytelnia/Raporty/.

Kulesza, M., Kulesza, M. (2015). Klimat szkoły jako kategoria opisowa środowiska szkolnego. *Pedagogika Społeczna*, 3 (57), 113–125. (dostęp: 12.06.2021).

Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Białystok: Wydawnictwo Mazurskiej Wszechnicy Nauczycielskiej w Olecku oraz Trans Humana w Białymstoku.

Milewska, E. (1996). Środowisko szkolne a zaburzenia zachowania u dzieci, W: K. Ostrowska, J. Tatarowicz (red.), *Zanim w szkole będzie źle. Profilaktyka zagrożeń*. Warszawa: Wydawnictwo CMPP-P MEN, 25.

Obuchowska, J. (1983). *Dynamika nerwic. Psychologiczne aspekty zaburzeń nerwicowych u dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak".

Ostafińska-Molik, B. (2014). *Postrzeganie siebie i własnego zachowania w kontekście zaburzeń adaptacyjnych młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Ostaszewski, K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. *Edukacja*, 4 (120), 22–38.

Ostrowska, K., Surzykiewicz, J. (2005). *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*. Warszawa: Wydawnictwo CMPP-P MEN.

Pospiszyl, I. (2012). *Patologie społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Przewłocka, J. (2015). *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Reber, A.S., Reber E.S. (2008). *Słownik Psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Sędek, G. (1995). *Bezradność intelektualna w szkole. Warszawa*. Wydawnictwo Instytutu Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.

Sharma, M.K., Marimuthu, P. (2014). Prevalence and psychosocial factors of aggression among youth. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 36 (1), 48–53.

Skorny, Z. (1976). *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.

Tableman, B. (2004). School climate and learning. *Best Practice Briefs*, 31, December, 1–10.

Tłuściak-Deliowska, A. (2014). Klimat szkoły jako przedmiot badań. Wątpliwości i wyzwania. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 141–151.

Tomaszewski, T. (1963). *Wstęp do psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Urban, B. (2000). *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Urban, B., Stanik, J.M. (2007). *Resocjalizacja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A. (2004). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Wilczyńska-Kwiatek, A., Bargiel-Matusiewicz, K. (2009). Młodzież w obliczu zagrożeń społecznych. W: B. Gulli, M. Wysocka-Pleczyk (red.), *Przestępczość nieletnich. Dziecko jako ofiara i sprawca przemocy* (ss. 21–33). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Wolińska, J. (1996). Rodzinna etiologia agresywności młodzieży w wieku dorastania. W: A. Frączek, I. Pufal-Struzik (red.), *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa Psychoedukacyjna* (ss. 63–73). Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z.o.o..

Wolińska, J.M. (2010). *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Wysocka, E. (2008). *Diagnoza w resocjalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Zaremba, K. (2015). Charakterystyka nieprzystosowania społecznego młodzieży podsądnej. *Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja*, 27, 7–37.

ROZDZIAŁ XI

Małgorzata Burba

Uczeń samookaleczający się

1. Wprowadzenie

Problem samookaleczania się narasta wśród uczniów starszych klas szkół podstawowych i ponadpodstawowych, dlatego na ten temat trzeba mówić, by wiedzieć, zrozumieć i działać, gdy zajdzie taka potrzeba. Samookaleczenia przywołują stereotypowe wyobrażenia na temat osób, które ich dokonują. Mity, jeśli zaczną funkcjonować jako fakty, mogą utrudniać zrozumienie osoby samookaleczającej się, prowadzić do błędnych decyzji i nietrafionych interwencji. Samookaleczenia zdarzają się u ambitnych, odnoszących sukcesy młodych ludzi, dobrze się uczących, mających duży krąg znajomych oraz oddanych i troskliwych rodziców. Wysoko korelują z zaburzeniami nastroju, słabą odpornością psychiczną i trudnościami w radzeniu sobie z emocjami.

Badania przeprowadzone w 2018 roku przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę na ogólnopolskiej, reprezentatywnej próbie 1 155 dzieci i młodzieży w wieku 11–17 lat po raz pierwszy pokazały skalę nasilenia, tzw. zachowań autodestrukcyjnych (samookaleczania i próby samobójcze) wśród dzieci i młodzieży. Co szósty polski nastolatek (16%) okaleczał się, a 7% miało próbę samobójczą. Częściej zachowania autodestrukcyjne występowały wśród dziewczyn niż chłopców. Niemal co czwarta dziewczyna okaleczała

się (23%, wobec 8% chłopców), a co dziesiąta próbowała odebrać sobie życie (10%, wobec 3% chłopców). Samookaleczenia istotnie częściej występowały u starszych nastolatków (15-17 lat) – 24%. Jednak wśród młodszych nastolatków (13–14 lat) zachowania takie także deklarowało 10% badanych (Włodarczyk, Makaruk, Michalski, Sajkowska, 2018, s. 40).

Beata Ziółkowska i Jowita Wycisk (2019) podają, że odsetek młodych osób dokonujących samouszkodzeń w populacji ogólnej to ok. 11–39%, najczęściej pojawiają się one u młodych osób pomiędzy 11 a 14 rokiem życia. Ze względu na pandemię i nauczanie zdalne, które miało negatywne skutki na kondycję psychiczną uczniów, można spodziewać się, że skala problemu obecnie jest jeszcze większa. Budzi on często niepokój, trudności w podjęciu właściwej reakcji, obawy o zagrożenie życia osoby samookaleczającej się. Ważne jest, aby zdobyć wiedzę na ten temat, która pomoże w zrozumieniu tego zachowania i jego przyczyn. Wypracowanie atmosfery zrozumienia i zaufania w szkole, zmiana stosowanych metod wychowawczych, budowanie wspierającej relacji uczeń – nauczyciel będzie służyło profilaktyce i leczeniu samookaleczeń.

2. Kryteria diagnostyczne, najczęstsze formy samookaleczania się

W najnowszej wersji Klasyfikacji zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego (DSM-5 – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5. kolejna edycja klasyfikacji) samookaleczenia są definiowane jako „(...) nieakceptowane społecznie, celowe uszkodzenia ciała, wywołujące krwawienie, zasinienie lub ból, podejmowane w celu redukcji dyskomfortu psychicznego" (Lenkiewicz, Racicka, Bryńska, 2017, s. 324). Rozumiane są one jako jeden z objawów współwystępujących z zaburzeniami emocjonalnymi i rozwojowymi o różnej etiologii lub zaburzeniami osobowości, bądź są traktowane jako odrębne zaburzenie, tzw. samookaleczenia bez tendencji. Z aktami samookaleczania się można łączyć zaburzenia jedzenia, lęk, zaburzenie stresu pourazowego (PTSD – od ang. *post-traumatic stress disorder*) oraz depresję czy doświadczenie przemocy lub molestowania (Kubiak, 2016, s. 35).

Według DSM-5 dla samookaleczenia bez tendencji samobójczych są podane następujące kryteria:

1) Dokonywanie w ciągu ostatniego roku przez jednostkę, przez 5 lub więcej dni, celowego samookaleczenia, uszkadzania powierzchni własnego ciała, mogących wywołać krwawienie, zasinienie lub ból (np. nacinanie, przypalanie, nakłuwanie, uderzanie, nadmierne tarcie), z oczekiwaniem, że szkoda doprowadzi tylko do drobnych lub umiarkowanych obrażeń ciała (tzn. bez intencji samobójczych).
2) Jednostka angażuje się w zachowania autoagresywne z jednego lub więcej powodów:
   - w celu uzyskania ulgi od negatywnych emocji lub stanów poznawczych,
   - w celu rozwiązania problemów interpersonalnych,
   - w celu wywołania pozytywnego stanu emocjonalnego.
3) Dokonywanie celowych samookaleczeń jest związane z co najmniej jedną z następujących sytuacji:
   - występowanie bezpośrednio przed aktem samookaleczenia trudności interpersonalnych lub negatywnych odczuć lub myśli, takich jak depresja, lęk, napięcie, złość, uogólniony niepokój lub samokrytyka,
   - występowanie trudnego do skontrolowania zaabsorbowania zamierzonym zachowaniem przed zaangażowaniem się w akt samookaleczenia,
   - częste myślenie o akcie samookaleczenia, nawet w czasie gdy nie jest on dokonywany.
4) Zachowanie nie jest społecznie usankcjonowane (np. dokonywanie piercingu, tatuażu, rytuału religijnego czy kulturowego) i nie ogranicza się do zdrapywania strupów lub obgryzania paznokci.
5) Zachowanie i jego konsekwencje powodują klinicznie istotny poziom stresu lub negatywnie wpływają na funkcjonowanie interpersonalne w innych obszarach.
6) Zachowanie nie występuje wyłącznie w czasie trwania epizodów psychotycznych, majaczenia, pod wpływem intoksykacji substancjami lub w trakcie ich odstawienia. U osób z zaburzeniami neu-

> rorozwojowymi zachowanie nie jest częścią wzorca powtarzalnych stereotypii. Zachowanie nie może być lepiej wyjaśnione obecnością innego zaburzenia psychicznego lub stanu medycznego (Lenkiewicz, Racicka, Bryńska, 2017, s. 323–334).

Okaleczenia z jakimi najczęściej można spotkać się w szkole zwykle należą do tzw. uszkodzeń umiarkowanych, kompulsywnych lub impulsywnych, są powierzchowne, zwykle nie wymagają interwencji medycznej, a osoby okaleczające się mają skłonność do ukrywania tego faktu (Wystep-Kolago, 2019, s. 38).

Metod samookaleczania jest wiele, wszystko zależy od pomysłowości i możliwości osób, które tego dokonują. Okolicami ciała najbardziej narażonymi na tego typu urazy są ręce, nadgarstki, przedramiona, ramiona, uda i brzuch poprzez cięcie się żyletkami lub innymi ostrymi narzędziami – brzytwami, nożami, skalpelami, kawałkami szkła. Większość samookaleczających się osób nie odczuwa bólu fizycznego w trakcie podejmowania tej czynności. Wiąże się to między innymi z faktem, iż zranienie ciała pobudza organizm do produkcji endorfin (naturalnych, wewnętrznych środków przeciwbólowych, potocznie nazywanych „hormonami szczęścia") – znoszących ból fizyczny, a także poprawiających nastrój. Jest to jeden z powodów, dla których samookaleczanie może przynieść realną ulgę na chwilę, ponieważ zapomina się o bólu psychicznym. Ta ulga i swoiste znieczulenie psychiczne, którego doświadcza się poprzez ból fizyczny, pozwala porównać samookaleczanie się do „tabletki przeciwbólowej", która jednak działa bardzo krótko i od działania której szybko można się uzależnić. Samookaleczanie może stać się jedyną metodą redukcji złego samopoczucia i radzenia sobie ze wszystkimi trudnościami (Łuba, 2016, s. 13–17). Do innych sposobów zadawania sobie bólu można zaliczyć wydrapywanie sobie ran np. cyrklem; drapanie się do krwi; gryzienie się; intensywne pocieranie skóry doprowadzające do zdarcia naskórka, tzw. mokre – przy użyciu środków czyszczących, i/lub suche – przy użyciu twardych, walcowatych przedmiotów np. długopisu; wyrywanie sobie włosów i rzęs; poparzenia wodą; połykanie ostrych przedmiotów; podpalanie się, np. świeczką, zapalniczką w celu wystąpienia poparzeń; uderzanie głową lub inną częścią ciała o twardą powierzchnię; bicie samego siebie; uderza-

nie w głowę twardymi przedmiotami; obijanie się o ściany; podduszenia; przyjmowanie leków w dawkach, które przekraczają działanie lecznicze (Witkowska, 2016, s. 7).

3. Istota problemu samookaleczeń – Co mówi zranione ciało?

Dokonywanie samookaleczenia jest efektem wielu czynników, zawsze świadczy o obecności w życiu problemów i trudności, które powodują napięcie i nieprzyjemny afekt. Zadawanie sobie bólu fizycznego ma na celu odwrócenie lub przekierowanie uwagi danej osoby z jej cierpienia psychicznego na cierpienie cielesne. Samookaleczenia mają zagłuszyć długi, przewlekły i trudny do zniesienia ból emocjonalny. Osoba samookaleczająca się nie potrafi inaczej rozwiązać problemów: autoagresja najczęściej wynika z nieumiejętności radzenia sobie z problemami domowymi (rozwód, alkoholizm, kłótnie z rodzicami), a także z niewłaściwych postaw rodzicielskich (odrzucenia, zaniedbania, nadopiekuńczości, nadmiernych wymagań). Towarzyszą temu nieprzyjemne emocje jak poczucie bezradności, lęk przed oceną, złość na siebie i innych, nieśmiałość. Stres, jaki z tego powodu osoby odczuwają jest ogromny i muszą go w jakiś sposób odreagować. Jeśli młody człowiek jest pozostawiony sam sobie, nie czuje wsparcia w otoczeniu, nie doświadcza zainteresowania bliskich swoją osobą, jeśli relacje z rodziną są mocno rozluźnione, to samookaleczenie może pełnić funkcję wołania o pomoc, pozyskania uwagi, wsparcia. Czasami chce coś uzyskać: samookaleczenie może być próbą przestraszenia kogoś, szantażu, wymuszenia czegoś lub jest chęcią zapomnienia o problemach, kłopotach domowych lub szkolnych, kompleksach. Wielu osobom towarzyszy negatywny obraz siebie, niska samoocena, tendencja do dokonywania samooskarżeń, niewielkie poczucie sprawstwa. Samookaleczenie jest formą przejęcia kontroli nad swoim ciałem, pokazania niezależności i tożsamości (Kubiak, 2014).

Można spotkać się z samookaleczeniem się młodzieży, by zaimponować swoim kolegom, zyskać poczucie akceptacji. Częściej występuje wśród osób, które doświadczyły traumy (przemoc fizyczna, seksualna). Z możliwością samookaleczenia należy liczyć się w zespołach depresyjnych, w chorobach

psychicznych (np. schizofrenii), zaburzeniach osobowości (osobowość neurotyczna, psychotyczna, borderline) (Bubak, Plich 2019, 18–19). Okaleczanie własnego ciała często współwystępuje z diagnozą zaburzeń lękowych, zaburzeń odżywiania (Walsh, 2014).

Jak podaje Sylwia Pawłowska (2019, s. 15–17; za: Babiker, Arnold, 2002) samookaleczenia mają następujące funkcje. Są:

a) związane z radzeniem sobie i przetrwaniem:
   a. regulacja napięcia i lęku,
   b. radzenie sobie z gniewem,
   c. unikanie,
b) związane z Ja:
   a. wzmożenie poczucia autonomii i kontroli,
   b. odzyskanie poczucia rzeczywistości,
   c. okazja do zaopiekowania się sobą,
c) związane z radzeniem sobie z własnym doświadczeniem:
   a. demonstrowanie lub wyrażanie własnych doświadczeń traumatycznych,
   b. ponowne przeżywanie urazu,
d) związane z karaniem własnej osoby i byciem ofiarą:
   a. karanie się,
   b. oczyszczenie,
   c. karanie prześladowcy,
   d. radzenie sobie z dezorientacją w sferze doznań seksualnych,
e) dotyczące relacji z innymi ludźmi:
   – komunikacja,
   – karanie innych,
   – wywieranie wpływu na zachowanie innych.

4. Samookaleczanie się a budowanie odporności psychicznej u uczniów (*resilence*)

Jak postępować, gdy temat samookaleczeń pojawia się w szkole?

Powstrzymajmy się od oceny zachowania, nawet jeśli budzi ono w nas złość, przerażenie, odrazę, niezrozumienie. Nastolatek, który się okalecza,

ma zazwyczaj bardzo niską samoocenę, poczucie beznadziejności, które również stoją za podejmowaniem samookaleczeń i są nieskutecznym sposobem radzenia sobie z problemami. Zachowajmy wiedzę o samouszkodzeniach w gronie osób, które muszą wiedzieć. Nie wolno upubliczniać informacji o tym, że uczeń się okalecza – zwłaszcza na forum klasy. Nie należy wymuszać przyrzeczeń, że dziecko nie zrobi tego więcej. Każda osoba, która dokonuje samookaleczeń, szczególne jeśli przybrały one formę chroniczną powinna mieć możliwość skorzystania z profesjonalnej pomocy psychologicznej (najczęściej we współpracy z lekarzem psychiatrą, czasami niezbędna jest hospitalizacja). Celem terapii jest uświadomienie często stosowanych zniekształceń poznawczych, zmiana sposobu myślenia, nauczenie radzenia sobie z napięciem w sposób przystosowawczy, nauka rozwiązywania problemów (Witkowska, 2016, s. 21).

W prewencji samookaleczeń najważniejsze znaczenie ma wzmacnianie odporności psychicznej u uczniów, a także dbanie o bliskie relacje emocjonalne. Każde działania szkoły i nauczycieli wspierające rozwój sprężystości psychicznej będą pomocne dla ucznia. Uczeń powinien mieć poczucie, że jest w szkole zaufana osoba, do której może się zwrócić w sytuacji gorszego samopoczucia. Niezależnie od jego wyboru, każdy zaufany dorosły stanowi dla niego bezpieczną przystań, w której znajdzie przestrzeń na rozmowę niekoniecznie dotyczącą nauki. Wiedza o tym, co zwiększa hart ducha, pozwala lepiej radzić sobie z przeciwnościami, chroni przed samookaleczeniami rozwinęła się dopiero w latach 80. XX wieku za sprawą, tzw. psychologii pozytywnej – skoncentrowanej na poszukiwaniu zasobów i odporności. Jednym z najważniejszych obszarów jej badań jest koncepcja sprężystości psychicznej, zwanej także odpornością psychiczną, rezyliencją, prężnością (Mazur, Tabak, 2008, s. 599–605).

Resilience, rozumiana jako tzw. prężność osobowa, sprężystość czy odporność psychiczna, jest zjawiskiem odpowiadającym za powrót do zdrowia po doświadczeniach zagrożenia czy zniszczenia, innymi słowy to umiejętność radzenia sobie z wyzwaniami, problemami i presją dzięki silnej konstrukcji psychicznej. Okazuje się, że ludzie elastyczni (sprężyści) to ci, którzy lepiej dostosowują się do zmieniających się warunków. Każdy człowiek ma swój poziom odporności. A po jego przekroczeniu może dojść do bardzo poważnych zaburzeń. Im dziecko młodsze, tym ma mniejszą od-

porność psychiczną. Ciągle się też rozwija i jest wtedy podatne na rozmaite uszkodzenia psychiczne. Odporność psychiczna to zdolność, cecha lub kompetencja dziecka do efektywnej realizacji zadań rozwojowych lub osiągania pozytywnej adaptacji pomimo występujących w jego życiu chronicznych zagrożeń, niekiedy o dużej sile (Pilecka, Fryt, 2011, s. 48).

Pozytywna więź dziecka z dorosłym należy do podstawowych czynników chroniących i wzmacniających zdrowie psychiczne. Świadomość, że jest się dla kogoś ważnym, odgrywa kluczową rolę w powrocie do równowagi psychicznej.

Szkoła może na różne sposoby wspierać najważniejsze potrzeby psychologiczne i rozwojowe młodego człowieka. Opisane kierunki pracy z uczniem pełnią ważną funkcję w profilaktyce zdrowia psychicznego, w szczególności w profilaktyce zachowań autoagresywnych.

Jako nauczyciel, aby wspierać swoich uczniów, stosuj poniższe zasady. Kładź nacisk na rozwijanie społecznych i interpersonalnych umiejętności ucznia. Twoje działania powinny się skupiać na: wspieraniu umiejętności radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych; pomocy w rozpoznawaniu i odpowiednim wyrażaniu emocji; wspieraniu samoakceptacji nastolatka; edukacji dotyczącej zdrowia psychicznego i umiejętności szukania pomocy; budowaniu relacji opartych na współpracy w zespole klasowym; umiejętności planowania czasu wolnego; proponowaniu zajęć pozalekcyjnych, które podnoszą kompetencje społeczne. Przeprowadź w klasie warsztaty na temat radzenia sobie z emocjami. W klasach, w których pojawiają się przypadki samookaleczeń lub mamy przypuszczenia, że mogą występować, warto poruszać temat trudnych emocji i sposobów radzenia sobie z nimi. Wiele przypadków autoagresji wiąże się z niemożnością wyrażania własnych uczuć lub obwinianiem się za nie. Warsztaty mają walor profilaktyczny, ale mogą też pomóc zdiagnozować, który uczeń boryka się z podobnymi problemami.

Szkoła nie jest miejscem dla prowadzenia terapii, niemniej jednak może podjąć podstawowe formy interwencji jak:

- rozwijanie więzi z nastolatkiem – zrozumienie, akceptacja, nieocenianie;
- praca nad umiejętnościami komunikacyjnymi – zachęcanie do rozmów na temat uczuć,

- doświadczeń;
- uczenie technik radzenia sobie ze stresem;
- przeformułowania poznawcze – pomoc w tworzeniu bardziej adekwatnego obrazu rzeczywistości, bez generalizowania, negatywizmu (Wycisk, Ziółkowska, 2010, s. 155).

To szkoła powinna uczyć samoakceptacji, odnajdywania swoich mocnych stron, rozwiązywania konfliktów, wzmacniać umiejętności funkcjonowania i pracy w grupie, komunikacji międzyludzkiej, powinna również uczyć tego, jak nazywać i rozumieć swoje uczucia, emocje, jak dbać o swoje potrzeby i jak rozmawiać o wszystkich tych rzeczach z innymi ludźmi.

Ważne jest rozwijanie umiejętności psychospołecznych, takich jak umiejętności podstawowe dla codziennego życia, czyli te które umożliwiają dobre samopoczucie, pozwalają na nawiązanie prawidłowych relacji interpersonalnych, poprzez co wpływają bezpośrednio na zdrowie psychiczne człowieka. Uczmy podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów (w tym poszukiwania alternatyw, oceny ryzyka, uzyskiwania informacji i ich oceny, oceniania konsekwencji działań i zachowań, stawiania sobie celów); twórczego i krytycznego myślenia; skutecznego porozumiewania się i utrzymywania dobrych relacji interpersonalnych (aktywne słuchanie, przekazywanie i przyjmowanie informacji zwrotnych, komunikowanie się werbalne i niewerbalne, asertywność, umiejętność negocjowania, rozwiązywania konfliktów, współdziałanie, praca w zespole); samoświadomości i empatii (np. samoocena, identyfikacja własnych mocnych i słabych stron, pozytywne myślenie, budowanie obrazu własnej osoby i własnego wizerunku, samowychowanie); radzenia sobie z emocjami i kierowania stresem (w tym także samokontrola, radzenie sobie z presją, lękiem, trudnymi sytuacjami, poszukiwanie pomocy, gospodarowanie czasem) (Witkowska, 2016, 22).

5. Zakończenie

Współcześnie badacze zauważają, że samookaleczenia coraz częściej podejmowane są przez młodzież w populacji ogólnej, niekoniecznie związane z zaburzeniami psychicznymi lub poważnymi traumatycznymi przeży-

ciami. Stwarza to konieczność stałego zwiększania poziomu wiedzy wśród pracujących z dziećmi i młodzieżą, głównie w zakresie lepszego rozumienia czynników ryzyka (psychologicznych i biologicznych) oraz mechanizmów podtrzymujących tego rodzaju zachowania. Jest to niezbędne do opracowywania i wdrażania adekwatnych interwencji terapeutycznych oraz podejmowania działań zapobiegawczych. Dlatego też wsparcie nauczyciela może okazać się konieczne, by pomóc dziecku nauczyć się nazywać i wyrażać swoje uczucia, a także korzystać z innych, bezpiecznych i konstruktywnych strategii radzenia sobie z napięciem oraz rozwiązywaniem problemów, których może doświadczać.

Bibliografia

Bubak, M., Plich, M. (2019). Samookaleczenia – co może mówić zranione ciało. W: E. Golbik-Madej (red.), *„Zranione ciało – zraniona dusza" Samookalecznie u dzieci i młodzieży* (ss. 18–19). Materiały z konferencji dla rodziców, pedagogów, psychologów i terapeutów Gliwice, 9 lutego 2019 r. Gliwice: Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Gliwicach.

Kubiak, A. (2014). *Mechanizm radzenia sobie z napięciem u osób podejmujących nawykowe samouszkodzenia*. Praca doktorska napisana pod kierunkiem Prof. dr. hab. Władysława J. Paluchowskiego. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Pobrano z: 2014. https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/10493/3/Anna%20Kubiak__rozprawa%20doktorska.pdf (dostęp: 02.12.2015).

Kubiak, A. (2016). Rola przemocy doświadczonej w dzieciństwie w podejmowaniu samouszkodzeń. *Dziecko Krzywdzone: teoria, badania, praktyka* 15/2, 32–55.

Lenkiewicz, K., Racicka, E., Bryńska, A. (2017). Samouszkodzenia – miejsce w klasyfikacjach zaburzeń psychicznych, czynniki ryzyka i mechanizmy kształtujące. Przegląd badań. *Psychiatria Polska*, 51 (2), 323–334.

Łuba, M. (2016). Samouszkodzenia u młodzieży – zrozumieć, żeby mądrze pomagać. *Świat Problemów*, 281, 13–17.

Mazur, J., Tabak I. (2008). Koncepcja resilience. Od teorii do badań empirycznych. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, nr 2, cz. 1 (t. 12), 599–605.

Pawłowska, S. (2019). Ostre przedmioty – samookaleczenia wśród młodzieży. *Remedium*, (4), 15–17.

Pilecka, W., Fryt, J. (2011). Teoria dziecięcej odporności psychicznej. W: W. Pilecka (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna* (ss. 48–68). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagielońskiego, Kraków,.

Walsh, B.W. (2014), *Terapia samouszkodzeń*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Witkowska M. (2016). *Materiały dla liderów projektu Nastolatki. Moduł samouszkodzenia* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Włodarczyk, J., Makaruk, K., Michalski, P., Sajkowska, M. (2018). *Ogólnopolska diagnoza skali i uwarunkowań krzywdzenia dzieci. Raport z badań*. Warszawa: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.

Wycisk, J., Ziółkowska, B. (2010). *Młodzież przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia – jak pomóc nastolatkom w szkole*. Warszawa: Wyd. Difin.

Wystep-Kolago, E. (2019). Uczeń samookaleczający się w szkole. W: E. Golbik-Madej (red.), *„Zranione ciało – zraniona dusza" Samookalecznie u dzieci i młodzieży.* (ss. 38–41). Materiały z konferencji dla rodziców, pedagogów, psychologów i terapeutów Gliwice, 9 lutego 2019 r. Gliwice: Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Gliwicach,.

Ziółkowska, B., Wycisk, J. (2019). *Autodestruktywność dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wyd. Difin.

XII

ROZDZIAŁ XII

Aleksandra Jędryszek-Geisler

Uczeń jako ofiara przemocy seksualnej

Konwencja o prawach dziecka

Artykuł 34. Państwa-Strony zobowiązują się do ochrony dzieci przed wszelkimi formami wyzysku seksualnego i nadużyć seksualnych. Dla osiągnięcia tych celów Państwa-Strony podejmą w szczególności wszelkie właściwe kroki o zasięgu krajowym, dwustronnym oraz wielostronnym dla przeciwdziałania:

a) nakłanianiu lub zmuszaniu dziecka do jakichkolwiek nielegalnych działań seksualnych;

b) wykorzystywaniu dziecka do prostytucji lub innych nielegalnych praktyk seksualnych;

c) wykorzystywaniu dzieci w pornograficznych przedstawieniach i materiałach.

Artykuł 39. Państwa-Strony będą podejmowały wszelkie właściwe kroki dla ułatwienia przebiegu rehabilitacji fizycznej i psychicznej oraz reintegracji społecznej dziecka, które padło ofiarą jakiejkolwiek formy zaniedbania, wyzysku lub wykorzystania, torturowania lub jakiejkolwiek innej formy okrutnego, nieludzkiego czy poniżającego traktowania albo karania bądź konfliktu zbrojnego. Taka rehabilitacja czy reintegracja przebiegać bę-

dzie w środowisku, które sprzyja zdrowiu, zapewnieniu własnego szacunku i godności dziecka (*Konwencja o prawach dziecka* przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz. U. z dnia 23 grudnia 1991 r.).

1. Wprowadzenie

Przemoc seksualna wobec dziecka jest jednym z bardzo istotnych zjawisk patologii społecznej. Jej konsekwencje nie dotyczą jedynie ofiar, które bezpośrednio skrzywdzenia doświadczyły, niesie za sobą szerokie społeczne konsekwencje. Istotnie wpływa na aktualne życie ofiary i bardzo często na jej przyszłość. Od wielu lat złożonej i wielowymiarowej problematyce przemocy seksualnej wobec dzieci poświęca się dużo uwagi w zróżnicowanych kontekstach. Skala problemu wykorzystywania seksualnego dzieci, mimo licznych badań, wydaje się ciągle być zdecydowanie większa niż podają oficjalne statystyki (Izdebska, Ruchel, 2011). Krzywdzenie dzieci (*childabuse*) niestety towarzyszy człowiekowi od tysięcy lat. Oczywiście występowało to w innych niż dziś aspektach, niemniej jednak normą było w Mezopotamii czy wśród Hebrajczyków, że 11–12 letnia dziewczynka wychodziła za mąż, w Egipcie nawet w wieku 6 lat. Wśród Ateńczyków w VI–VII w. p.n.e. akceptowane były kontakty seksualne dorosłych i dzieci z innej rodziny. W starożytnej Grecji oraz w Rzymie powszechne były gwałty na dziewczynkach. Według lekarzy z tamtego okresu błona dziewicza u dziewczynek była spotykana niezwykle rzadko (Boroch, Kwiatek-Markiewicz, Filewski, Jarząbek-Bielecka, Musielak, Kędzia, 2019). Tym bardziej zatrważające jest istnienie przemocy seksualnej wśród dzieci, minęły tysiące lat a nadal nie udaje się skutecznie zapobiegać tak niezwykle szkodliwym w stosunku do bezbronnych dzieci czynom.

W niniejszym tekście autorka przybliżyła w skrócie istotę zjawiska przemocy seksualnej wśród dzieci poczynając od ustaleń definicyjnych, dalej skalę zjawiska, jej objawy, skutki, sprawców, diagnozę i formy pomocy oraz dwa opisy przypadków.

2. Istota zjawiska

Istnieje wiele definicji przemocy seksualnej, w których rozpatruje się to zjawisko z różnych perspektyw. Dodatkowo w literaturze przedmiotu spotyka się stosowane zamienne terminy: przemoc seksualna, wykorzystywanie seksualne, krzywdzenie seksualne, molestowanie seksualne, czy nadużycie seksualne.

W polskim prawie nie sprecyzowano dokładnie definicji wykorzystywania seksualnego dzieci. Na wykorzystywanie może składać się bowiem wiele zachowań, które uwzględniono w kodeksie karnym (Dz. U. 1997 Nr 88 poz. 553). Ustawodawca określił przestępstwa przeciwko wolności seksualnej i obyczajowości, wśród których wskazał:

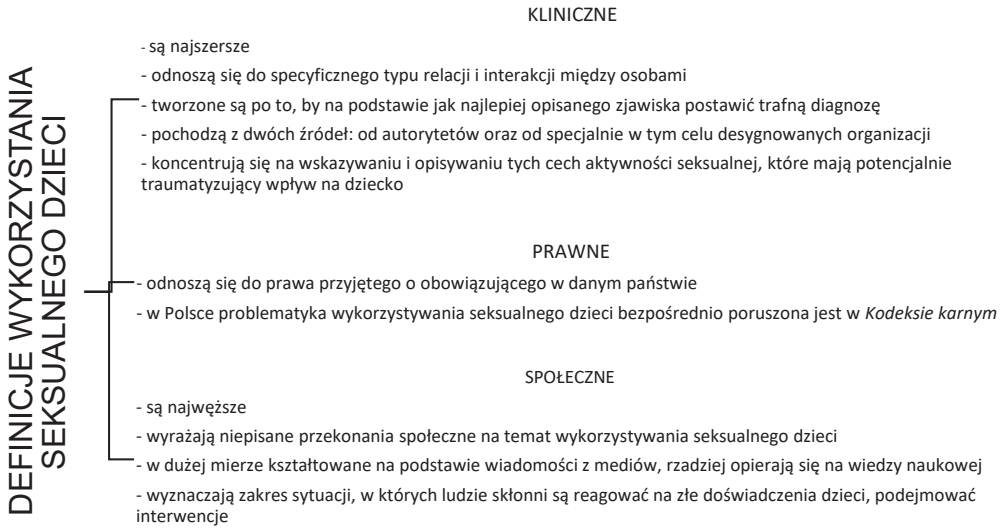
- zgwałcenie (art. 197 kk),
- wykorzystanie seksualne osoby bezradnej lub niepoczytalnej (art. 198 kk),
- seksualne wykorzystanie zależności (art. 199 kk),
- seksualne wykorzystanie małoletniego (art. 200 kk),
- uwodzenie małoletniego poniżej lat 15 z wykorzystaniem systemy teleinformatycznego lub sieci telekomunikacyjnej (art. 200a kk),
- propagowanie pedofilii (art. 200b kk),
- kazirodztwo (art. 201 kk),
- pornografia (art. 202 kk),
- zmuszanie do prostytucji (art. 203 kk).

Monika Sajkowska (2002) twierdzi, iż trudność w ustaleniach definicyjnych wynika z faktu, że wykorzystywanie seksualne dzieci można rozpatrywać z różnych perspektyw, np. norm obyczajowych, prawnych czy też doświadczenia praktyków. Ewa Lisowska (2005) stwierdza, że niezależnie od ustaleń definicyjnych przemocy wobec dziecka zawsze towarzyszy:

- sprzeczność z istniejącymi standardami i normami postępowania;
- nieprzypadkowość zachowań;
- przedmiotowe traktowanie dziecka;
- występowanie jako konsekwencja rozwojowych szkód psychicznych i fizycznych;
- łamanie podstawowych praw dziecka.

Maria Beisert i Agnieszka Izdebska (2012) dzielą definicje wykorzystania seksualnego na następujące grupy: kliniczne, prawnicze i społeczne (rysunek 1.).

Rysunek 1. *Rodzaje definicji wykorzystania seksualnego dziecka*



Opracowanie autorskie na podstawie: Izdebska, Beisert (2012, s. 50–52).

Poniżej przedstawiono najbardziej rozpowszechnione definicje kliniczne:

Światowa Organizacja Zdrowia (WHO, 1999) podaje, że wykorzystywanie seksualne dziecka to włączanie dziecka w aktywność seksualną, której nie jest ono w stanie w pełni zrozumieć i udzielić na nią świadomej zgody i/lub na którą nie jest dojrzałe rozwojowo i nie może zgodzić się w ważny prawnie sposób i/lub która jest niezgodna z normami prawnymi lub obyczajowymi danego społeczeństwa. Z wykorzystywaniem seksualnym mamy do czynienia, gdy taka aktywność wystąpi pomiędzy dzieckiem a dorosłym lub dzieckiem a innym dzieckiem, jeśli te osoby ze względu na wiek bądź stopień rozwoju pozostają w relacji opieki, zależności, władzy. Celem takiej aktywności jest zaspokojenie potrzeb innej osoby. Aktywności taka może dotyczyć:

1) namawiania lub zmuszania dziecka do angażowania się w prawnie zabronione czynności seksualne;
2) wykorzystywanie dziecka do prostytucji lub innych prawnie zakazanych praktyk o charakterze seksualnym;
3) wykorzystywanie dziecka do produkcji materiałów lub przedstawień o charakterze pornograficznym.

Committe on Sexually Abused Children (SCSAC), określa, że za dziecko seksualnie wykorzystywane uznać można każdą jednostkę w wieku bezwzględnej ochrony, jeśli osoba dojrzała seksualnie, czy to przez świadome działanie, czy też przez zaniedbywanie swoich społecznych obowiązków lub obowiązków wynikających ze specyficznej odpowiedzialności za dziecko, dopuszcza się zaangażowania dziecka w jakąkolwiek aktywność natury seksualnej, której intencją jest zaspokojenie osoby dorosłej (za: Sajkowska, 2002).

Natomiast w federalnej Ustawie USA nt. Profilaktyki i Przeciwdziałania Krzywdzeniu Dzieci (*Child Abuse Prevention and Treatment Act* – CAPTA) (2018) widnieje zapis, że wykorzystywanie seksualne dziecka to niewłaściwe zachowanie seksualne z udziałem dziecka takie jak: dotykanie genitaliów dziecka i doprowadzanie do dotykania przez dziecko genitaliów innej osoby, stosunek seksualny z dzieckiem, kazirodztwo, gwałt, sodomia, ekshibicjonizm i komercyjna eksploatacja dziecka. Zachowania takie uznawane są za wykorzystywanie seksualne dziecka jedynie wtedy, gdy sprawcą jest osoba odpowiedzialna za opiekę nad dzieckiem bądź spokrewniona z dzieckiem.

Mary Edna Helfer i Ruth S. Kempe (1976) określają „(...) wykorzystywanie seksualne jako angażowanie dziecka lub nastolatka w aktywność seksualną, której dziecko w pełni nie rozumie, na którą nie daje przyzwolenia i która narusza zasady moralne związane z rolami pełnionymi w rodzinie" (za: Bielawską-Batorowicz, 1998, s. 16).

Anthony Baker i Sylvia Dunkan definiują wykorzystywanie seksualne jako wciąganie dziecka przez osobę seksualnie dojrzałą w „(...) jakąkolwiek aktywność z zamiarem seksualnego pobudzenia drugiego człowieka. Aktywność ta może obejmować zarówno stosunek seksualny, jak i dotykanie, eksponowanie organów genitalnych, pokazywanie ma-

teriałów pornograficznych, rozmowę na tematy seksualne w erotyczny sposób" (1985, s. 459).

Kathleen Coulborn Faller (1998) za wykorzystywanie seksualne uznaje każdy akt pomiędzy jednostkami, które są na różnych stopniach rozwoju, celem osiągnięcia seksualnej gratyfikacji osoby na wyższym stopniu rozwoju.

Andres Soriano stwierdza, że wykorzystywanie seksualne dzieci „(...) to takie kontakty i intencje między dzieckiem a dorosłym, w których dorosły (agresor) używa dziecka do podniecenia seksualnego samego siebie, dziecka lub osoby trzeciej. Z wykorzystaniem seksualnym mamy do czynienia także wtedy, gdy agresor ma mniej niż osiemnaście lat, ale jest wyraźnie starszy od ofiary, albo kiedy sprawuje nad ofiarą władzę lub kontrolę (2002, s. 53).

W związku z rozwojem nowych technologii w dzisiejszych czasach niezwykle istotna jest również definicja wykorzystywania seksualnego dzieci online. Według ECPAT International (globalnej sieci społeczeństwa obywatelskiego, która działa na rzecz likwidacji seksualnego wykorzystania dzieci, tj. *End Child Prostitution in Asian Tourism*), wykorzystanie seksualne dziecka online (*online child sexual exploatation* – OCSE) można określić jako wszelkie formy wykorzystania seksualnego dziecka, gdzie zostało wykorzystane środowisko online (za: Greijer, Doek, 2016). Wykorzystywanie seksualne dzieci w Internecie stało się powszechnie używane w odniesieniu do wykorzystywania seksualnego dzieci ułatwianego przez technologie komunikacyjno-informacyjne (np. uwodzenie online), jak i do wykorzystywania seksualnego dzieci, które jest popełniane poza wspomnianymi wyżej technologiami, a następnie powtarzane poprzez udostępnianie on online, za pośrednictwem na przykład, obrazów i filmów. W takiej sytuacji staje się to wykorzystywaniem seksualnym dzieci w internecie (Greijer, Doek, 2016, s. 22–23). W związku z tym nie są to dwa tożsame terminy.

Typy wykorzystywania seksualnego

Zbigniew Lew-Starowicz (1992), podobnie jak K. C. Faller (1998), wyróżnili siedem typów przemocy seksualnej wobec dzieci, z kolei A. Soriano (2002) podzielił wykorzystywanie seksualne na pięć typów, a Brian G.

Fraser (1981/1987) biorąc pod uwagę brutalność zachowania i konsekwencje prawne dla sprawcy wskazał trzy typy (tabela 1.).

Tabela 1. *Typy przemocy seksualnej*

TYPY PRZEMOCY SEKSUALNEJ	
Brain Fraser	Zbigniew Lew-Starowicz
– Akty pozbawione fizycznego kontaktu (ekshibicjonizm, podglądactwo, fetyszyzm pornografia). – Akty z fizycznym kontaktem z dzieckiem od pieszczot o zabarwieniu erotycznym po stosunek seksualny. – Akty fizyczne o znamionach gwałtu (wszelkie formy fizycznego kontaktu seksualnego z dzieckiem związane z cielesnym uszkodzeniem).	– Bez kontaktu fizycznego (rozmowy o treści seksualnej kierowane do dziecka, ekspozycje anatomii i czynności seksualnych, podglądactwo). – Kontakty seksualne polegające na pobudzaniu intymnej części ciała. – Kontakty oralno-genitalne. – Stosunki udowe. – Penetracje seksualne. – Seksualne wykorzystywanie (dziecięca pornografia i prostytucja). – Krzywdzenie seksualne dzieci powiązane z różnymi formami przemocy fizycznej.

Opracowanie autorskie na podstawie: Lew-Starowicz (1992), Soriano (2002), Fraser (1987).

Inne podziały dotyczą wykorzystywania seksualnego online ze względu na formę. Usystematyzowania w tym zakresie dokonała Katarzyna Pilarczyk (2021), analizując dogłębnie literaturę przedmiotu (tabela 2.).

Tabela 2. *Formy wykorzystania seksualnego online*

Formy wykorzystywania seksualnego online	Charakterystyka
Materiały pornograficzne z udziałem dzieci (produkowanie, dystrybuowanie, oglądanie)	Zgodnie z polskim prawem nielegalne i definiowane jako treści pornograficzne z udziałem małoletniego (art. 202 § 3–4b *Kodeksu karnego* [kk]; NASK Państwowy Instytut Badawczy, 2020).
Seksting	Tworzenie i przesyłanie materiałów seksualnych (np. swoich zdjęć i filmów) przez osoby małoletnie. Aktywność może być realizowana za zgodą osób w nią zaangażowanych, ale szybko przerodzić się w zachowanie przemocowe, np. kiedy udostępnione materiały są przesyłane dalej bez zgody osoby na nich zaprezentowanej (Finch, Ryckman, Guerra, 2020).

Tabela 2. (cd.)

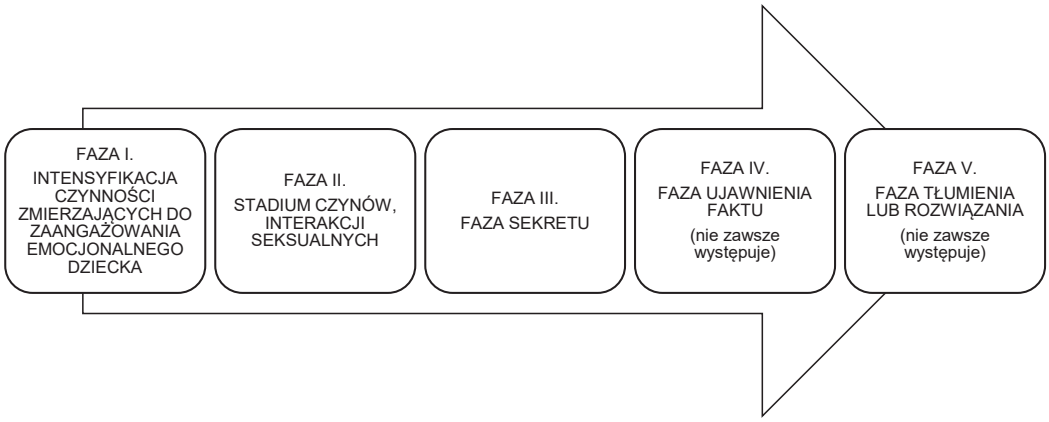
Live streaming	Transmitowanie na żywo za pomocą Internetu wykorzystania seksualnego dziecka. Wskazuje się, że taka forma wykorzystania krzywdzi dziecko w sposób podwójny – po pierwsze poprzez sam akt zmuszenia dziecka do wzięcia udziału (wspólnie z innymi lub w pojedynkę) w aktywnościach seksualnych, po drugie poprzez transmitowanie tego zachowania i umożliwienie jego oglądania innym osobom (ECPAT International, 2020).
Online grooming	Zjawisko uwodzenia dzieci za pośrednictwem Internetu to szczególna kategoria kontaktu interpersonalnego między osobami dorosłymi a dziećmi, gdzie celem relacji jest uwiedzenie osoby nieletniej i jej seksualne wykorzystanie. Dorosły zdobywa zaufanie dziecka przez kontakt wirtualny – dzięki nowym technologiom sprawca na odległość może starać się wytworzyć intymną więź z dzieckiem. W Polsce uwodzenie małoletnich osób w sieci jest przestępstwem ściganym na mocy art. 200a kk. Charakterystyczną cechą przestępstw ujętych w tym artykule jest podkreślenie działania sprawcy z wykorzystaniem systemów teleinformatycznych lub sieci telekomunikacyjnej. Zwraca to uwagę na swoisty sposób działania sprawców, którzy wykorzystują technologię w celu efektywnego poszukiwania ofiar. Dziembowski i Szostak (2013) podkreślają, że w ten sposób sprawca ma możliwość dobrego poznania ofiary i dowiedzenia się wiele na jej temat (np. uzyskać informacje dotyczące relacji rodzinnych, sytuacji materialnej itd.), a zebrane informacje może następnie wykorzystać w celu popełnienia i ukrycia przestępstwa. Warto zwrócić uwagę, że karany jest już sam kontakt z dzieckiem mający na celu wykorzystanie seksualne, niezależnie od tego, czy to przestępstwo w jego konsekwencji się wydarzyło (Wojtas, 2018).
Szantaż na tle seksualnym (*sextortion*)	Sprawca, poprzez kradzież lub uwodzenie, wchodzi w posiadanie materiałów (np. zdjęć lub filmów) prezentujących ofiarę w kontekście seksualnym. Pod groźbą ujawnienia i rozpowszechnienia kompromitujących treści szantażuje osobę poszkodowaną, żądając od niej np. pieniędzy lub zmuszając do udziału w produkcji zdjęć/filmów pornograficznych (NASK Państwowy Instytut Badawczy, 2020).
Aktywność seksualna zakupiona za pośrednictwem Internetu od osoby małoletniej (w tym cyberprostytucja)	Małoletni może reklamować i sprzedawać online swoje usługi seksualne w celach zarobkowych. Nawet jeśli mogłoby się wydawać, że dzieje się to z jego własnej woli, to – jak wskazują badacze – wielu z nich oświadczyło wcześniej przemocy seksualnej (Hamilton-Giachritsis, Hanson, Whittle, Beech, 2017). W tej kategorii mieści się też cyberprostytucja, czyli sytuację, w której w zamian za udostępnianie, przekazywanie poprzez Internet materiałów erotycznych lub pornograficznych wytworzonych z własnym udziałem uzyskuje się materialne korzyści. Są to najczęściej zdjęcia i filmy, pokaz na żywo za pomocą kamerki, udostępniane dobrowolnie lub pod przymusem. Dla nieletnich taki sposób zarobkowania może być atrakcyjny. Materiały wytworzone przez dzieci mogą być poszukiwane przez osoby o skłonnościach pedofilskich, a dzieci zachęcane do ich wytwarzania również w procesie uwodzenia (*child grooming*) (Polak, Różycka, Marańda, 2013, s. 6).

Źródło: za Pilarczyk, 2021, s. 108.

Fazy wykorzystywania seksualnego

Agnieszka Widera-Wysoczańska (1998, za: Stępień, 2017) na podstawie bezpośredniej relacji ofiar molestowania seksualnego wyodrębniła pięć następujących po sobie faz występujących przy zjawisku wykorzystywania seksualnego (rysunek 2.).

Rysunek 2. Fazy wykorzystywania seksualnego



Opracowanie autorskie na podstawie: Stępień (2017, s. 48–49).

Faza I. – Intensyfikacja czynności zmierzających do zaangażowania emocjonalnego dziecka. W tym czasie następuje uwodzenie dziecka, które ma na celu uzależnienie. Agresor osiąga cel najczęściej wykorzystując swoją intelektualną przewagę, rzadziej stosuje przemoc fizyczną aby osiągnąć uległość ofiary.

Faza II. – Stadium czynów, interakcji seksualnych. Na tym etapie sprawca podejmuje czynności seksualne. Najczęściej zaczyna od dotykania przez ubranie, dalej dąży do nagości, oglądanie ciał i pieszczoty do różnych form penetracji i współżycia seksualnego.

Faza III. – Faza sekretu. Aby utrzymać w tajemnicy występującą przemoc seksualną oprawca robi z dziecka swoistego milczącego wspólnika zabronionych czynów. Obdarowuje nagrodami lub wzbudza straszny lęk przed reakcją otoczenia na seksualne praktyki i w ten sposób gwarantuje sobie milczenie ofiary.

Faza IV. – Faza ujawnienia faktu. Ta faza nie występuje zawsze, gdyż niejednokrotnie wykorzystywanie seksualne dzieci nigdy nie wychodzi na jaw. Najczęściej bezpośrednią przyczyną ujawnienia przemocy seksu-

alnej w przypadku dziewczynek jest ciąża. W sytuacji ujawnienia faktu często zachodzi wiele przemian wewnątrzrodzinnych ale i zewnętrznych, społecznych (negatywna reakcja otoczenia).
Faza V. – Faza tłumienia lub rozwiązania. Jeśli doszło do ujawnienia wykorzystywania, członkowie rodziny muszą zająć w tej sprawie jakieś stanowisko. W tym czasie bardzo często pojawia się konflikt lojalności pomiędzy sprawcą a ofiarą, wstyd, a także obawa przed reakcją społeczną oraz lęk o prawne konsekwencje czynu. Niejednokrotnie prowadzi to do zaprzeczania istnienia problemu, zaniechania szukania i przyjęcia pomocy.

Statystyki wykorzystywania seksualnego dzieci

W tabeli 3. i na wykresie 1. przedstawiono krajowe statystyki policyjne odnośnie seksualnego wykorzystania małoletniego (art. 200 kk), a w tabeli 4. i na wykresie 2. dane dotyczące uwodzenia małoletniego do 15 lat z wykorzystaniem systemu teleinformatycznego lub sieci telekomunikacyjnej (art. 200a). Jak wynika z poniższych danych z roku na rok stwierdzonych przypadków łamania prawa z artykułu 200 kk oraz 200a kk przybywa. Należy jednak pamiętać, że duża część czynów związanych z wykorzystywaniem seksualnych dzieci jest w ukryciu i nie ma ich w statystykach policyjnych.

Tabela 3. *Seksualne wykorzystanie małoletniego (art. 200 kk) – statystyki policyjne*

Rok	Liczba postępowań wszczętych	Liczba przestępstw stwierdzonych
2020	2 367	1 360
2019	2 791	1 489
2018	2 613	1 438
2017	2 391	1 324
2016	2 289	1 241
2015	2 187	1 096
2014	2 156	1 104
2013	2 057	1 454
2012	2 003	1 344
2011	1 848	1 533
2010	1 793	1 532

Opracowanie autorskie na podstawie statystyk policyjnych dostępnych na oficjalnym Portalu polskiej Policji: https://statystyka.policja.pl/st/kodeks-karny/przestepstwa-przeciwko-6 (01.04.2022)

Wykres 1. *Seksualne wykorzystanie małoletniego (art. 200 kk) – statystyki policyjne*

Opracowanie autorskie na podstawie statystyk policyjnych dostępnych na oficjalnym Portalu polskiej Policji: https://statystyka.policja.pl/st/kodeks-karny/przestepstwa-przeciwko-6 (01.04.2022)

Tabela 4. *Uwodzenie małoletniego do 15 lat z wykorzystaniem systemu teleinformatycznego lub sieci telekomunikacyjnej (art. 200a kk) – statystyki policyjne*

Rok	Liczba postępowań wszczętych	Liczba przestępstw stwierdzonych	Przestępstwa wykryte
2020	584	456	316
2019	570	423	282
2018	555	475	332
2017	676	626	496
2016	529	339	233
2015	281	275	221
2014	154	129	96
2013	129	132	111
2012	84	74	61
2011	64	62	38
2010	34	6	2

Opracowanie autorskie na podstawie statystyk policyjnych dostępnych na oficjalnym Portalu polskiej Policji: https://statystyka.policja.pl/st/kodeks-karny/przestepstwa-przeciwko-6 (01.04.2022)

Wykres 2. *Uwodzenie małoletniego do 15 lat z wykorzystaniem systemu teleinformatycznego lub sieci telekomunikacyjnej (art. 200a kk) – statystyki policyjne*

Opracowanie autorskie na podstawie statystyk policyjnych dostępnych na oficjalnym Portalu polskiej Policji: https://statystyka.policja.pl/st/kodeks-karny/przestepstwa-przeciwko-6 (01.04.2022)

Z badań Zoji Sobolewskiej (2002) dowiadujemy się jakich form wykorzystywania seksualnego doświadczały krzywdzone dzieci, które trafiły do Centrum Dziecka i Rodziny Fundacji Dzieci Niczyje. Najczęściej było to dotykanie, całowanie narządów płciowych dziecka lub innych części ciała dziecka w celach erotycznych a także pochwowe stosunki seksualne z dzieckiem. Dość często zdarzało się nakłanianie dziecka do dotykania lub całowania narządów płciowych dorosłego czy wprowadzanie palca bądź przedmiotów do pochwy lub odbytu. Agnieszka Sikorska-Koza (2010) otrzymała zbliżone wyniki. Formy zachowań seksualnych wobec ofiar z ich częstotliwością prezentuje tabela 5.

Tabela 5. *Formy zachowań seksualnych wobec ofiar*

Rodzaj krzywdzenia seksualnego	Sobolewska (2002) %	Rodzaj krzywdzenia seksualnego	Sikorska-Koza (2010) %
Pochwowe stosunki seksualne z dzieckiem	30,3	Penetracja genitalna	12
Oralne stosunki seksualne z dzieckiem	6,6	Cunnilingus Fellatio	12 5

Tabela 5. (cd.)

Analne stosunki seksualne z dzieckiem	10,5	Penetracja analna	5
Wprowadzanie palca bądź przedmiotów do pochwy lub odbytu	17,1	Penetracja palcem pochwy/ odbytu	22
Nakłanianie dziecka do dotykania lub całowania narządów płciowych dorosłego	21,1	Zmuszanie dziecka do pobudzania narządów płciowych sprawcy	29
Dotykanie, całowanie narządów płciowych dziecka	40,8		
		Dotykanie ciała dziecka	93
Dotykanie, całowanie innych części ciała dziecka w celach erotycznych	30,3	Całowanie	22
		Prezentacja materiałów pornograficznych	2
Pokazywanie dziecku materiałów o treści erotycznej	5,3	Ekspozycja anatomii i czynności seksualnych	17
Oglądanie narządów płciowych dziecka w celach erotycznych/podglądanie dziecka	5,3	Voyeuryzm	2
Robienie dziecku pornograficznych zdjęć lub filmowanie	2,6		
Inne	13,2		

Źródło: Sobolewska (2002, s. 115), Sikorska-Koza (2010, s. 76).

Agnieszka Izdebska i Katarzyna Pilarczyk (2019) przedstawiły wyniki dotyczące zjawiska seksualnego dzieci pochodzące z Ogólnopolskiej diagnozy skali i uwarunkowań krzywdzenia dzieci, które przeprowadziła Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę w 2018 roku. Z analiz wynika, że wykorzystania seksualnego bez kontaktu fizycznego doświadczyło 20% respondentów, istotnie częściej takie sytuacje spotkały dziewczęta (starsze nastolatki). Najczęściej była to słowna przemoc seksualna. Werbowania do celów seksualnych w internecie doświadczyło 9% badanych. Ponownie częściej były to dziewczęta i kolejny raz były to starsze nastolatki. Z ekshibicjonizmem spotkało się również 9% badanych i tu ta forma dotyczyła podobnie chłopców jak i dziewczęta. Wśród respondentów 7% badanych doświadczyło w swoim życiu wykorzystania seksualnego z kontaktem fizycznym, najczęściej było to wykorzystanie

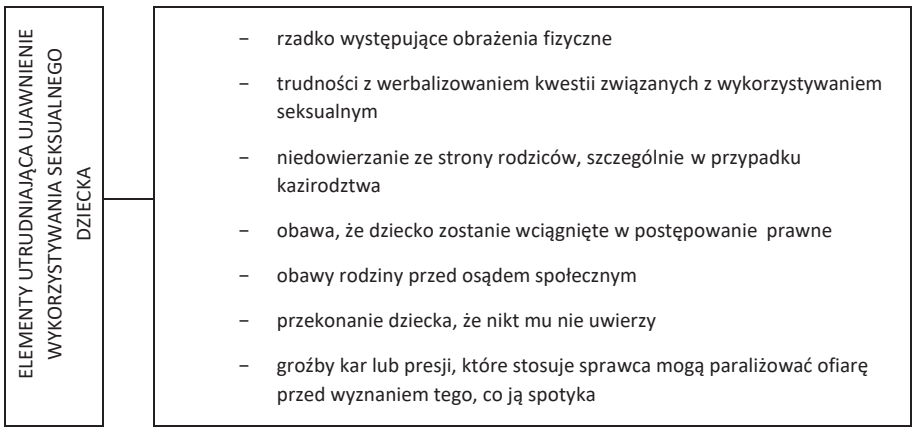
ze strony rówieśnika i znowu częściej ofiarami takiego zachowania były dziewczęta. W kontakcie seksualnym z osobą dorosłą uczestniczyło 2% respondentów i były to częściej starsze nastolatki. Tyle samo % badanych doświadczyło niechcianego kontaktu z osobą dorosłą i również częściej dotyczyło to dziewczyn. Najmniej badanych (0,005%) miało doświadczenia z komercyjnym wykorzystaniem seksualnym (np. pornografia, prostytucja).

Sikorska-Koza (2010) ujawniła, że niespełna 29% dzieci od razu po zdarzeniu poinformowało osobę zaufaną (najczęściej był to członek najbliższej rodziny — około 71%) o tym, co się wydarzyło. W pozostałych przypadkach (ponad 71%) do ujawnienia przestępstwa prawdopodobnie mogłoby nigdy nie dojść, gdyby nie zdecydował o tym przypadek lub jakieś krytyczne zdarzenie w życiu dziecka, które skłoniło go do zwierzeń.

3. Objawy wykorzystywania seksualnego dzieci

Przemoc seksualna wobec dzieci jest problematycznym oraz trudnym obszarem i istnieje wiele elementów utrudniających ujawnienie wykorzystania seksualnego dziecka (rysunek 3.).

Rysunek 3. *Elementy utrudniające ujawnienie wykorzystania seksualnego dziecka*



Opracowanie autorskie na podstawie: Soriano (2002, s. 54–55).

Dodatkowo u ofiar przemocy seksualnej w różny sposób manifestują się symptomy doświadczenia przemocy (Kendall-Tacket i in., 1993). Objawy jakie występują, stanowią szeroki zbiór różnorodnych zachowań, zaburzeń somatycznych czy stanów emocjonalnych. Wśród nich wyróżnić można symptomy specyficzne i niespecyficzne. Objawy takie jak: ciąża, obecność plemników w ciele dziecka, czy choroby przenoszone drogą płciową, stanowią ewidentny, jednoznaczny i niepodważalny fakt, że miało ono kontakt seksualny. Natomiast większość symptomów, które często towarzyszą molestowaniu seksualnemu, nie jest specyficzna. Oznacza to, że mogą one występować również z innych powodów, np. alkoholizm i patologia w rodzinie, rozwód rodziców, przeżywanie stresu, co utrudnia prawidłowe rozpoznanie (Ożarowska, 2011, s. 92). W tabeli 6. przedstawiono klasyfikację objawów wykorzystywania seksualnego dziecka.

Tabela 6. *Objawy wykorzystywania seksualnego dziecka*

SPECYFICZNE OBJAWY SOMATYCZNE	– urazy wewnętrznych narządów płciowych – uroki odbytu i okołoodbytnicze – urazy pochwy – przerwanie błony dziewiczej – infekcje – ciąża
NIESPECYFICZNE OBJAWY SOMATYCZNE	– bóle głowy – bóle brzucha – nudności – wymioty
UOGÓLNIONE OBJAWY PSYCHOLOGICZNE	– zaburzenia snu – lęki nocne, koszmary senne – lęki, fobie – depresja, przygnębienie – niska samoocena – czynności natrętne (zaburzenia obsesyjno-kompulsywne) – moczenie nocne, zanieczyszczanie się kałem
ZABURZENIA ZACHOWANIA	– agresja – przestępczość – problemy szkolne – nadpobudliwość ruchowa – zachowania autodestrukcyjne – izolacja od wybranych osób z otoczenia – zachowania regresywne (ucieczka od rzeczywistości ku bardziej infantylnemu stanowi)

Tabela 6. (cd.)

ZABURZENIA SEKSUALNE	– erotyzacja – patologiczna masturbacja (wczesna lub nasilona masturbacja nieadekwatna do fazy rozwoju psychoseksualnego; masturbacja publiczna) – zachowania prowokacyjne (dorosłych, rówieśników) – twórczość erotyczna dziecka, słownictwo – agresja seksualna wobec innych dzieci – pobudzenie seksualne – nadmierne zainteresowanie seksualnością własną i innych – częste i szczegółowe poruszanie spraw seksu w rozmowie lub zabawie – wciąganie młodszych w nietypową aktywność seksualną
PROBLEMY EMOCJONALNE	– strach – lęk – przerażenie – silne poczucie winy u dzieci, wynikające z przekonania o odpowiedzialności za zachowania seksualne wobec niego – poczucie nadmiernego wstydu związanego z przekroczeniem granic intymnych – złość – drażliwość – gniew – poczucie pustki – samotność – smutek – poczucie bycia złym, gorszym, innym (dziecko ma poczucie, że to co je spotkało jest karą za to, że jest złe) – poczucie posiadania tajemnicy ze sprawcą – przygnębienie – poczucie zagubienia – poczucie bezsilności i bezradności – przyjemność – hipomania
OBJAWY ZŁOŻONE	– współwystępowanie różnych objawów

Opracowanie autorskie na podstawie: Kita (2015 s. 201); Jankowiak, Gulczyńska (2015, s. 237–240); Ożarowska (2011, s. 92–94).

Przypadki dzieci, które były ofiarami przemocy seksualnej

Przypadek I.

„Wychowawczyni klasy zgłosiła, że jedna z uczennic jej klasy Agnieszka S. lat 15 od kilku dni nie chodzi do szkoły, a jest widywana przez jej koleżanki w pobliżu szkoły, wyczekując na kogoś. Dość szybko ustalono, że faktycznie wyczekiwała ona na starszą od siebie Zofię K. z innej klasy, dobrze uczącą się nie sprawiającą żadnych problemów wychowawczych.

W rozmowie z Zosią potwierdzono te fakty i ustalono, że po lekcjach Agnieszka idzie do jej domu, gdzie za zgodą rodziców od kilku dni tam przebywa. Zosia wyjaśniła także iż Agnieszka bardzo ją prosiła o przebywanie u niej, gdyż jej rodzice wyjechali na kilka dni a ona sama boi się przebywać w mieszkaniu. Rzekomo mama Agnieszki zgodziła się na zamieszkanie córki u koleżanki na czas jej nieobecności. Zosia stwierdziła, że sama na początku zdziwiła się na propozycję Agnieszki mimo, że nie chodzą do tej samej klasy a znają się tylko dość luźno z tej samej szkoły i kilku przygodnych spotkań na dyskotekach. Agnieszka dość sugestywnie przekonała Zosię i jej rodziców na kilkudniowy pobyt u nich (tym bardziej, że miała ze sobą osobiste rzeczy i trochę pieniędzy oraz niewielki zapas jedzenia). W toku dalszej rozmowy Zosia wspomniała, że Agnieszka w pierwszych dniach była bardzo nerwowa, ale dość szybko się uspokoiła, zwłaszcza po rozmowach z jej bratem – kawalerem, który jest policjantem. Zosia K mieszka w bloku na dużym osiedlu niedaleko szkoły a Agnieszka też w bloku, ale na peryferiach miasta w odległości około 5 km od szkoły. Aby potwierdzić te dziwne fakty i zachowania się Agnieszki, sprawdzono w jej miejscu zamieszkania i okazało się, że rodzice nigdzie nie wyjechali a matka wyjaśniała (dość nerwowo), że za jej zgodą Agnieszka na kilka dni zamieszkała u koleżanki, aby wspólnie się pouczyć i poprawić oceny przed końcem semestru. Te sprzeczności dały podstawę do podjęcia bardziej intensywnych czynności (a w międzyczasie ustalono, że matka Agnieszki żyje w konkubinacie z alkoholikiem, nigdzie nie pracującym, często bijącym ją mężczyzną. W rodzinie jest jeszcze 7 letnia córka) w wyniku których Agnieszka przyznała się, że od kilku miesięcy konkubin matki, gdy ona przebywa w pracy, gwałtem (często będąc w stanie nietrzeźwym) odbywa z nią stosunki seksualne a kilka dni temu, w czasie odbywania kolejnego stosunku, zastała ich matka. Wtedy też konkubin pobił matkę i zakazał aby o tym nikomu nic nie mówiły. Kilka dni był w domu spokój, ale konkubin coraz to natarczywiej w rozmowach domagał się obcowania z Agnieszką. Wtedy matka uzgodniła z Agnieszką, że wyniesie się z domu na kilka dni a ona będzie szukać sposobu pozbycia się konkubina. Agnieszka wybrała Zosię, gdyż wiedziała, że jej brat jest policjantem, w rodzinie jest spokój co było niebagatelne w jej sytuacji potrzeby silnego wsparcia i poczucia

bezpieczeństwa, którego nagle potrzebowała. Bała się konkubina, widziała jak często bije matkę oraz zagrażał także jej młodszej siostrze. Ponadto Agnieszka sama przyznała, że do szkoły bała się chodzić, gdyż tam mógł ją znaleźć konkubin matki. Zanim wybrała Zosię, długo ją obserwowała i rozmawiała z jej koleżankami o niej i jej sytuacji w rodzinie. Matka umówiła się też z Agnieszką, że o gwałtach nie powiedzą nikomu gdyż znajomi mogliby się śmiać z Agnieszki, nie wierząc w to, co się jej wydarzyło. Po formalnym zgłoszeniu tych faktów organom ścigania, które wszczęły postępowanie przygotowawcze, Agnieszka w przesłuchaniu potwierdziła wszystkie zdarzenia, ale matka nie chciała nic potwierdzić (w pierwszej fazie skorzystała z odmowy zeznań). Dopiero po eksmisji konkubina z mieszkania i aresztowaniu go (dodatkowy zarzut – w czasie eksmisji – czynna napaść na funkcjonariusza) matka potwierdziła fakt gwałtów dokonywanych na córce i złożyła dodatkowe oskarżenia o znęcanie się fizyczne i psychiczne nad nią przez konkubina. Cały tok sprawy udało się przeprowadzić bez rozgłosu, nie było plotek i komentarzy na osiedlach wśród sąsiadów (czego obawiała się Agnieszka) a konkubin został skazany i umieszczony w zakładzie karnym. Już na początku prowadzonego postępowania karnego przeprowadzono kilka specjalnie przygotowanych spotkań i rozmów z koleżankami klasowymi Agnieszki a potem sama ona opowiedziała im o zdarzeniu (na forum klasy odpowiednio przygotowanej). Uczennice nieco zaskoczone, przyjęły te informacje bardzo poważnie i otoczyły Agnieszkę opieką. Po około trzech miesiącach zapomnieli o całej tej sprawie, Agnieszka nieźle się uczy, coraz częściej zaczyna się śmiać i czynnie uczestniczyć w życiu klasy. Wydaje się, że ma szansę stać się w przyszłości normalną kobietą" (Bodanko, 2002, s. 278–280).

Przypadek II. (z pracy zawodowej autorki tekstu)
Nauczycielka języka polskiego zadała pracę domową, w której należało napisać opowiadanie – Znalazłaś/eś magiczne pudełko. Co w nim było i jaka historia była z nim związana? Podczas sprawdzania prac, polonistkę zaniepokoiło wypracowanie czternastoletniej Ani. Ania, uczennica klasy V (powtarza klasę), która w bieżącym roku szkolnym dołączyła do szkoły (przeprowadziła się z matką z innego, oddalonego

o 150 km miasta) napisała historię, która wzbudziła uwagę nauczycielki. Napisała, że wracając ze szkoły znalazła pudełko, w którym były zapałki, nóż i pistolet. Zabrała pudełko z sobą i wracała do domu. Gdy już była blisko, kiedy przechodziła, zaczął bardzo szczekać pies sąsiadów, wyjęła pistolet i go zastrzeliła. Potem, gdy dotarła do domu, mama zaczęła ją bardzo denerwować, wzięła zatem nóż i użyła go uśmiercając rodzicielkę. Hałasy usłyszał sąsiad, który chwilę później zapukał do drzwi dziewczynki. Nastolatka otworzyła, oblała go benzyną i podpaliła.

Nauczycielka języka polskiego zgłosiła sprawę do wychowawcy klasy i później, obie panie, do pedagoga szkolnego. Pedagog zgłosiła do poradni psychologiczno-pedagogicznej i tak uczennica trafiła do autorki tekstu. Na pierwsze spotkanie przyszła z mamą, która uparcie tłumaczyła, że szkołą robi problem z niczego, a dziewczynka ma takie pomysły bo ogląda za dużo programów telewizyjnych (szczególnie chętnie jeden, w którym najczęściej przedstawiane są różnie dziwne pomysły nastolatek). W trakcie wywiadu ustalono również, że kilka lat wcześniej Ania z matką (Elżbietą) mieszkały już w tej miejscowości, potem jej rodzice się rozwiedli i mama z uczennicą wyjechały do innego miasta. Tam zamieszkały z nowym partnerem matki i uczennica kontynuowała naukę w tamtejszej szkole podstawowej. Bardzo mocno opuściła się wówczas w nauce i nie uzyskała promocji do następnej klasy. Matka w tym czasie pracowała w jakiejś fabryce i miała pracę zmianową. Kilka miesięcy temu obie wróciły do rodzinnej miejscowości Ani i zamieszkały z jej ojcem (byłym mężem pani Elżbiety). W trakcie wizyty dziewczynka była bardzo zamknięta, nieśmiałą i z wielką trudnością można było cokolwiek od niej się dowiedzieć. Na kolejne spotkanie poproszono oboje rodziców (na początek samych, bez Ani). O ile odpowiedzi pani Elżbiety były dziwne i nie trzymały się sensu, czy chronologii, o tyle ojciec odpowiadał bardzo wiarygodnie i diagnosta miał wrażenie, że mężczyzna bardzo wierzy, w to co mówi. Był niezwykle przekonany, że cały problem to kwestia programu telewizyjnego. Na kolejnych spotkaniach Ania zostawała już sama, powoli nabierając zaufania do psycholożki. Ciągle była jeszcze zamknięta i mocno napięta, ale podczas rozmów i ćwiczeń z wykorzystaniem różnych technik projekcyjnych powoli zaczynała

opowiadać o sobie trochę więcej. W końcu, na jednym ze spotkań, właśnie przy wykorzystaniu techniki projekcyjnej, w dziewczynce coś pękło i wprost przyznała, że partner matki wykorzystywał ją seksualnie. Gdy matka wychodziła na noce do pracy, mężczyzna obnażał się przed dzieckiem, zmuszał do oglądania pornografii. Dziewczynka twierdziła, że innych form przemocy seksualnej nie stosował. Sprawa została z urzędu zgłoszona odpowiednim organom. Niestety matka do samego końca zaprzeczała, że wiedziała cokolwiek o wykorzystywaniu jej córki. Ojciec rzeczywiście nie był świadomy co wydarzyło się w innym mieście. Ania kontynuowała wizyty u psycholog i po wyjawieniu ciążącej tajemnicy stałą się zupełnie inną dziewczynką. Uśmiechnięta, otwarta, przychodziła na spotkania z wielką przyjemnością.

4. Sprawcy przemocy seksualnej wobec dzieci

Istnieją liczne badania dotyczące charakterystyki sprawców przemocy seksualnej zarówno wobec dorosłych, jak i dzieci. Mimo obszernych analiz nie określono dotąd sprecyzowanego opisu takich osób. Jest jednak kilka wspólnych dla różnych eksploracji wytycznych. Pierwszą z nich jest płeć – w przeważającej mierze sprawcami przemocy seksualnej wobec dzieci są mężczyźni (Chaffin, Letourneau, Silovsky, 2002; Sikorska-Koza, 2010; Izdebska, Pilarczyk, 2019). Jednak problem sprawców seksualnego wykorzystywania dzieci nie dotyczy tylko mężczyzn. Coraz częściej sprawcami przemocy seksualnej są kobiety. W krajach Europy Zachodniej czy w Stanach Zjednoczonych zjawisko eksplorowane jest od wielu lat, dzięki czemu wypracowane zostały zarówno kryteria diagnostyczne, jak i zróżnicowane modele oddziaływań terapeutycznych. Z perspektywy historycznej wykorzystywanie seksualne dzieci przez kobiety jest zjawiskiem znanym od wieków. Opisy nawiązujące do obyczajowości społeczeństw starożytnych wskazują na często pojawiające się praktyki związane z seksualnym wykorzystywaniem dzieci, w którym to procederze znaczącą rolę odgrywały także kobiety (Kowalczyk, 2016, s. 29). Kornelia Stępień (2017) powołując się na badania

Davida Finkefora, Geralda Hotalinga, Lewisa i Christine Smith (1990) oraz Lwa-Starowicza (1992) wskazała, że ponad 75% sprawców przemocy seksualnej to rodzice, rodzeństwo lub inni krewni. Według Izdebskiej i Pilarczyk (2019), 36 % sprawców niechcianego dotyku ze strony znajomego dorosłego stanowiły osoby z rodziny, w 14% byli to ojcowie, 7% wskazań podało na ojczyma/partnera matki oraz matkę, macochę/partnerkę ojca; 9% badanych w wieku 13–17 lat doświadczyło werbowania do celów seksualnych w internecie.

5. Czynniki ryzyka wykorzystywania seksualnego dzieci

Rozpatrując etiologię seksualnego wykorzystywania dzieci nie sposób wymienić wszystkich możliwych zmiennych ani mechanizmów, które to zjawisko warunkują. Beisert samodzielnie (2004), oraz wraz z Izdebską (2012) wyodrębniły trzy podstawowe grupy czynników ryzyka. Są to: czynniki związane z dzieckiem, czynniki rodzinne, a także – czynniki środowiskowe (tabela 7.).

Tabela 7. *Czynniki ryzyka wykorzystywania seksualnego dzieci*

CZYNNIKI RYZYKA ZWIĄZANE Z DZIECKIEM	CZYNNIKI RYZYKA ZWIĄZANE Z RODZINĄ	CZYNNIKI RYZYKA ZWIĄZANE ZE ŚRODOWISKIEM
– płeć (częściej dziewczynki) – wiek dziecka (wiek przedszkolny) – niepełnosprawność (szczególnie osoby z niepełnosprawnością intelektualna są narażone częściej do nadużyć ich seksualności)	– atmosfera panująca w domu rodzinnym (rozwód rodziców, wychowywanie się tylko z jednym biologicznym rodzicem lub rodzinach z konfliktami) – fizyczna lub psychiczna nieobecność jednego z rodziców – patologie występujące w rodzinie	– społeczna izolacja rodziny (brak lub ubogie relacje z otoczeniem) – odmienność kulturowa

Opracowanie autorskie na podstawie: Beisert, Izdebska (2012, s. 58–61); Izdebska, Lewandowska (2012, s. 119–128).

A. Izdebska oraz K. Pilarczyk (2019) dokonały analizy regresji z podziałem na bezdotykowego i dotykowego wykorzystania seksualnego, wyodrębniając zmienne wyjaśniające zjawisko. Wśród predyktorów bezdoty-

kowego wykorzystywania seksualnego dzieci najistotniejsza okazała się płeć (chłopcy doświadczali rzadziej). Znaczenie miał też wiek – nastolatki 15–17 lat częściej były ofiarami (wyniki nieco odmienne od wyżej wskazanych – być może ze względu na respondentów poszczególnych badań). Dwukrotnie częściej sytuacji werbowania do celów seksualnych w internecie i ekshibicjonizmu doświadczali uczniowie szkół usytuowanych w miastach. Kolejnymi zmiennymi wyjaśniającymi okazały się być problem alkoholowy w rodzinie ofiary oraz choroba psychiczna bliskich. Analizy predyktorów wykorzystania seksualnego z kontaktem fizycznym wykazały, że najsilniej zjawisko objaśnia płeć, wiek, lokalizacja szkoły, rozwód/rozstanie rodziców, a także nadużywanie alkoholu i narkotyków w rodzinie.

6. Diagnoza i formy pomocy

Diagnoza dzieci – ofiar przemocy seksualnej jest niezwykle trudnym zagadnieniem i w jej trakcie należy zachować szczególną ostrożność. W trakcie rozpoznania specjalista musi uwzględnić: stopień zagrożenia bezpieczeństwa dziecka; wiek i poziom jego rozwoju; wiedzę na temat sprawcy (rodzina, znajomy, obcy); to czy ma do czynienia z podejrzeniem wykorzystywania seksualnego czy wiadomo już, że dziecko jest ofiarą przemocy seksualnej (Sobolewska, 2002). W tabeli 8. przedstawiono podstawowe techniki diagnostyczne i oraz formy pomocy stanowiące doświadczenia terapeutów Centrum Dziecka i Rodziny Fundacji Dzieci Niczyje.

Tabela 8. *Podstawowe techniki diagnostyczne i formy pomocy*

WIEK	DIAGNOZA	POMOC TERAPEUTYCZNA
0–4 lata	– zabawy tematyczne i projekcyjne z wykorzystaniem lalek, kukiełek, lalek anatomicznych, zabawek imitujących miejsca zabaw, kąpieli, zasypiania itp. – rozmowa kierowana i testy do określenia poziomu rozwoju, podatności na sugestię i poziomu wiarygodnego odtworzenia sytuacji – diagnoza relacji emocjonalnych z rodzicami i domniemanym sprawcą – o określonych przypadkach (podejrzenie urazów fizycznych lub choroby wenerycznej) specjalistyczne badania lekarskie (ginekolog dziecięcy) – dokładna obserwacja dziecka – wskaźniki sugerujące wykorzystanie seksualne np. erotyzacja dziecka niezgodna z wiekiem rozwojowym, zaburzenia psychosomatyczne (analizowane wnikliwie przez specjalistę w połączeniu z innymi danymi diagnostycznymi)	– uwolnienie dziecka z poczucia winy i wstydu – zwolnienie z odpowiedzialności za to, co się stało – edukacja w zakresie dobrego i złego dotyku i ujawniania niedobrych tajemnic
5–7 lat	– powyższe oraz: – rysunek postaci ludzkiej, rysunek drzewa, rysunek rodzinny i inne rysunki tematyczne – wytwory plastyczne dziecka	– najczęściej stosuje się dziesięć cotygodniowych spotkań – praca nad budowaniem granic, wyjściem z poczucia winy, wstydu, odpowiedzialności, poniżenia, zdrady, zepsucia, zbrukania, zabrania czegoś ważnego czy przywiązania do seksualnego charakteru kontaktu ze sprawcą – równoległa praca terapeutyczna z rodzicami lub opiekunami dziecka
8–12 lat	– powyższe oraz: – techniki związane z pisaniem np. test niedokończonych zdań, uzupełnianie i dokańczanie – historyjek, opisów obrazków, pisanie opowiadań, testów słownych oraz rysunkowych	– oprócz indywidualnych sesji terapeutycznej udział dzieci w pracy grupowej w trakcie których pracują nad swoją emocjonalnością, mocnymi stronami, budowaniem zdrowych granic psychologicznych i fizycznych, stosunkiem do swojego ciała, stosunkiem do sprawcy
12–15 lat	– powyższe oraz: – kierowany, pogłębiony wywiad psychologiczny – gama testów słownych i bezsłownych do określenia poziomu rozwoju czy rodzaju zaburzeń	– jak najszybsze i intensywne rozpoczęcie terapii – pomoc w ewentualnych kłopotach związanych z określeniem tożsamości seksualnej, zachowaniach autodestrukcyjnych (myśli i próby samobójcze, samookaleczenia, ucieczki w uzależnienia, w prostytucję)

Opracowanie autorskie na podstawie: Sobolewska (2002, s. 120–125).

Na podejmowanie określonych czynności terapeutycznych ma wpływ wiele czynników, np. wiek, pokrewieństwo ze sprawcą, czas trwania wykorzystywania, formy i częstotliwość, poziom rozwój i osobowość dziecka, zabarwienie emocjonalne relacji ze sprawcą, występowanie innych form przemocy, reakcja otoczenia na ujawnienie wykorzystywania dziecka (Sobolewska, 2002). Trudno określić dokładne ramy czasowe w jakich krzywdzone dziecko będzie wymagało pomocy. Zależy to przede wszystkim od etapu rozwojowego dziecka, postrzegania przez niego traumatycznego doświadczenia. Ma to też związek z zasobami dziecka, kompetencjami w zakresie radzenia sobie w sytuacji trudnej, czy wsparciem rodziny. Sylwia Kita (2015) przedstawiła następujące cele pracy z dzieckiem skrzywdzonym seksualnie:

- zapewnienie poczucia bezpieczeństwa,
- odzyskiwanie poczucia siły i kontroli,
- zwiększenie umiejętności interpersonalnych,
- możliwość rozładowania negatywnych emocji,
- zwiększenie poczucia własnej wartości,
- zwiększenie ważności siebie,
- nabycie umiejętności rozpoznawania i wyrażania uczuć, emocji.

M. Beisert (2004) zwraca uwagę na to, że istnieje wiele predyktorów traumy u ofiar przemocy seksualnej. Wśród nich autorka wyróżnia: wiek sprawcy (im wyższy tym poważniejsze konsekwencje – być może ma to związek z faktem, że starsi agresorzy to często rodzice ofiary); płeć sprawcy (najprawdopodobniej wśród kobiet występuje mniejsza doza agresji); więź z ofiarą (pokrewieństwo lub silna więź są czynnikiem dodatkowo obciążającym); czas trwania i częstość wykorzystywania (więcej w tym przypadku znaczy gorzej); forma przemocy seksualnej (penetracja genitalna przynosi więcej szkód); wykorzystanie wielorakie (gdy jest kilku sprawców); agresja i przemoc współwystępująca (są czynnikiem związanym z silniejszym występowaniem negatywnych następstw); środowisko jawnie seksualizujące (dziecko nie ma w takim środowisku osoby, u której może szukać pomocy i wsparcia); ujawnienie wykorzystywania (przede wszystkim w przypadku kazirodztwa, szczególnie na początku może pogorszyć sytuację ofiary); reakcje otoczenia na wykorzystanie.

7. Skutki wykorzystywania seksualnego dzieci

Najczęściej w literaturze przedmiotu spotyka się podział na wczesne i odległe skutki wykorzystywania seksualnego oraz na sferę seksualną, emocjonalną i społeczną. Wczesne skutki (objawy) wskazano w tabeli 6. W tabeli 9. przedstawiono konsekwencje długofalowe.

Tabela 9. *Konsekwencje wykorzystywania seksualnego dziecka*

SFERA SEKSUALNA	SFERA EMOCJONALNA	SFERA SPOŁECZNA
	WCZESNE	
– zaburzenie popędu płciowego – mała satysfakcja seksualna – impotencja, zaburzony wytrysk lub jego brak – brak orgazmu – dyspareunia – fobie seksualne – niska samoocena jako partnera seksualnego – promiskuityzm – prostytucja – wysoka liczba partnerów seksualnych – różne formy dewiacji seksualnych – zaburzenia identyfikacji z rolą płciową – homofobia – orientacja homo i biseksualna – nieumiejętność ochrony własnego dziecka przed nadużyciem seksualnym (dotyczy kobiet) – skłonność do seksualnego wykorzystywania innych w przyszłości – podatność na doświadczenia ponownego wykorzystania w dorosłości	– zespół stresu pourazowego – lęk – dysocjacja osobowości – depresja – zachowania autodestruktywne – negatywna samoocena	– uzależnienia – wrogość wobec innych, brak zaufania – trudność w utrzymaniu stabilnych relacji interpersonalnych – przedwczesne zawarcie małżeństwa – konflikty z rodzicami – trudności w wychowywaniu własnych dzieci – poczucie zdrady – konflikty lub lęki wobec partnerów – zachowania przestępcze – introwersja (szczególnie w przypadku kobiet) – mniejsze uczestnictwo w grupach społecznych – wyższy poziom zależności od innych – wyższy poziom uzależnienia w zakresie uzyskiwania od innych wskazówek oraz potwierdzania słuszności dokonywanych wyborów – tendencja do postrzegania siebie jako bezsilnych i nieskutecznych, a przeceniania kompetencji innych osób

Opracowanie autorskie na podstawie: Jankowiak, Gulczyńska (2015, s. 237–240).

8. Zakończenie

Problematyka wykorzystywania seksualnego dzieci jest bardzo złożona, a jej konsekwencje dotkliwe. Objawiają się zarówno na poziomie indywidualnym jak i społecznym. Niezwykle istotnym zagadnieniem jest profilaktyka przemocy seksualnej dzieci, dzięki której można zapobiegać jej występowaniu. Odpowiednia edukacja seksualna jest niezwykle ważna. Podstawą działań profilaktycznych powinno być uzupełnianie i wspieranie działań rodziców w tworzeniu czynników, które będą chroniły dzieci przed wykorzystywaniem seksualnym. Należy pamiętać, że nie we wszystkich domach prowadzi się edukację seksualną lub prowadzi się ją poprawnie, stąd niezwykle istotna rola szkoły w minimalizowaniu ryzyka doświadczania przemocy seksualnej. Niewątpliwie skuteczne wdrażanie programów profilaktycznych obejmuje współpracę szkoły z rodzicami. Szkoły, rozumianej nie tylko jako nauczycieli, ale również specjalistów, którzy edukacją seksualną się zajmują.

Bibliografia

Baker, A.W., Duncan, S.P. (1985). Child sexual abuse: A study of prevalence in Great Britain. *Child Abuse & Neglect*, 9 (4), 457–467.

Beisert, M. (2004). *Kazirodztwo. Rodzice w roli sprawców*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Beisert, M., Izdebska, A. (2012). Wykorzystanie seksualne dzieci. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 2 (39), 48–66.

Bielawska-Batorowicz, E. (1998). Odległe następstwa wykorzystywania seksualnego dziecka. *Acta Universitatis Lodzoensis. Folia Psychologica*, 2, 15–28.

Boroch, J., Kwiatek-Markiewicz, S., Filewski, A., Jarząbek-Bielecka, G., Musielak, M., Kędzia, W. (2019). Masturbacja jako objaw przemocy seksualnej wobec dziecka – analiza problemu na tle dewiacji seksualnych względem dzieci w ujęciu historycznym. *Medycyna Rodzinna*, 2, 101–104.

Chaffin, M., Letourneau, E., Silovsky, J.F. (2002). Adults, adolescents, and children who sexually abuse children: A developmental perspective. W: J.E.B. Myers, L. Berliner, J. Briere, C.T. Hendrix, C. Jenny, T.A. Reid (red.), *The APSAC handbook on child maltreatment* (ss. 205–232). Sage Publications, Inc.

Faller, K.C. (1998). *Child Sexual Abuse. An Interdisciplinary Manual for Diagnosis. Case, management and treatment*. New York: Columbia Uniwersity Press.

Finkelhor, D., Hotaling, G., Lewis, I.A., Smith, C. (1990). Sexual abuse in a national survey of adult men and women: Prevalence, charecteristics and risk factors. *Child Abuse and Neglect*, 14, 19-28.

Fraser, B. G. (1981, 1987). Sexual child abuse: legislation and law in the US. W: P.B. Mrazek, C.H. Kempe (red.), *In Sexually Abused Children and their Families* (ss. 55–74). Oxford: Pergamon Press.

Greijek, S., Doek, J. (2016). *Terminology Guidelines for the Protection of Children from Sexual Exploitation and Sexual Abuse*. Luksemburg: ECPAT. Pobrane z: https://www.ohchr.org/Documents/Issues/Children/SR/TerminologyGuidelines_en.pdf (dostęp 24.04.2022).

Izdebska, A., Pilarczyk, K. (2019). Wykorzystanie seksualne dziecka. Wyniki Ogólnopolskiej diagnozy skali i uwarunkowań krzywdzenia dzieci. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 18 (3), 68–97.

Izdebska, A., Ruchel, A. (2011). Profilaktyka wykorzystania seksualnego dziecka – systemowe oddziaływania w zakresie edukacji seksualnej. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 1 (34), 54–67.

Kita, S. (2015). Diagnoza i praca z dziećmi dotkniętymi przemocą seksualną. *Przegląd Pedagogiczny*, 1 (29), 197–208.

Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz.U. 1991, nr 120, poz. 526.

Kowalczyk, M.H. (2016). Profil działania oraz resocjalizacja i terapia kobiet seksualnie wykorzystujących dzieci. W: M.H. Kowalczyk (red.), *Przestępstwa seksualne. Ujęcie psychologiczne, prawne i kryminalistyczne* (ss. 29–48). Warszawa: Difin.

Lew-Starowicz, Z. (1992). *Przemoc seksualna*. Warszawa: Wyd. Jacek Santorski & Co.

Przestępstwa przeciwko wolności seksualnej i obyczajności. Kodeks karny, Dz. U. 1997 Nr 88 poz. 553. Pobrano z: https://statystyka.policja.pl/st/kodeks-karny/przestepstwa-przeciwko-6 (dostęp 24.04.2022).

Ożarowska, M. (2011). Wykorzystywanie seksualne dziecka: istota zjawiska, objawy, skutki. *Horyzonty Psychologii*, 1 (1), 89–100.

Report of the Consultation on Child Abuse Prevention (1999). Światowa Organizacja Zdrowia (WHO). Pobrano z: https://fdds.pl/co-robimy/akty-prawne/wykorzystywanie-seksualne.html (dostęp 30.04.2022).

Sajkowska, M. (2002). Wykorzystywanie seksualne dzieci. Ustalenia terminologiczne, skala zjawiska, oblicza problemu społecznego. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 1 (1), 5–28.

Sikorska-Koza, A. (2010). Ocena psychologiczna aspektów wiarygodności zeznań małoletnich świadków w praktyce biegłych sądowych psychologów na podstawie analizy spraw karnych dotyczących wykorzystywania seksualnego dzieci. *Dziecko krzywdzone*, 1 (30), 70–89.

Sobolewska, Z. (2002). Interwencje, diagnoza, terapia dzieci – ofiar przemocy seksualnej z doświadczeń terapeutów Centrum Dziecka i Rodziny Fundacji Dzieci Niczyje. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 1 (1), 113–126.

Soriano, A. (2002). **Przemoc wobec dzieci**. Kraków: Wydawnictwo eSPe.

Stępień, K. (2017). Zaburzenia preferencji seksualnych na przykładzie seksualnego wykorzystywania dzieci – charakter i następstwa zjawiska. *Przegląd policyjny,* 1 (125), 44–54.

XIII

ROZDZIAŁ XIII

Marcin Jurczyk

Lęk w etiologii zachowań agresywnych uczniów

1. Wprowadzenie

Możemy odczuwać niepokój, gdy mamy do czynienia z ważnym wydarzeniem, takim jak egzamin, rozmowa kwalifikacyjna lub kiedy dostrzegamy jakieś zagrożenie lub niebezpieczeństwo. Codzienny niepokój jest na ogół sporadyczny, łagodny i krótki, podczas gdy niepokój odczuwany przez osobę z zaburzeniem lękowym często charakteryzuje się zwiększonym nasileniem oraz dłuższym czasem trwania. Okres adolescencji to krytyczny okres rozwojowy, w którym społeczne, emocjonalne i fizyczne zmiany mogą budować negatywne postrzeganie siebie wśród młodzieży.

„Współczesne życie codzienne jest pełne napięć, stresów i niepewności. Wielu socjologów twierdzi, że mamy obecnie do czynienia ze społeczeństwem ryzyka. Jednostka, ale także rodzina i inne grupy pierwotne, stają w obliczu niepewnej przyszłości i rozpadającej się więzi społecznej, wymagającej ciągłej rekonstrukcji, permanentnej pracy nad budowaniem więzi, związanej z pracą nad emocjami, czyli takiej, która unieważnia, zmienia i redefiniuje emocje partnerów interakcji oraz podmiotu działającego, dając, chociażby chwilowe, poczucie wzajemnej akceptacji i bezpieczeństwa

życia grupowego. Jest ona wykonywana przez jednostkę jako partnera interakcji, który pracuje nad własnymi emocjami (...)" (Konecki, Pawłowska, 2013, s. 6).

Stosunki międzyludzkie zdefiniować można jako trwałe oddziaływanie na siebie ludzi, określane przez ich osobowość, wzajemne oceny i uczucia oraz przez normy i pełnione przez nich role społeczne. Analogicznie do rozwoju innych sfer funkcjonowania jednostki, także w przypadku umiejętności społecznych, szczególną rolę pełnią relacje z opiekunami oraz doświadczane od wczesnego dzieciństwa procesy wymiany uczuciowej. Rozwój społeczny to sfera szczególnie wrażliwa na wszelkie nieprawidłowości w pierwszych kontaktach dziecka z otoczeniem, zwłaszcza na zetkniecie z wadliwymi postawami emocjonalnymi rodziców. Negatywny wpływ przypisuje się głównie odrzuceniu przez rodziców, cofnięciu pozytywnych uczuć z ich strony oraz ich niestałości emocjonalnej. Zakłócenia więzi powoduje niezaspokojenie potrzeb afiliacji, bezpieczeństwa, uznania, wykształcają w jednostce stałe poczucie zagrożenia, niepewności, niską samoocenę, lęk, niepokój i wrogość, upośledzając tym samym do utrzymywania bliższych relacji. Negatywne związki z innymi kompensowane są przez agresję, negatywizm, przestępczość lub wycofanie, bierność i apatię (Gierowski, Porańska, 2007, s. 396–397).

Osobowość, jako centralny system integracji i regulacji zachowania kształtuje się przede wszystkim w dzieciństwie i w młodości. System ten warunkuje relacje człowiek – świat. W początkowych okresach rozwojowych relacje te kształtują się pod wpływem otoczenia, a w późniejszych okresach w coraz większym stopniu zależą od właściwości podmiotu. Ponieważ cały rozwój psychofizyczny charakteryzuje się ciągłością i przenoszeniem doświadczeń z faz wcześniejszych na późniejsze, szczególnego znaczenia nabierają oddziaływania środowiskowe i wychowawcze prowadzące do kumulowania się wczesnych doświadczeń. W odniesieniu do struktury Ja Bronisław Urban (2012, s. 20–21) wskazuje, iż „(...) ważnym jej składnikiem jest poczucie kontroli, związane ze zdolnością odróżnienia informacji o skutkach własnych działań od informacji o skutkach działania sił pozostających poza człowiekiem, a więc sił przyrody i innych ludzi. Poczucie sprawowania kontroli nad otoczeniem jest źródłem zadowolenia, a jej utrata źródłem poczucia zagrożenia, które wywołuje usilnie dążenie

do przywrócenia kontroli. Prawidłowo ukształtowana struktura Ja wyraża się w stałości samooceny, która bezpośrednio przenosi się na regulacje zachowania; informacje podwyższające samoocenę generują pozytywne emocje, a zagrażające – emocje negatywne: lęk, niepokój itp.".

Barbara Skałbania (2009) unaocznia fakt, iż człowiek od zawsze potrzebował bliskości z drugą osobą, kontaktu emocjonalnego, wsparcia i pomocy w trudnych sytuacjach życiowych. Indywidualne możliwości i umiejętności decydują o poziomie społecznego i emocjonalnego funkcjonowania człowieka w różnorodnych sytuacjach oraz o zdolności do radzenia sobie z trudnościami dnia codziennego. Urszula Sokal (2004) zwraca uwagę, iż relacje zachodzące między ludźmi, wszelkie związki i zależności między nimi stanowią istotny element życia rodzinnego oraz społecznego. Wywierają one wpływ na zarówno na dane osoby jak i grupy. Więź ta, jest więc szczególnym rodzajem więzi społecznej.

2. Emocje w relacjach interpersonalnych

W odniesieniu do emocji można stwierdzić, iż jest to zróżnicowana klasa zjawisk psychicznych stanowiąca nieodłączne tło (a nieraz stają się główną treścią) codziennego funkcjonowania człowieka. Wydają się dostępne, namacalne i realne, a jednak specjaliści różnych dziedzin od wieków zastanawiali się i nadal zastanawiają nad tym, czym tak naprawdę są emocje (Cacioppo, Gardner, 1999, 2001).

Jeden z najbardziej uznanych autorytetów w zakresie psychologii emocji i motywacji Paul T. Young (1973), definiuje emocje jako „(...) nagły zakłócający proces albo stan, który powstaje w psychologicznej sytuacji, a który objawia się sygnalizowanymi zmianami w mięśniach gładkich, gruczołach i w całym zachowaniu" (za: Gasiul, 2002, s. 21). Z kolei Philip Zimbardo (1999) zwraca uwagę, iż w kwestii definicji współcześni psychologowie są na ogół jednomyślni, określając emocję jako złożony zespół zmian cielesnych i psychicznych, obejmujących pobudzenie fizjologiczne, uczucia, procesy poznawcze i reakcje behawioralne wykonywane w odpowiedzi na sytuację, spostrzeganą jako ważna dla danej osoby. Podobnie Dariusz Do-

liński (2004, s. 322) pisze, iż „(...) emocje powstają zatem w wyniku interakcji podmiotu z innym podmiotem, przedmiotem, sytuacją – wywołującą poprzez bodźcowanie – określoną reakcję". Doliński wzbogaca tę myśl o dodatkowy wątek, stwierdzając, że emocja jest stanem subiektywnym podlegającym mniej lub bardziej autonomicznej ocenie podmiotu, który jej doświadcza. Dodatkowo Theodore Kemper (2008) akcentował fakt, że emocje powstają na bazie relacji społecznych. Podążając w tym kierunku zauważmy za Jonathan H. Turner oraz Jan E. Stets (2009, s. 16), iż zdaniem większości socjologów emocje są społecznie tworzone czy też konstruowane w tym sensie, że to, co ludzie czują, jest uwarunkowane ich socjalizacją w kulturze i uczestnictwem w strukturach społecznych. Kulturowe ideologie, wierzenia i normy rzutujące na struktury społeczne definiują to, jakich emocji należy doświadczać i jak wyrażać te kulturowo zdefiniowane emocje. Emocje są więc społecznymi konstrukcjami. Ten nacisk na „konstruowanie" emocji jest zrozumiały w świetle zainteresowania socjologów wyjaśnieniem tego, jak emocje wpływają na przepływ interakcji w strukturach społecznych regulowanych przez kulturowe normy, wartości i przekonania – i jakiemu podlegają wpływowi z ich strony.

Najogólniej wyróżnić można emocje pozytywne i negatywne, które pełnią w życiu człowieka wiele różnych funkcji. Sprowadzić je można do tych, które pozostają w związku z ewolucją gatunku (na przykład strach czy lęk w obliczu zagrożenia) i tych, które mają swoje źródła w rozwoju społecznym, moralnym czy duchowym człowieka (na przykład miłość, tęsknota czy poczucie winy w sytuacjach interpersonalnych). Różne sytuacje życiowe wyzwalają zatem albo bardziej wrodzone reakcje emocjonalne, albo te będące skutkiem złożonego procesu uczenia się i socjalizacji (Cierpiałkowska, 2012).

Warto odwołać się do interpretacji emocji z perspektywy orientacji psychologicznych. W psychoanalizie, jak podkreśla Henryk Gasiul (2002), występuje wiele sposobów interpretacji tego wymiaru rzeczywistości psychicznej człowieka. Początkowo Sigmund Freud (1995) traktował afekty jako aktywne i odmienne od poznania zasady organizacji życia społecznego. Podkreślał zwłaszcza rolę nieświadomej winy i nieświadomego niepokoju, które miały stanowić o aktywności, sposobie myślenia, formach zachowania obronnego czy jakości pojawiających się symptomów. W następnym opra-

cowaniu Freud (1995) nieco inaczej ujmował afekty. Afekty były bardziej sygnałami niż czynnikami rozładowywania napięcia związanego z popędami, tym samym umiejscowił je w strukturze ego lub superego. Były one też traktowane jako stany złożone z elementów motorycznych, percepcyjnych oraz bezpośrednio doznawanych uczuć przyjemności i nieprzyjemności.

Robert Emde (1980, s. 69–73) przedstawia pięć głównych propozycji pojmowania afektów w psychoanalizie: „(...) 1) afekty są czymś centralnym, stanowią dobre wskaźniki motywacji i stanów umysłowych (lub stanów ego). Afekty są ważne przy odkrywaniu znaczenia codziennych wydarzeń, pełnią one istotna rolę w komunikowaniu się, umożliwiają proces empatii i identyfikacji; 2) afekty umożliwiają adaptację do zmieniających się warunków, są sygnałami zmieniających się stanów wewnętrznych i zewnętrznych, zawierają w sobie elementy poznawcze, organizują procesy umysłowe i całe zachowanie; 3) afekty stanowią o poczuciu ciągłości naszego życia; 4) afekty są elementami ożywiającymi relacje społeczne człowieka; 5) poza niepokojem, jako podstawową emocją sygnalizującą zmiany zachodzące w stanie psychicznym, istotne są również inne afekty (jak np. stany depresji)".

Emocja jest wrodzoną formą reagowania, która wyzwala zmiany w cielesnym układzie jako całości. Patrząc od strony obiektów, wzorce reagowania (strach, gniew, miłość) są złożonymi behawioralnymi reakcjami, które są formami odpowiedzi na takie zdarzenia jak utrata wsparcia, głośny hałas itd. W rezultacie sposoby reagowania mogą być analizowane w kategoriach relacji między bodźcem a reakcją. Takie uchwycenie emocji wyraźnie odwołuje się do psychologii fizjologicznej, o czym świadczyć może: 1) wzorce reagowania są obserwowane obiektywnie, a warunki ich występowania mogą być kontrolowane; 2) wzorce reagowania są rzeczywistym dominującym komponentem w zachowaniu emocjonalnym (np. twarz ludzka w płaczu, gniewie); 3) wzorce emocjonalne są podobne do odruchów, ponieważ podobnie jak odruchy mogą być warunkowane i wygaszane; 4) wzorce reagowania mogą być analizowane z punktu widzenia relacji bodziec–reakcja (S–R); 5) mechanizmy neuronalne, które scalają w całość pewne wzorce emocjonalnego reagowania, mogą być dokładnie opisywane. Oczywiście, takie traktowanie emocji ma wyraźne braki (Reykowski, 1974).

Emocje, jako podstawowe reakcje psychofizjologiczne na różne rodzaje bodźców, pełnią istotną rolę w funkcjonowaniu człowieka (Jarymowicz,

Bar-Tal, 2003). Uogólniając, funkcje te określić można jako: informacyjno-kierunkującą, mobilizacyjno-organizującą oraz komunikacyjno-interpersonalną (Strus, 2012). W tym układzie dojrzałość emocji polegałaby na tym, że pełnią one prawidłowo swoje adaptacyjne role. Informują o subiektywnym znaczeniu (ważności z punktu widzenia motywów jednostki) obiektów czy zdarzeń świata zewnętrznego i wewnętrznego (w tym o stanach własnego organizmu); dynamizują i organizują funkcjonowanie człowieka (myślenie, działanie) odpowiednio do indywidualnie ważnych celów; w końcu umożliwiają skuteczną komunikację interpersonalną – wyrażanie własnych intencji, potrzeb, a także rozumienie innych ludzi. Prawidłowość pełnienia przez emocje swoich funkcji można potraktować jako fundamentalny wskaźnik (wskaźniki) dojrzałości emocjonalnej, na co wskazuje się w koncepcjach inteligencji emocjonalnej. Z drugiej strony kwestię funkcjonalności emocji rozpatrywać można także w innej niż ewolucyjno-adaptacyjnej perspektywie (Gasiul, 2007). Podobne stanowisko przedstawia Anna Kozłowska (2014, s. 35) podkreślając, iż „(...) emocje są podstawą do dostarczenia oraz utrzymania reakcji na ważne dla jednostki wydarzenia i stany wewnętrzne. Zapewniają fizjologiczną i motywacyjną (psychologiczną) energię za pomocą ogniskowania uwagi, modyfikacji myślenia oraz wyzwalania związanych z działaniem potrzeb oraz intencji".

Reasumując, informacja jest traktowana jako wiedza albo przekonanie o znaczeniu danej relacji podmiot – otoczenie dla jej osobistego dobrostanu. Jakość (gniew czy lęk) i intensywność (stopień mobilizacji albo też stopień zmian motoryczno-fizjologicznych) reakcji emocjonalnej zależą od subiektywnej oceny (Richard Lazarus nazywa ją poznawczym oszacowaniem) tej wiedzy pod względem możliwości realizacji bliskich lub dalekich celów oraz możliwości działania, które określają warunki przebiegu relacji. Znaczenie zależy od wzajemnego oddziaływania na siebie osobistych celów i przekonań oraz pobudzającego kontekstu otoczenia. W rezultacie, emocje należy traktować jako zorganizowane, poznawczo-motywacyjno-relacyjne konfiguracje, których stan zmienia się wraz z postrzeganą i ocenianą zmianą w relacji osoba – otoczenie (Lazarus, 1991).

3. Emocje w okresie dorastania

„Okres dorastania dzieci jest często opisywany jako jeden z najtrudniejszych etapów w procesie rozwoju. Zapewne ze względu na liczne problemy wychowawcze i ogromne zmiany, jakie zachodzą pomiędzy 10 a 20 rokiem życia, okres adolescencji cieszy się dużym zainteresowaniem psychologów badaczy (...)" (Siwek, 2012, s. 25).

„Poglądy psychoanalityczne na okres dojrzewania streścić można w trzech tezach. Po pierwsze, osobowość nastolatka jest bardzo chwiejna i wrażliwa, co spowodowane jest siłą instynktów dochodzących do głosu w procesie dojrzewania płciowego. Po drugie, często w okresie adolescencji pojawiają się dezadaptacyjne formy zachowań, których źródłem są mechanizmy obronne uruchamiane w celu poradzenia sobie z silnymi napięciami i konfliktami wewnętrznymi. Przykładami takich zachowań są ekstremalna zmienność nastrojów, niestabilność relacji interpersonalnych, depresja i nonkonformizm. Po trzecie, zadaniem etapu dojrzewania jest dokonanie się procesu separacji, który stanowi warunek podejmowania satysfakcjonujących związków emocjonalnych poza środowiskiem rodzinnym (...)" (Coleman, 1997, s. 93).

Adolescencja jest okresem życia między dzieciństwem a dorosłością. Okres ten dzieli się na dwie fazy: wczesną adolescencję (dorastanie) i późną adolescencję (młodzieńczość). Wczesna adolescencja jest czasem intensywnych przemian zarówno organizmu, jak i psychiki. Późna adolescencja jest czasem stabilizowania się zmian, wkraczania w szersze życie społeczne, kształtowania się autonomii psychicznej. Fizjologiczne przemiany organizmu zmierzają ku osiągnięciu zdolności rozrodczych; przemiany psychiczne zmierzają w kierunku osiągnięcia dojrzałej osobowości. Rozwój społeczny w okresie dorastania, zmierzający do coraz wyższego poziomu społecznej dojrzałości, jest w literaturze przedmiotu rozpatrywany z punktu widzenia stadiów rozwoju kognitywnego, teorii psychoanalitycznych, teorii społecznego uczenia się oraz teorii biologicznych (Harwas-Napierała, Trempała, 2003). „Zgodnie z systematycznym opisem psychologicznym Granville S. Halla w okresie dorastania zwanego jako okres burzy i naporu, obserwuje się szczególne natężenie konfliktów i niestałość zachowań. Pod-

stawowym zadaniem tego okresu jest budowa fundamentu dla autonomii osobowości. Zanim sprosta się temu wymaganiu, obserwuje się w zachowaniu młodego człowieka zmiany nastroju, ambiwalencję emocjonalną, zmaganie się z problemami zależności *vs* niezależności od ludzi, buntowniczość, szczególną, nierzadko wręcz narcystyczną koncentrację na własnym Ja (Januszewska, 2009, s. 325–236).

Danuta Borecka-Biernat (2014) zwraca uwagę, iż okres dorastania jest ważnym etapem w życiu każdego człowieka, gdyż stanowi moment przejściowy między dzieciństwem a dorosłością. To stadium licznych zmian rozwojowych, które rozpoczynają się zmianami w wyglądzie zewnętrznym, a są związane z dojrzewaniem biologicznym występującym u młodego człowieka w wieku 13–15 lat. W tym okresie dokonują się przekształcenia w strukturze procesów psychicznych i osobowości jednostki. Rozpoczyna się też stopniowe „wrastanie" młodzieży w społeczeństwo dorosłych oraz zachodzą zmiany w relacjach społecznych z dorosłymi i rówieśnikami. Podobnego zdania jest również Katarzyna Zaremba (2015, s. 8) pisząc, iż okres adolescencji „(...) cechuje się między innymi wzmożoną aktywnością społeczną młodzieży, szczególnie w obrębie grupy rówieśniczej. W tym czasie następuje naturalne osłabienie więzi pomiędzy dziećmi i rodzicami, a związane jest to przede wszystkim z konfliktem pokoleń, chwiejnością emocjonalną, krytycznym nastawieniem wobec otoczenia zewnętrznego. Naturalną konsekwencją jest obniżenie autorytetu rodzicielskiego, a także pojawiające się coraz częściej konflikty i nieporozumienia między rodzicami a dziećmi". Jest to również jak podkreśla Joanna Kucharewicz (2015, s. 247) „(...) faza rozwojowa wypełniona próbami, błędami i eksperymentowaniem z sobą samym, polegającym na podejmowaniu nowych ról i zadań, a bywa, że i na eksperymentowaniu z łamaniem norm społecznych aż do prawnych włącznie (przestępczość, kontakty ze środkami uzależniającymi, kontakty z dewiacyjnymi grupami podkulturowymi itd.)".

Podążając za słowami księdza Józefa Tischnera (2000, s. 87) warto odnieść się do samego pojęcia wychowania, które to, jak pisze autor jest „(...) pracą z człowiekiem i nad człowiekiem – z tym, kto znajduje się w stanie dojrzewania".

W fazie dorastania istotnie wzrasta zakres i stopień kontroli, jaki człowiek ma nad własnym życiem, co sprawia, że starsza młodzież oce-

nia rozmaite wydarzenia inaczej niż młodsza. Zmiany w radzeniu sobie z trudnościami dnia codziennego są też związane z rozwojem zdolności poznawczych, w tym m.in. zdolności planowania, rozwiązywania problemów i przetwarzania informacji (Keating, 2004). Ponadto rozwija się samoświadomość, w tym świadomość przeżywania emocji, zdolność różnicowania stanów wewnętrznych, empatia i umiejętność przyjmowania perspektywy innej osoby, zdolność uczenia się poprzez obserwowanie innych ludzi, a także zdolność regulacji stanów emocjonalnych (Eisenberg, Fabes, Guthjrie, 1997), co również nie pozostaje bez wpływu na proces radzenia sobie ze stresem (Pisula, Sikora, 2008).

Jan M. Stanik (2013, s. 451–452) zwraca uwagę, iż w okresie adolescencji sfera kontaktów z rówieśnikami nabiera dojrzalszych form stosunków interpersonalnych w szczególności z osobami płci przeciwnej, co wynika w sposób znaczący ze zmożonego rozwoju emocjonalnego – uczuciowego adolescentów. W kontaktach tych wyodrębnić można (zwłaszcza w drugiej fazie adolescencji 16–18 roku życia) dwa znaczące obszary „ćwiczeń socjalizacyjnych". Pierwszy z nich dotyczy uczenia się stosownych nowych form wyrażania emocji (konwencjonalizacja wzorców) i sposobów skutecznego maskowania niektórych „wstydliwych" emocji: bagatelizowanych, wyśmiewanych lub wręcz pogardzanych w grupie rówieśniczej (np. nadmierne rozczulanie się nad sobą). Dopracowanie się owych stosownych form demonstrowania emocji wpływa premiująco na podnoszenie statusu społecznego w grupie. Drugi z kolei obszar dotyczy aspektów moralnych zachowań i łączy w sobie zarówno kompetencje poznawcze, jak i emocjonalno-uczuciowe przejawiane w kontaktach społecznych. Ważne przemiany w przeżyciach emocjonalno-uczuciowych adolescenta zachodzą także w stosunku do rodziców. Proces ten wyłania się około 14–16 roku życia i jest związany z pojawieniem się u adolescentów w sposób spontaniczny potrzeby większej samodzielności i autonomii.

W odniesieniu do sytuacji kryzysowych w wieku dorastania i wsparcia w ujęciu strukturalnym, Bartłomiej Skowroński i Rafał Pabich (2015, s. 92) podkreślają fakt, iż „(...) podstawowym źródłem wsparcia w sytuacjach kryzysowych, szczególnie w okresie dorastania, jest rodzina. Oprócz rodziny wsparcia jednostce w sytuacjach kryzysu udzielają przyjaciele, koledzy z pracy i inne społeczności". Zdaniem Heleny Sandberg (2005) w wieku do-

rastania młodzież szuka wsparcia, ponieważ poszukuje akceptacji w grupie nieformalnej, co powoduje redukcję napięcia. Wsparcie społeczne jest niezbędne w sytuacjach przekroczenia indywidualnych możliwości radzenia sobie ze stresem.

Aktualnie coraz większym problemem społecznym stają się zaburzenia zachowania, agresja oraz depresja, związane z procesami regulacji emocji. Poszukując przyczyn zaburzeń dużą wagę przykłada się do sytuacji rodzinnej (struktury rodziny, statusu społecznego, sposobu funkcjonowania w obliczu trudności wynikających z zachowania dziecka), do przebiegu rozwoju psychofizycznego dziecka oraz analizy jego zachowań i emocji (Słaboń-Duda, 2011). Wewnętrzne wzorce przywiązania dziecka do rodzica (opiekuna), takie jak: model bezpieczny, model lękowo-ambiwalentny czy też model lękowo-unikający, mają swoje długoterminowe konsekwencje, regulując zachowanie w relacjach społecznych oraz wyznaczając stopień zaangażowania emocjonalnego i poziom satysfakcji z ich przebiegu. Mają więc one znaczenie dla kształtowania umiejętności nawiązywania, a następnie podtrzymywania i pogłębiania relacji z innymi ludźmi. Istnieje również związek między ukształtowanym modelem przywiązania a osamotnieniem w późniejszym okresie. Psychologowie podkreślają jednak, że stosunkowo stabilny wewnętrzny wzorzec interakcji może ewoluować w ciągu życia, zwłaszcza w okresie późnej adolescencji i wczesnej dorosłości. Zmiany te mogą dokonywać się wskutek nawiązywania nowych, bliskich stosunków z ludźmi, np. przyjaźni i romantycznych, a także wielu czynników rozwojowych i sytuacyjnych (Dołęga, 2003).

Stanik (2013, s. 451) zwraca uwagę, iż „(...) wzmożona stymulacja emocjonalna, wywołana u adolescentów nasiloną aktywnością hormonalną, wymaga „wyćwiczenia" odpowiednich sposobów panowania nad nią (mechanizmów kontroli emocjonalnej). Tym bardziej, że w późniejszej fazie adolescencji stopień opanowania emocjonalnego ma istotne znaczenie w uzyskaniu powodzenia w kontaktach społecznych i satysfakcji z poważania przez nich, co wpływa na odgrywanie odpowiednich, akceptowanych ról społecznych oraz zyskanie zadawalającego statusu społecznego".

W regulacji emocji wyróżnia się trzy główne systemy zawierające szereg mniejszych struktur tj.: pień mózgu, układ limbiczny, obszary kory mózgowej. Układy te są ze sobą połączone siecią dróg nerwowych występujących

i zstępujących, dzięki czemu możliwa jest zintegrowana odpowiedź organizmu na bodźce emocjonalne. Układ limbiczny, znajdujący się pomiędzy pniem mózgu i korą mózgową, nazywany jest centrum regulacji emocji. Jego zadaniem jest kontrola, modyfikowanie reakcji organizmu w zależności od działania bodźca środowiskowego (Janicka, Hanć, 2013). Dodatkowo „emocje" powinno się traktować nie jako pojedynczą funkcję mózgu, ale jako zbiór ściśle powiązanych funkcji mózgowych. Należałoby także w tym aspekcie uwzględnić składowe emocji, takie jak: subiektywne ich doświadczenie, ocenę bodźca, fizjologiczną odpowiedź na stymulację emocjonalną, ekspresję zachowania itp. (Bidzan, Dutczak, Grabowski, 2012).

Anna Oleszkiewicz oraz Alicja Senejko (2012) akcentują fakt, iż przeżywane przez młodzież silne stany emocjonalne dotyczą zarówno emocji pozytywnych, jak i negatywnych, których, w świetle dotychczasowych wyników badań, jest znacznie więcej. Do negatywnych emocji szczególnie silnie przezywanych w okresie dorastania należy zaliczyć: stany depresyjne, smutek, lęk, poczucie wstydu, poczucie winy, a także poczucie niechęci i wrogości do siebie i innych. Chłopcy deklarujący wzrost negatywnych emocji mówią o wzroście uczucia pogardy i uczuć negatywnych, doświadczanych głównie w związku z podejmowaną aktywnością. Dziewczęta relacjonują uczucia wstydu, winy, smutku czy wrogości (też tej kierowanej na siebie), bardziej w kontekście stosunków międzyludzkich. Szybkość zmian fizjologicznych jest przyczyną młodzieńczego lęku. Okazuje się, że 11% młodych ludzi cierpi na choroby przewlekłe, 32% ma sporadyczne i sytuacyjne problemy zdrowotne, ale 57% cieszy się zdrowiem (Oleszkiewicz, Senejko, 2012). Benjamin Wolman (1998) podkreśla, że lęk w adolescencji jest również jednym z symptomów poczucia niższości i braku samowystarczalności. Próbą zmiany tego stanu rzeczy jest podjęcie zachowań mających na celu uniezależnienie się od rodziców (najpierw emocjonalne, potem ekonomiczne), co znajduje wyraz np. w młodzieńczym buncie.

„Okres dorastania, to także okres rozwiązywania kryzysu tożsamości – w zakresie identyfikacji z rolą płciową, subiektywnego poczucia odrębności, stałości i wewnętrznej spójności – może przybrać bardzo różne rodzaje zaburzeń. W psychopatologii podkreśla się, że ten okres jest z natury swojej okresem największego rozwojowego ryzyka. W kryzysie dorastania mło-

dzież odczuwa dyskomfort związany ze zmianami biologicznymi, zmiennością nastroju i częstymi negatywnymi uczuciami: lęku, gniewu i smutku. Młodzież odczuwa także dezorientację w stosunkach z innymi ludźmi, tymczasowość aktualnego położenia życiowego i trudność określenia siebie oraz swojego miejsca w świecie" (Sęk, 2005, s. 203–204). Taki stan rzeczy prowadzić może do nieprzystosowania społecznego, które jak podkreśla Marek Konopczyński (2014, s. 16) „(...) rozumianego jako tożsamościowe indywidualne i społeczne konsekwencje wadliwego procesu uspołecznienia (niemieszczące się w ogólnie przyjętych standardach), są występujące środowiskowe i osobowościowe blokady rozwojowe".

Zdaniem Heleny Sęk (2005) „(...) zaburzenia o charakterze trudności nawiązywania bliskich relacji mogą wynikać z zaburzeń intrapsychicznych – osobowości narcystycznej lub borderline. Centralnym elementem tych zaburzeń jest brak rozwiniętej struktury Ja, lub jej wyjątkowa słabość, wynikająca z wzrastania w patologicznych systemach przywiązania. (...) okres wczesnej dorosłości, wymagający podjęcia intymnych relacji z drugim człowiekiem, jest tym momentem, w którym dochodzi często do dekompensacji tych zaburzeń. W związku z tym młody człowiek nie jest zdolny do nawiązywania takich relacji. Jeżeli nawet to czyni to, są one wyjątkowo niestabilne i zaburzone. Jedna z form zaburzeń relacji mogą być związki o cechach koluzji tj. takiego związku, w którym partnerzy zamiast intymnych otwartych relacji wymuszają od siebie wejście w takie role, które powodują zastępcze rozwiązywanie dziecięcych traum i konfliktów. Partner postrzegany jest jako ucieleśnienie brakujących lub stłumionych aspektów własnej tożsamości".

„Z uwagi na zaburzenia osobowościowe w sferze emocji, woli i charakteru, osoby wykazujące niedostosowanie społecznie o załamanym planie życiowym cechują się ponad to nietrwałą, przerywającą się aktywnością oraz labilnością reakcji uczuciowych w stosunku do otoczenia, zmiennością w nastrojach, w emocjach oraz niestałością w uczuciach. Zjawiska te prowadzą również do dewiacji w zakresie ocen aksjologicznych i z nimi związanych systemów reagowania" (Makowski, 1994, s. 137). Cechy zachowań charakteryzujących „niedostosowanie społeczne" określane bywają często jako zaburzenia struktury osobowości. W tym ujęciu, biorąc pod uwagę główne czynniki psychologiczne odpowiedzialne za kształtowanie określonych, negatywnych form zachowania jako nieprzystosowane społecznie są

wskazywane dzieci i młodzież „(...) których jest zaburzona sfera emocjonalno-wolowa oraz rozwój charakteru i osobowości, co powoduje częste zakłócenia stosunków społecznych" (Tyburska, 2002, s. 19–20).

Geoff MacDonald i Mark Leary (2005) prezentują stanowisko, że odrzucenie społeczne jest doświadczane jako szczególnie bolesne, ponieważ reakcje na odrzucenie są zapośredniczone przez system związany z odczuwaniem bólu fizycznego. Według tych autorów, ból emocjonalny i fizyczny współwystępują ze sobą. Ta złożona reakcja wyewoluowała, jako przystosowanie umożliwiające zwierzętom społecznym wyczuwanie zagrożenia dla ich miejsca w grupie. Dotyczyła ona także ludzi. Kiedy zauważali oznaki odrzucenia (np. grymas twarzy, społeczny dystans i brak zainteresowania ze strony grupy) odczuwali negatywny afekt, który skupia ich uwagę na zagrożeniu i motywował do zachowań wzmagających akceptację ze strony innych, co obniżało poziom nieprzyjemnych doznań.

Badania potwierdzają istnienie związku między odrzuceniem a negatywną reakcją emocjonalną, w szczególności zaś uczuciami: lęku, smutku i złości (Leary, Koch, Hechenbleikner, 2001), a także wrogości, winy i urazy (Buckley, Winkel, Leary, 2004). Silniejsze odrzucenie nie prowadziło jednak do silniejszych reakcji niż słabsze odrzucenie. Okazało się też, że na reakcje badanych wpływ miały takie cechy, jak ugodowość i wrażliwość na odrzucenie, jednak nie moderowały one efektu akceptacji i odrzucenia (Rajchert, 2008, s. 134).

Okres dorastania najczęściej zamyka proces rozwoju intelektualnego (Piaget, 1972). Jednak według badań mniejsza część populacji przekracza próg najbardziej zaawansowanego poziomu myślenia przed ukończeniem 16. roku życia. Ponadto u młodzieży w okresie dorastania mamy do czynienia ze zjawiskiem egocentryzmu młodzieńczego oraz nasilonymi procesami formowania się tożsamości, które Erik H. Erickson (1997) określił mianem kryzysu tożsamości. „Procesy te związane są ze znaczną koncentracją na własnej osobie. Zmiany rozwojowe skłaniają do przypuszczenia, ze młodzież w okresie dorastania będzie szczególnie wyczulona na odrzucenie interpersonalne, podczas gdy jej zdolności i motywacja do posługiwania się refleksyjnym systemem ewaluacji może być – z uwagi na ograniczenie zasobów poznawczych – mniejsza niż u osób dorosłych. Można jednak przyjąć, że już w okresie dorastania poziom rozwoju intelektualnego powinien

pozwalać młodzieży na efektywną regulację emocji w oparciu o świadome i wolicjonalne procesy poznawcze (...)" (Rajchert, 2008, s. 138).

Warto również odnieść się do tematu akceptacji emocji, którą Anna Pastuszek (2012, s. 404) zalicza do centralnych strategii regulacyjnych wpływających korzystnie na zdrowie psychiczne. Autorka zwraca uwagę, iż „(...) już przed 2500 laty Budda zaobserwował, że akceptacja emocji jest niezbędnym elementem dobrostanu psychicznego, podczas gdy ich tłumienie skutkuje odczuwaniem wzmożonego dyskomfortu, a nawet cierpieniem".

Według tej teorii akceptacja łączy w sobie aspekt poznawczego nastawienia do emocji (akceptacja konkretnego odczucia w ogóle) oraz aspekt behawioralny (dopuszczenie emocji do siebie, możliwości jej przeżywania, doznania). Tym samym akceptacja to brak wyrażania niezgodny na emocje w postaci nastawień i zachowań, w formie ich dewaluacji czy tłumienia. Za takim rozumieniem akceptacji podążają również inni autorzy (Pastuszek, 2012; Hofmann, Heering, Sawyer, Asnaani, 2009).

Akceptacja emocji jest zatem adaptacyjną strategią regulacyjną, podczas gdy jej brak i tłumienie są uważane wręcz za szkodliwe sposoby radzenia sobie z własną emocjonalnością. Stefan G. Hofmanna, Sanna Heering, Alice T. Sawyer oraz Anu Asnaani (2009) dowiedli, że zdrowe osoby, które zostały poinstruowane, że mają akceptować swoje emocje w sytuacji wywołującej lęk, odczuwały faktycznie mniej lęku niż osoby, które miały tłumić swoje emocje. Brak akceptacji stanu emocjonalnego wpłynął u badanych również na objawy fizjologiczne (przyspieszenie akcji serca). Akceptacja emocji nie tylko jest pożądaną strategią w kontekście regulacji negatywnych odczuć, wzmacnia również przeżywanie emocji o znaku pozytywnym.

4. Lęk i agresja – ogólna charakterystyka

Młodzież w wieku szkolnym doświadcza różnorodnych postaci lęku. Lękliwość (lub lęk osobowościowy) jako cecha osobowości wyraża się w uogólnionej postawie nieufności wobec zdarzeń zewnętrznych i własnych możliwości, co pociąga za sobą wycofanie i rezygnację (Borecka-Biernat, 1998; Covington, Manheim Teel, 2004; Klimowicz, 1986; Sitarczyk, 2008).

Lęk powstaje również na skutek niezaspokojonych ważnych potrzeb życiowych, takich jak: potrzeba miłości, bezpieczeństwa, akceptacji oraz uznania społecznego (Andrzejewska, Sitarczyk, 2012, s. 16–19). Wedle Małgorzaty Dąbkowskiej (2008, s. 91–92) „(...) lęk to przykre emocje z odczuciem silnego zagrożenia, którym towarzyszy wiele objawów wzbudzenia psychicznego, ruchowego i autonomicznego. Lękowi towarzyszą również poznawcze wyobrażenia związane z przeżywaniem zagrożenia. W sensie ewolucyjnym lęk jako sygnał zagrożenia umożliwiał adaptację do zmian w środowisku i motywował do podejmowania działań ochronnych".

Według *Słownika Psychologii (*Reber, Reber, 2008, s. 359) „(...) lęk to niejasny, nieprzyjemny stan emocjonalny charakteryzujący się przeżywaniem obaw, strachu, stresu i przykrości. Lęk jest często przeciwstawiany strachowi ze względu na to, że (zazwyczaj, jak mówią niektórzy, bądź zawsze, jak utrzymują inni), lęk jest stanem pozbawionym obiektu, natomiast strach jest zawsze strachem przed czymś, kimś lub jakimś zdarzeniem. W teorii uczenia się termin ten odnoszony jest do wtórnych (uwarunkowanych) popędów, które motywują do reakcji unikania. W ten sposób, jak się zakłada, reakcja unikania jest wzmacniana przez zmniejszenie się lęku. W teorii Freuda lęk rozumiany jest jako nieprzyjemny stan emocjonalny działający jako rodzaj sygnału niebezpieczeństwa natury psychicznej, które może się pojawić, jeśli nieświadome pragnienie zostanie niezrealizowane. W egzystencjalizmie lęk to reakcja emocjonalna towarzysząca bezpośredniej świadomości braku sensu, poczucia, że świat, w którym żyjemy, jest niepełny, chaotyczny. W pierwszych dwóch przypadkach lęk traktowany jest jako emocja będąca skutkiem czegoś, wyuczoną reakcją wynikającą z określonego stanu rzeczy. W trzecim rozumieniu lęk widziany jest jako reakcja antycypacyjna, która ma swoje źródło na poziomie konfliktów nieświadomych. Czwarte rozumienie jest pod tym względem niepodobne do pozostałych, ponieważ lęk jest tu czystym, bezpośrednim skutkiem „bycia – w – świecie".

Wedle Roberta Meyera (2003, s. 46) „(...) z humanistycznego punktu widzenia lęk to wynik oddziaływania struktur społecznych i kulturowych, które utrudniają pełną ekspresję osobowości. Z kolei teoretyk psychodynamiczny uważa lęk za zaburzenie powstające we wczesnej fazie rozwoju i podtrzymywane przez mechanizmy obronne. Terapeuta behawioralny uzna go za funkcję doświadczeń wynikających z różnych uwarunkowań,

których efektem jest zachowanie wyuczone, oduczone i z powrotem nauczone w ciągu całego życia. Dla humanisty lęk to emocja, której nie da się uniknąć, dopóki społeczeństwa nie przestaną ograniczać dobra tkwiącego w człowieku i jego wrodzonego pędu ku samorealizacji (...)".

Ogólnoświatowa klasyfikacja zaburzeń psychicznych stanowi przedmiot znaczących kontrowersji. Ich wyrazem są pewne różnice w obowiązujących klasyfikacjach ICD–11 (*International Classification of Disorders, tenth revision*) oraz DSM 5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) obowiązująca w Polsce od 18 maja 2013 roku (Möller, 2018).

Do najczęstszych typów zaburzeń lękowych zalicza się: uogólnione typy zaburzeń lękowych (*generalized anxiety disorder*), lęk paniczny (*panic disorder*), agorafobię (*agoraphobia*), fobię społeczną (*social anxiety disorder*, *social phobia*), fobię prostą (*simple phobia*), zaburzenia obsesyjno-kompulsywne (zespół natręctw) (*obsessive – compulsive disorder*) oraz zaburzenia stresu pourazowego (*post-traumatic stress disorder – PTSD*) (Carson, Butcher, Mineka, 2003). Andrzej Augustynek (2015) do powyższych typów zaburzeń lękowych za DSM-5 dodaje mutyzm wybiórczy (*selective mutism*), zaburzenie lękowe wywołane substancjami psychoaktywnymi lub lekami (*substance/medication-induced anxiety disorder*), separacyjne zaburzenie lękowe (*separation anxiety disorder*) oraz ataki panik (*panic attack*).

Występujący lęk w okresie dojrzewania można podzielić na trzy grupy: 1) lęk przed przedmiotami materialnymi; 2) lęk związany z własna osobą (niepowodzenia szkolne, brak popularności) i związany ze zjawiskami natury ogólnej; oraz 3) lęk przed kontaktami społecznymi, lęk przed kontaktami z ludźmi w ogóle, osobami popularnymi, autorytetami czy osobami płci przeciwnej (Hałaj, 2000)

„Powszechność występowania pojęcia agresji, odnoszącego się do wielu różnych działań człowieka, instytucji itp. przyczyniła się do powstania licznych ujęć definicyjnych. Jest to spowodowane różnymi podejściami badawczymi, co z kolei skutkuje odmiennością postrzegania tego zjawiska (...)" (Siemieniecki, Wiśniewska-Nogaj, Kwiatkowska, 2020, s. 14). Przegląd literatury naukowej pokazuje, iż agresję można definiować, opisywać i wyjaśniać na wiele sposobów. Rozpoczynając rozważania nad definicją agresji należy na początku odwołać się do pojęcia samej agresywności, która wedle Jolanty Wolińskiej (1996, s. 64) stanowi „(...) właściwość człowieka nabytą

i utrwalaną w procesie jego rozwoju na podstawie uczenia się społecznego, a polegająca na częstych, nieadekwatnych do bodźca reakcjach agresywnych o znacznym nasileniu, występujących w stosunku do szerokiego zakresu obiektów społecznych. Ponadto występuje często nieumiejętność kontrolowania reakcji a także wyraźnie wyraźne odczuwanie i przejawianie postawy wrogości do otoczenia". Można stwierdzić, iż agresywność to cecha osobowości (właściwość indywidualna) nabyta w procesie uczenia się, z kolei agresja to czynności jednostki (Jurczyk, 2021, s. 93).

Joanna Roszkowska i Agnieszka Kucharewicz (2007, s. 25) zwracają uwagę, iż zjawisko agresji dzieci i młodzieży, ze względu na stały wzrost częstotliwości oraz drastyczności, wzbudza zainteresowanie badaczy wielu dyscyplin. Zainteresowanie to dotyczy zarówno dynamiki, uwarunkowań, jak i zjawiskowych form tego zachowania. W literaturze przedmiotu (Gierowski, 2000; Hołyst, 2004; Orwid, Pietruszewski, 1996; Ostrowska, 1981, 2008) wyróżnia się trzy główne grupy czynników, które determinują zachowania o charakterze agresywnym, tj. osobowościowe, sytuacyjne i środowiskowe. Zachodzące pomiędzy tymi czynnikami układy interakcji kształtują osobowość dziecka, toteż ich współwystępowanie może mieć zakłócający wpływ na prawidłowy rozwój dziecka, powodując zaburzenia w funkcjonowaniu społecznym jednostki.

Hanna Liberska oraz Marzena Farnicka (2013, s. 246) w odniesieniu do zmian rozwojowych zachodzących w wybranych momentach rozwoju: „(...) od późnego dzieciństwa do wczesnej adolescencji i przejście z wczesnej adolescencji do późnej, uwarunkowane są nie tylko przez procesy dojrzewania biologicznego, ale istotne znaczenie odgrywają także dodatkowe naciski rozwojowe związane z m.in. ze zmianą środowiska edukacyjnego (zmiana szkoły np. z gimnazjum do szkoły ponadgimnazjalnej). Procesy dojrzewania biologicznego i wymagania społeczne specyficzne dla okresu dorastania mogą prowadzić do wystąpienia asynchronii obejmującą sferę biologiczną i psychospołeczną. Stanowi to dodatkowy czynnik oddziałujący na funkcjonowanie dorastającej jednostki utrudniający radzenie sobie z sytuacjami trudnymi. Dynamiczne oddziaływania tychże czynników zwiększają prawdopodobieństwo wystąpienia poczucia bezradności u dorastającego. W nowych sytuacjach szkolnych może ono przejawiać się zarówno w postaci przyjęcia roli agresora, jak i ofiary".

Wśród zaburzeń agresywnych wymienia się zaburzenia określane jako zaburzenia kontroli emocji (*episodic dyscontrol*) lub jako nagłe zaburzenia eksplozywne (*intermittent explosive disorder* – IED). Zachowania agresywne, jako IED, są klasyfikowane w DSM IV. Podkreśla się, iż u podłoża zachowań agresywnych, podtypu agresji obronnej wywołanej strachem zasadniczymi strukturami pośredniczącymi w generowaniu tych reakcji są ciało migdałowate oraz struktury podwzgórza, wzgórza i płatów (Tebartz, Woermann, Lemieux, Thompson, Trimble, 2000, s. 234–243). Zasadniczo główną rolę w generowaniu agresji indukowanej strachem, jak i agresji o charakterze obronnym przypisuje się strukturze ciała migdałowatego.

5. Związek miedzy lękiem a agresją

Agresja ujawniająca się w codziennym życiu jest spostrzegana jako źródło poważnego zagrożenia dla bytu społeczeństwa i jednostki. Z kolei to poczucie zagrożenia jest spotęgowane faktem, że po mino bardzo obszernej wiedzy, jaką dysponujemy w zakresie rozumienia istoty, poznania rodzajów oraz społecznych i psychologicznych uwarunkowań agresywności, wciąż brakuje efektywnych metod jej zwalczania, nie wspominając już o prewencji i profilaktyce zachowań agresywnych (Pastwa-Wojciechowska, 2001, s. 113).

Badacze zorientowani humanistycznie, jak np. Antoni Kępiński, dostrzegają i analizują związek pomiędzy lękiem a agresją. W monograficznej pracy o lęku Autor napisał:

> Agresja idzie w parze z lękiem, stanowi ona jednocześnie antidotum na lęk. W agresji bowiem człowiek wychodzi z lękowej pozycji zaszczucia i maksymalnego skurczenia się własnej „czasoprzestrzeni", ze wściekłością i rozpaczą uderza w świat otaczający
>
> (Kępiński, 2012, s. 294).

Zwrócenie uwagi na problem lęku w przypadku zaburzeń zachowania i emocji wydaje się o tyle interesujące, iż tutaj można upatrywać przyczyn zachowań agresywnych. Mogą być one wtórne do pojawiającej się niepewności czy poczucia zagrożenia. Agresja stanowiłaby zatem formę obrony czy też radzenia sobie z doświadczanym lękiem. Osoby źle funkcjonujące

w świecie społecznym, niepewne i lękowe przyjmowałyby postawę agresywną, wrogą w stosunku do otaczającej je rzeczywistości. Źródeł tego lęku można byłoby doszukiwać się w błędzie atrybucji, który osoby z zaburzeniami zachowania często popełniają. Polega on na tym, że w sytuacjach niejasnych przypisują one innym ludziom złe intencje, a to jako czynnik lękotwórczy prowadzić może do chęci obrony własnej osoby i generować zachowania agresywne (Iniewicz, Dziekan, Wisniewska, Czuszkiewicz, 2011, s. 694).

Okres dojrzewania to krytyczny okres rozwojowy, w którym społeczne, emocjonalne i fizyczne zmiany mogą prowadzić do wykształcenia negatywnego postrzegania siebie wśród młodzieży. Wyniki badań Gregora Domes, Pia Hollerbach, Knuta Vohs, Andreasa Mokros i Elmara Habermeyer (2013) oraz Annay Llorca, Elisabeth Malonda i Paula Samperer (2016) wykazały, że zachowanie nastolatków jest wysoce zdeterminowane przez emocje. Badania ukierunkowane na chłopców, wykazały, że agresja u młodzieży była czynnikiem ryzyka rozwoju zinternalizowania problemów, takich jak lęk i depresja (Fite, Craig, Colder, Lochman, Wells, 2014).

Ponadto rośnie zaniepokojenie problemami związanymi z współwystępowaniem zachowań behawioralnych, emocjonalnych i poznawczych wśród młodzieży w Stanach Zjednoczonych. Szacuje się, że skumulowane rozpowszechnienie w wieku 16 lat wynosi 9,9% dla młodzieży spełniającej kryteria diagnostyczne zaburzeń lękowych oraz 23% zaburzeń zachowania (Costello, Mustillo, Erkanli, Keeler, Angold, 2003).

Chociaż agresję i lęk często badano osobno jako dwie odrębne właściwości, naukowcy zaczęli podejrzewać, że lęk może być jedną z kluczowych podstawowych emocji dziecięcej agresji. Kilka badań stwierdziło związek między lękiem a agresją w okresie dzieciństwa. Wykazano, że reaktywnie agresywne dzieci w wieku sześciu lat były znacznie bardziej niespokojne niż ich nieagresywni odpowiednicy (Vitaro, Brendgen, Tremblay, 2002). Również u uczniów szkół podstawowych zasugerowano agresję relacyjną i fizyczną jako najsilniejsze predyktory lęku (Crick, Ostrov, Werner, 2006). Ponadto, badanie obejmujące dzieci z zespołem deficytu uwagi/ nadpobudliwością psychoruchową wykazało, że destrukcyjne zaburzenia behawioralne były związane z reaktywno-proaktywną agresją oraz wrażliwością lękową (Bilgic, Tufan, Yilmaz, Ozcan, Ozmen, Oztop, Turkoglu, Akca, Yar, Isik, 2017). Badania Jee Eun Chung i współpracowników (2019) przeprowadzone

wśród młodzieży w wieku adolescencji wykazały, że agresywne zachowanie było istotnie związane z wyższymi wynikami lęku. W szczególności wśród czterech dymensji agresji, gniew i wrogość wykazały silniejszy związek z lękiem niż agresja fizyczna i werbalna. Uzyskane dane dały podstawy do stwierdzenia, że agresja i lęk są ważnymi aspektami zdrowia psychicznego młodzieży oraz, że wyższe ryzyko lęku wiąże się z przejawianiem zachowań agresywnych. W szczególności agresja pośrednia (tj. gniew i wrogość) była ściślej związana z lękiem niż agresja bezpośrednia.

Aby zrozumieć agresję, teoria przetwarzania informacji społecznej (*The Social Information Processing Model*) Nicki Crick i Kenneth Dodge (1994), zakłada, że osoby agresywne są bardziej skłonne do błędnej interpretacji sygnałów społecznych w sposób wrogi oraz pozytywnego wartościowania reakcji agresywnych. Poprzednie badania wykazały również, że młodzież wykazująca lęk społeczny ma skłonność do błędnego interpretowania intencji innych, głównie, jako wrogich (La Greca, Lopez, 1998). Lęk społeczny określony jest jako lęk przed negatywną oceną i/lub unikanie przebywania z inni z jakiegokolwiek powodu (Watson, Friend, 1969). Stwierdzono, że lęk społeczny hamuje tworzenie pozytywnych relacji z innymi (La Greca, 2001), jednak niewielu badaczy zbadało jego związek z agresją.

W swoim przekrojowym badaniu Alexandra Loukas, Stephanie K. Paulos oraz Sheri Robinson (2005) stwierdziły, że lęk był pozytywnie powiązany zarówno wśród chłopców, jak i dziewcząt, z agresją we wczesnym okresie dojrzewania. Niespodziewanie badacze ci znaleźli również negatywny związek między lękiem społecznym a agresją jawną wśród populacji chłopców. Podsumowując, odkrycia te wskazują, że nastolatki, które zgłaszają podwyższony poziom lęku społecznego, mogą również wykazywać podwyższony poziom agresji relacyjnej. Wykazały również, że społecznie niespokojna młodzież błędnie interpretuje kwestie społeczne.

6. Zakończenie

Zdecydowanie można stwierdzić, że lęk w stopniu znacznym jest obecny w życiu młodzieży i wpływa na zachowanie oraz stosunki interpersonalne, czego m.in. wyrazem są liczne opracowania naukowe oraz badania

empiryczne. Jak słusznie stwierdza Krystyna Ostrowska (2008, s. 27) „(...) agresywne zachowania uczniów odznaczają się w ostatnich latach zmianą w zakresie swojej formy, nasilenia i intensywności oraz większą brutalizacją agresji fizycznej i werbalnej, a także psychicznej".

„W ramach podsumowania powyższych treści zdecydowano się odnieść do działań profilaktycznych mających na celu ograniczenie sytuacji wywołujących lęk i niepokój w życiu młodzieży. Oddziaływania profilaktyczne powinny mieć na celu przede wszystkim: eliminację zachowań rywalizacyjnych w środowisku szkolnym, rozwój działań eliminujących stres w szkole, edukację obejmującą pozytywne rozwiązywanie problemów, rozwój pozytywnej samooceny oraz umiejętności interpersonalnych, diagnozowanie indywidualnych możliwości i uzdolnień ucznia, rozwój wiedzy na temat konstruktywnych metod radzenia sobie z lękiem, uświadamianie społecznie pożądanych wartości, rozwój pozytywnych relacji z grupą rówieśniczą oraz środowiskiem rodzinnym, rozwój umiejętności otwartego nazywania przeżywanych emocji oraz nauki adekwatnej reakcji na nie, minimalizowanie czynników ryzyka przy jednoczesnym rozwoju czynników chroniących w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym" (Jurczyk, 2020, s. 111).

Bibliografia

Andrzejewska, J., Sitarczyk, M. (2012). *Specjalne potrzeby edukacyjne w przestrzeni edukacyjnej*. Lublin: Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna.

Augustynek, A. (2015). *Psychopatologia człowieka dorosłego*. Warszawa: Difin.

Bidzan, L., Dutczak, B., Grabowski, J. (2012). Neurobiologiczne podłoże związków między emocjami a funkcjami poznawczymi. *Psychoterapia*, 3 (162), s. 5–15.

Bilgic, A., Tufan, A.E., Yilmaz, S., Ozcan, O., Ozmen, S., Oztop, D., Turkoglu, S., Akca, OF, Yar, A., Isik, U. (2017). Association of reactive-proactive aggression and anxiety sensitivity with internalizing and externalizing symptoms in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child Psychiatry & Human Development,* 48 (2), 283–97.

Borecka-Biernat, D. (1998). *Zachowanie agresywne i nieśmiałe młodzieży w sytuacji ekspozycji społecznej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Borecka-Biernat, D. (2014). Wewnątrzrodzinne predyktory obronnych strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w sytuacji konfliktu społecznego, *Psychologia Rozwojowa*, 19 (1), 67–83. I

Buckley, K.E., Winkel, R.E., Leary M.R. (2004). Reactions to acceptance and rejection: Effects of level and sequence of relational evaluation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 14–28.

Cacioppo, J.T., Gardner, W.L. (1999, 2001) Emocje. W: M. Jarymowicz (red.), *Pomiędzy afektem a intelektem* (ss. 17–44). Warszawa: Wydawnictwo IP Polskiej Akademii Nauk.

Carson, R.C., Butcher, J.N., Mineka, S. (2003). *Psychologia zaburzeń. Człowiek we współczesnym świecie*. Gdańsk: GWP.

Chung, J.E., Song, G., Kim, K., Yee, J., Kim, J.H., Lee, K.E., Gwak, H.S. (2019). Association between anxiety and aggression in adolescents: a cross-sectional study. *Chung et al. BMC Pediatrics*, 19 (115), 2–9.

Cierpiałkowska, L. (2012). *Psychopatologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

Coleman, J.C. (1997). Dojrzewanie. W: P.E. Bryant, A.M. Colman (red.), *Psychologia rozwojowa* (ss. 93–110). Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Costello, E.J., Mustillo, S., Erkanli, A., Keeler, G., Angold, A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 60 (8), 837–844.

Covington, M.V., Manheim Teel K. (2004). *Motywacja do nauki*. Gdańsk: GWP.

Crick, N.R., Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.

Crick, N.R., Ostrov, J.M., Werner, N.E. (2006). A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children's social-psychological adjustment. *Journal Abnormal Child Psychology*, 34 (2), 131–42.

Dąbkowska, M. (2008). Wybrane aspekty lęku u ofiar przemocy domowej. *Psychiatria*, 5 (3), s. 91–92.

Doliński, D. (2004). Mechanizmy wzbudzania emocji. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: GWP.

Dołęga, Z. (2003). *Samotność młodzieży – analiza teoretyczna i studia empiryczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Domes, G., Hollerbach, P., Vohs, K., Mokros, A., Habermeyer, E. (2013). Emotional empathy and psychopathy in offenders: an experimental study. *Journal of Personality Disorders*, 27 (1), 67–84.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthjrie, I.K. (1997). Coping with stress: The roles of regulation and development. W: S.A. Wolchik, I.N. Sandler (red.), *The handbook of children's coping*, (ss. 41–70). New York: Plenum Press.

Emde, R. (1980). Toward a psychoanalytic theory of affect. W: S.J. Greenspan, G.H. Pollock (red.), *The course of life: psychoanalytic contributions toward understanding personality development* (ss. 63–112). Washington: U.S. Government Printing Office.

Erickson, E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Fite, P.J., Rubens S.L., Preddy, T.M., Raine, A., Pardini, D.A. (2014). Reactive/proactive aggression and the development of internalizing problems in males: the moderating effect of parent and peer relationships. *Aggressive Behaviour*, 40 (1), 69–78.

Freud, S. (1995). *Wstęp do psychoanalizy*. Warszawa: PWN.

Gasiul, H. (2002). *Teorie emocji i motywacji. Rozważania psychologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Gasiul, H. (2007). *Teorie emocji i motywacji*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Gierowski, J.K. (2000). Psychologiczne wyznaczniki przestępczości. W: J. Strelau (red.), *Psychologia* (t. 2). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Gierowski, J.K., Porańska, A. (2007). Dependencies between psychological gender, empathy, and interpersonal relations in juvenile girls and boys. *Problems of Forensic Sciences*, t. LXXII, 379–403.

Hałaj, J.B. (2000). Przestępczość nieletnich w okresie transformacji. W: F. Kozaczuk, M. Radochoński (red.), *Aktualne problemy pedagogiki resocjalizacyjnej i patologii społecznej* (ss. 81–96). Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2003). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Hofmann, S.G., Heering, S., Sawyer, A.T., Asnaani, A. (2009). How to handle anxiety: The effects of reappraisal, acceptance, and suppression strategies on anxious arousal. *Behaviour Research and Therapy*, 47 (5), 389–394.

Hołyst, B. (2004). *Kryminologia*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze LexisNexis.

Iniewicz, G., Dziekan, K., Wiśniewska, D., Czuszkiewicz, A. (2011). Wzory przywiązania i lęk u adolescentów z diagnozą zaburzeń zachowania i emocji, *Psychiatria Polska*, t. XLV, 5–11.

Janicka, K., Hanć, T. (2013). Biologia lęku. *Remedium*, 1, 22–24.

Januszewska, E. (2009). Uwarunkowania strategii regulacji emocji złości, lęku i smutku u młodzieży. W: L. Szewczyk, E. Talik (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości* (ss. 235–236). Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Jarymowicz, M., Bar-Tal, D. (2003). The dominance of fear over hope – can it be changed?. W: R. Jacoby, G. Keinan (red.), *Between stress and hope* (ss. 105–122). Westport, CT: Praeger Publishers.

Jurczyk, M. (2020). Przejawy oraz nasilenie lęku wśród młodzieży naruszającej normy prawne oraz uczniów szkół ponadgimnazjalnych: raport z badań. *Seminare. Poszukiwania naukowe*, 41 (2), 99–114.

Jurczyk, M. (2021). *Uwarunkowania czynów karalnych młodzieży w świetle teorii napięcia Roberta Agnew. Studium empiryczne z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Keating, D. (2004). Cognitive and brain development. W: R. Lerner, L. Steinberg (red.), *Handbook of adolescent psychology* (ss. 45–84). New York: Wiley.

Kemper, T.D. (2008). Power, status and emotions. W: M. Greco. P. Stenner (red.), *Emotions. A social Science* (ss. 127–131). London and New York: Routledge, Taylor & Francis.

Kępiński, A. (2012). *Lęk*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Klimowicz, G. (1986). Lęk w szkole i związane z nim przeżycia uczniów. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 2, 79–84.

Konecki, K.T., Pawłowska, B. (2013). W stronę socjologii emocji. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 9 (2), 6–9.

Konopczyński, M. (2014). *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Kozłowska, A. (2014). Gniew w kontekście uczenia się. *Studia Psychologiczne*, 52 (4), 35–41.

Kucharewicz, J. (2015). Dlaczego dziecko staje się przestępcą? Funkcjonowanie rodziny a rodzaj zachowania przestępczego nieletnich chłopców. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej*, 85, 245–261.

La Greca, A.M. (2001). Friends or foes? Peer influences on anxiety among children and adolescents. W: W.K. Silverman, P.D.A. Treffers (red.), *Anxiety disorders in children and adolescents: Research, assessment, and intervention* (ss. 159–187). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

La Greca, A.M., Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Psychology,* 26, 83–94.

Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

Leary, M.R., Koch, E., Hechenbleikner, N. (2001). Emotional responces to interpersonal rejection. W: M.R. Leary (red.), *Interpersonal rejection* (ss. 145–166). New York: Oxford University Press.

Liberska, H., Farnicka, M. (2013). Uwarunkowania podejmowania roli agresora lub ofiary – prezentacja modelu badań. *Polskie Forum Psychologiczne*, 18 (2), 245–255.

Llorca, A., Malonda, E., Samper, P. (2016). The role of emotions in depression and aggression. *Medicina Oral Patologia Oral y Cirugia Bucal*, 21 (5), 559–564.

Loukas, A., Paulos, S.A., Robinson, S. (2005). Early adolescent social and overt aggression: Examining the roles of social anxiety and maternal psychological control. *Journal of Youth and Adolescence*, 34 (4), 335–345.

MacDonald, G., Leary, M.R. (2005). Why does social exclusion hurt? The relationship between social and phisical pain. Psychological Bulletin, 131 (2), 202–223.

Makowski, A. (1994). *Niedostosowanie społeczne młodzieży i jej resocjalizacja.* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Meyer, R. (2003). *Psychopatologia.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Möller, H-J. (2018). Możliwości i ograniczenia DSM-5 w polepszeniu klasyfikacji i diagnozy zaburzeń psychicznych. *Psychiatria Polska*, 52 (4), 611–628.

Oleszkiewicz, A., Senejko, A. (2012). Dorastanie. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (ss. 259–286). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Orwid, M., Pietruszewski, K. (1996). *Psychiatria dzieci i młodzieży.* Kraków: Wydawnictwo Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Ostrowska, K. (1981). *Psychologiczne determinant przestępczości młodocianych. Analiza kryminologiczna.* Warszawa: PWN.

Ostrowska, K. (2008). Zachowania agresywne uczniów w świetle badań porównawczych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3, 13–22.

Pastuszek, A. (2012). Regulacja emocji u pacjentów z zaburzeniem osobowości borderline – aktualne kierunki badań. *Psychiatria Polska*, t. XLVI, 3, 401–408.

Pastwa-Wojciechowska, B. (2001). Psychospołeczne uwarunkowania zachowań aspołecznych nieletnich sprawców przestępstw z użyciem agresji. W: B. Urban (red.), *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Piaget, J. (1972). Intellectual evaluation from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1–12.

Rajchert, J. (2008). Czy reakcje emocjonalne młodzieży na odrzucenie i akceptację interpersonalną mogą być regulowane wyodrębnieniem schematu Ja z My? *Psychologia Społeczna*, 3, 2 (7), 133–150.

Reber, A.S., Reber, E.S. (2008). *Słownik Psychologii.* Warszawa: Wydawnictwo Scholar.

Reykowski, J. (1974). *Eksperymentalna psychologia emocji.* Warszawa: Książka i Wiedza.

Roszkowska, A., Kucharewicz, J. (2007). Zachowania agresywne dziewcząt i chłopców popełniających czyny karalne w świetle badań Skalą Agresji Bussa-Durkee (1961). *CHOWANNA*, 1 (28), 25–38.

Sandberg, H. (2005). Information and communication in society. *Acta Paediatrica*, t. 94 (supplement 448), 38–39.

Sęk, H. (2005). *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

Siemieniecki, B., Wiśniewska-Nogaj, L., Kwiatkowska, W. (2020). *Agresja – zjawisko, skutki, zapobieganie. Perspektywa pedagogiki kognitywistycznej, psychoprofilaktyki oraz edukacji moralnej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Sitarczyk, M. (2008). Poziom lęku i neurotyzmu u nieletnich sprawców przestępstw. Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. *Paedagogia–Psychologia*, XXI, 65–78.

Siwek, Z. (2012). Autonomia adolescentów w świetle ich przywiązania i relacji rodzinnych, *Psychologia Rozwojowa*, 17 (3), 25–38.

Skałbania, B. (2009). *Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Skowroński, B., Pabich, R. (2015). Krótka skala oceny wsparcia społecznego młodzieży – konstrukcja i właściwości psychometryczne. *Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja*, 27, 89–114.

Słaboń-Duda, A. (2011). Wczesna relacja matka–dziecko i jej wpływ na dalszy rozwój emocjonalny dziecka. *Psychoterapia*, 2 (157), 11–18.

Sokal, U. (2004). Czynniki wpływające na kształtowanie się więzi w rodzinie. W: Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

Stanik, J.M. (2013). *Psychologia sądowa*. Warszawa: PWN.

Strus, W. (2012). *Dojrzałość emocjonalna a funkcjonowanie moralne*. Warszawa: Wydawnictwo Liberi Liberi.

Tebartz Van, E.L., Woermann, F.G., Lemieux, L., Thompson, P.J., Trimble, M.R. (2000). Affective aggression in patients with temporal lobe epilepsy. Brain. *A Journal of Neurology*, 123 (2), 234–243.

Terelak, J. (2008). *Człowiek i stres*. Bydgoszcz, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Branta.

Tischner, J. (2000). *Etyka solidarności*. Kraków. Wydawnictwo Znak.

Turner, J.H., Stets J.E. (2009). *Socjologia emocji*. Warszawa: PWN.

Tyburska, A. (2002). *Film w odbiorze nieletnich sprawców czynów karalnych*. Szczytno: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Policji.

Urban, B. (2012). *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*. Warszawa: PWN.

Vitaro, F., Brendgen, M., Tremblay, R.E. (2002). Reactively and proactively aggressive children: antecedent and subsequent characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (4), 495–505.

Watson, D., Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 33, 448–457.

Wolińska, J. (1996). Rodzinna etiologia agresywności młodzieży w wieku dorastania. W: A. Frączek, I. Pufal-Struzik (red.), *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa Psychoedukacyjna* (ss. 63–73). Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o.

Wolman, B.B. (1998). *Adolescence. Biological and psychosocial perspectives*. Westport: Greenwood Press.

Young, P.T. (1973). Feeling and emotions. W: B.B. Wolman (red.), *Handbook of General Psychology* (ss. 749–771). New Jersey: Englewood Cliffs, Pretience Hall.

Zaremba, K. (2015). Charakterystyka nieprzystosowania społecznego młodzieży podsądnej. *Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja*, 27, 7–37.

Zimbardo, P.H. (1999). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Krystyna Ostrowska dr hab. em. prof. UW

Wydawca oraz grono teoretyków i praktyków, psychologów i pedagogów oddaje do rąk nauczycieli publikację, która niewątpliwie jest bardzo potrzebna a jednocześnie, mam nadzieję, że będzie przydatna w codziennej pracy w szkole. Przekonanie to płynie z faktu, że Autorzy podejmują w swoich rozważaniach teoretycznych i podpowiedziach praktycznych, opartych na badaniach oraz przeprowadzonych programach edukacyjnych najistotniejsze problemy z jakimi zmierza się dziś nauczyciel i uczniowie oraz cała społeczność szkolna.

Nie ma najmniejszej wątpliwości, że sukces edukacyjny i rozwojowy uczniów jest w dużym stopniu uzależniony od kondycji osobowościowej oraz kompetencji, umiejętności i innowacyjności nauczycieli. Obserwowany w ostatnich dziesiątkach lat stan wypalenia zawodowego nauczycieli w znacznym stopniu uniemożliwia ich efektywną pracę, dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą. Prezentowane "Kompendium nauczyciela – psychologiczne i pedagogiczne aspekty pracy" przybliża ten problem i ukazuje efektywne kierunki opanowywania stresu, który jest jednym z poważniejszych przyczyn wypalenia zawodowego.

Autorzy nie lekceważą istniejących w relacjach interpersonalnych uczniów i nauczycieli zagrożeń płynących ze stosowania agresji, przemocy w ich różnych przejawach, seksualnej, autoagresji ukazując zarówno źródła, uwarunkowania, jak i formy wczesnej interwencji oraz profilaktyki,a także sprawdzone programy służące opanowywaniu zachowani agresywnych.

Jakość funkcjonowania szkoły jako instytucji zależy w dużym stopniu od właściwego zarządzania i kierowania zespołem tworzącym daną szkołę czy klasę szkolną. Problematyka rozważna jest na gruncie aktualnej wiedzy o zarzadzaniu i kierowaniu zespołami ludzkimi z uwzględnieniem kim się kieruje, jakie są cele i misje instytucji zarządzanej i kierowanej, jakimi walorami osobowościowymi, kompetencjami i umiejętnościami może i winien odznaczać się zarządzający.

Istotnym walorem polecanej, ze wszech miar publikacji, jest przystępna, a zarazem przekonywująca forma narracji, co na pewno przyczynić się może do rozszerzenia kręgu zainteresowanych nauczycieli, praktyków, a może także rodziców.

ISBN 978-1-3999-3772-6
9 781399 937726