

Psychoedukacyjne
problemy młodzieży,
czyli jak być
świadomym
wychowawcą



KURATORIUM
OŚWIATY
w POZNANIU

Spoleczno-kulturowe uwarunkowania rozwoju tozsamosci mlodziezy

Prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal – Michalska

8

**Kompetencje skutecznego wychowawcy w pracy
z mlodzią przejawiającą zachowania ryzykowne**

Dr hab. Agata Matysiak – Błaszczuk

14

Zachowania ryzykowne mlodziezy – przyczyny i funkcje

Dr Barbara Jankowiak

21

Stres i trauma w zyciu wspolczesnej mlodziezy a praca nauczyciela

Dr Ewa Karmolińska – Jagodzik

30

**Podjebmowanie ryzykownych zachowan seksualnych przez wspolczesną mlodzię
Zapobieganie i wsparcie jako mozliwosci wychowawczego dzialania**

Dr Łukasz P. Ratajczak

47

**„Cyfrowe liczby”: Przyklady narzedzi ICT sluzących kształtowaniu
kompetencji matematycznych ucznia poprzez stymulację praksi**

Dr Tomasz Przybyła i dr Michał Klichowski

56

Podstawowe zasady reagowania w sytuacjach trudnych wychowawczo

Prof. dr hab. Jacek Pyżalski

65

Szanowni Państwo,

Proponujemy zapoznanie się ze zbiorem artykułów, które powstały po konferencji pt. *„Psychoedukacyjne problemy młodzieży, czyli jak być świadomym wychowawcą”*. Konferencja odbyła się 23 listopada 2017 r. i była zorganizowana w ramach grantów Wielkopolskiego Kuratora Oświaty. Jej tematyka, zgodna z priorytetem polityki państwa wybranym w roku szkolnym 2017/2018, czyli roli i zadań wychowawczych szkół i placówek, dotyczyła rozwoju tożsamości w wieku dorastania, zachowań ryzykownych młodzieży, w tym wpływu technologii cyfrowych na funkcjonowanie młodzieży oraz skutecznych oddziaływań wychowawczych.

Opiekunem merytorycznym konferencji oraz jedną z osób prowadzących była dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal – Michalska, kierownik Zakładu Pedagogicznych Problemów Młodzieży, a wykładowcami pracownicy naukowcy Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: dr Ewa Karmolińska – Jagodzik, prof. dr hab. Jacek Pyżalski, dr Barbara Jankowiak, dr hab. Agata Matysiak – Błaszczyk, dr Tomasz Przybyła, dr Michał Klichowski, a także dr Łukasz P. Ratajczak.

W prezentowanej publikacji zamieszczamy krótkie noty biograficzne dotyczące dorobku naukowego autorów poszczególnych artykułów.

Mam nadzieję, że lektura zamieszczonych rozważań, wyników badań oraz strategii oddziaływań wychowawczych pozwoli Państwu na wzbogacenie swojego warsztatu pracy i przyczyni się do satysfakcjonującej pracy z młodzieżą, co tym samym wpłynie na ukształtowanie ich pozytywnych postaw osobowościowych i społecznych.

Elżbieta Leszczyńska

Wielkopolski Kurator Oświaty

Prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal – Michalska

Pełni funkcję Dziekana na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jest członkiem Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Sekcji ds. polityki szkolnictwa wyższego i parametryzacji osiągnięć naukowych przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz pełni funkcję Przewodniczącej Zespołu Pedagogiki Młodzieży przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Kierownika Zakładu Pedagogicznych Problemów Młodzieży. Jej zainteresowania naukowo-badawcze skoncentrowane są na problematyce socjopedagogicznych problemów młodzieży. Złożoność podejmowanej problematyki oraz jej interdyscyplinarny charakter odzwierciedla aktywność naukowo-badawcza. Ukoronowaniem dotychczasowych studiów teoretycznych i prac empirycznych, ubogaczonych doświadczeniami naukowymi zdobytymi podczas pobytów zagranicznych na University of London, University of Amsterdam, University of Stockholm, University of Edinburgh, Columbia University w Nowym Jorku, są prace naukowe m.in. *Orientacje proeuropejskie młodzieży: stan i potrzeby edukacyjne*, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, *Dyskursy kultury popularnej w społeczeństwie współczesnym*. W 2014 roku została odznaczona przez Prezydenta RP Srebrnym Krzyżem Zasługi za wybitne zasługi w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego w Polsce, a w roku 2016 otrzymała Medal Komisji Edukacji Narodowej.

dr hab. Agata Matysiak – Błaszczak

Jest adiunktem, kierownikiem Pracowni Badań Środowisk Wychowawczych na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problematyki procesów socjalizacyjnych oraz problemów społecznych występujących w Polsce. Jest autorką lub współredaktorką książek m.in. *Sytuacja życiowa kobiet pozbawionych wolności*, *Socjalizacja w kategoriach wieku społecznego*, *Standaryzacja socjalizacji inkluzyjnej*, *Socjalizacja dysocjacyjna w doświadczeniu indywidualnym i społecznym*, *Młodzież między ochroną a ryzykiem*.

dr Barbara Jankowiak

Adiunkt w Zakładzie Promocji Zdrowia i Psychoterapii na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, pedagog, psycholog, psychoterapeuta. Przez wiele lat pracowała jako wychowawczyni klasy zawodowej, psychoterapeutka w domu dziecka i w domu opiekuńczo-wychowawczym dla dziewcząt. Jej zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się wokół funkcjonowania psycho-społecznego młodzieży, pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz jakości i trwałości związków partnerskich. Jest autorką dwóch monografii: *Aktywność seksualna nauczycieli a jakość i trwałość ich związków partnerskich*, *Zachowania ryzykowne młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*, a także współredaktorką prac naukowych m.in. *Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*.

dr Tomasz Przybyła

Adiunkt w jednostce Zakład Edukacji Elementarnej i Terapii Pedagogicznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Zajmuje się zagadnieniami związanymi z kształtowaniem kompetencji matematycznych dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, metodami pracy z dziećmi z trudnościami w uczeniu się matematyki oraz metodyką pracy z rodziną.

dr Michał Klichowski

Jest adiunktem Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jego zainteresowania naukowo-badawcze oscylują wokół problemów relacji między przemianami techniki a poznawczym, emocjonalnym i społecznym funkcjonowaniem człowieka. Jest sekretarzem międzynarodowego czasopisma *Journal of Gender and Power*, redaktorem w zakresie „nowych technologii w edukacji” czasopisma *Studia Edukacyjne*. Otrzymał wiele nagród, w tym stypendium Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego dla wybitnych młodych naukowców oraz Stypendium Miasta Poznania za wybitne osiągnięcia naukowe.

dr Łukasz P. Ratajczak

Jest pedagogiem, adiunktem w Zakładzie Podstaw Wychowania i Opieki na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Członek Zespołu Pedagogiki Młodzieży, działającego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk oraz członek Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Jego zainteresowania naukowe i prowadzone badania koncentrują się wokół doświadczeń młodzieży związanych z przedwczesnym rodzicielstwem, jak również wokół zagadnień odnoszących się do biograficznych uwarunkowań podjęcia i pełnienia roli ojca. Autor monografii *Ojcostwo w doświadczeniach niepełnoletnich chłopców* oraz artykułów poświęconych problematyce nastoletniego ojcostwa. Wieloletni opiekun Koła Naukowego Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej „Razem”, jest zaangażowany w działalność organizacyjną na rzecz Wydziału Studiów Edukacyjnych, w tym w działania Wydziałowego Zespołu ds. współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym.

dr Ewa Karmolińska – Jagodzik

Jest psychologiem i pedagogiem, adiunktem w Zakładzie Pedagogicznych Problemów Młodzieży na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Członek Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego oraz Polskiego Towarzystwa Pedagogiki Porównawczej. Od wielu lat praktyk zajęć profilaktycznych, certyfikowany trener takich programów jak, m.in.: „Program Siedmiu Kroków”, „Twoja decyzja”, „Śnieżna Kula”, Kurs profilaktyki alkoholowej: „Tak, Nie”, „Konstruowanie szkolnych programów profilaktyki” oraz autorskich programów edukacyjnych. Od czasów studenckich związana z Komisją Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w Lesznie, gdzie prowadziła zajęcia dla dzieci. Wieloletnia terapeutka w pracy z młodzieżą oraz pracownik Poradni Psychologiczno – Pedagogicznej w Lesznie. W pracy naukowej zajmuje się relacjami międzygeneracyjnymi, szeroko pojętą problematyką młodzieży oraz współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym.

prof. dr hab. Jacek Pyżalski

Profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jego zainteresowania naukowo-badawcze dotyczą zachowań ryzykownych młodzieży, m. in. przemocy rówieśniczej i cyberprzemocy oraz kondycji psychospołecznej nauczycieli. Jest trenerem w obszarze komunikowania i trudnych zachowań oraz ekspertem edukacji medialnej. W latach 2008-2012 był członkiem międzynarodowych konsorcjów badaczy: cyberprzemocy, wpływu wyglądu i wizerunku online na funkcjonowanie i zdrowie młodzieży oraz problematycznego używania internetu. Autor pierwszej monografii na polskim rynku dotyczącej agresji elektronicznej *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży* oraz książki *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*.

Społeczno-kulturowe uwarunkowania rozwoju tożsamości młodzieży

Prof. zw. dr hab. Agnieszka Cybal – Michalska

Dylematy globalnej złożoności świata skłaniają do refleksji nad charakterem współczesnej globalizacji i możliwościami przystosowania się do nowej, ambiwalentnej i niepewnej rzeczywistości, w tym rzeczywistości popkulturowej¹. Paradygmat globalizacji w płaszczyźnie społeczno-kulturowej, ujawnia się w binarnym układzie skrajności: dekontekstualizacją a rekontekstualizacją (istnienie w oderwaniu od kontekstu a poszukiwanie nowej jakości kontekstualnej), dekompozycją a rekompozycją (zdekomponowanie struktury kulturowej a tworzenie się nowych konstelacji kulturowych z wyabstrahowanych fragmentów rzeczywistości kulturowej), deterytorializacją a reterytorializacją (oderwanie od lokalnego kontekstu treści i formy kulturowej a poszukiwanie „zadomowienia” w innej kulturze), transkulturacją a internalizacją (kultura jako zespół zjawisk wzajemnie powiązanych, uwarunkowanych i oddziaływujących, ulega hybrydalnym przemieszczaniom się treści i form kulturowych a pragnieniem jej zinternalizowania przez jednostkę, która przetwarza zastany materiał kulturowy, nadaje mu sens, swoiste indywidualne znaczenie i wyraża w zachowaniu)². W konsekwencji analityczna wartość zjawiska globalizacji wskazuje na konieczność rozróżnienia dychotomicznych procesów społeczno-kulturowej transformacji, które cechują doświadczenia współczesnego świata.

¹ Problematyka złożoności i uwarunkowań dylematów tożsamościowych współczesnego człowieka stanowi wycinek wielokontekstowego ujęcia przez autorkę zagadnienia „kształtowania tożsamości” i „stylów tożsamości” (zarówno w aspekcie teoretycznym jak i badawczym) zawartych w monografiach autorskich: *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne* (Poznań 2006) oraz *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, (Kraków 2013).

² Korporowicz L., *Tożsamość wyobrażona* [w:] Tyszka A. (red.) *Róża wiatrów Europy*, Warszawa 1999, s.90-92

W obliczu dynamiki rozwoju „nowej lokalności” i eksplozji zjawisk zróżnicowania kulturowego, ich powszechności i intensywności, globalizacja jest skutkiem procesów różnicowania się i kulturowej pluralizacji dzisiejszego świata, stąd implikuje „heterogeniczność dialogów” (A. Appadurai) międzykulturowych na poziomie lokalnym i narodowym oraz ujawnia raczej postępujące „organizowanie różnorodności” (A.D. Smith) niż replikowanie unifikacji³.

Globalny i glokalny charakter dynamicznych przemian społecznych implikuje konceptualizowanie się zróżnicowanych oraz elastycznych, zmiennych i otwartych form indywidualnej i zbiorowej tożsamości⁴. W tym sensie „tożsamość jako kategoria chwytająca zarówno aspekt podobieństwa (identyczności), jak i różnicy jednostek i grup społecznych okazuje się zatem trafiać w sedno toczącego się współcześnie teoretycznego dyskursu”⁵ nad tym co globalne (uniwersalne) i lokalne (partykularne), albowiem „po raz pierwszy w historii ludzkości tożsamość i społeczeństwo połączone są w globalnym środowisku”⁶.

W społecznie konstruowanej przestrzeni (pop)kulturowej, zdominowanej przez tendencje indywidualistyczne, rdzeniem tożsamości jest autobiografia (szczególną rolę przypisuje się interpretacji przez jednostkę jej własnej historii) i jak „każda inna sformalizowana narracja, jest to coś, co musi zostać wypracowane i co naturalną kolejną rzeczą wymaga twórczego wkładu”⁷ i refleksyjnego podejścia do własnej biografii. Dynamika zmian w płaszczyźnie społeczno-kulturowej implikuje zmiany w tożsamościowych aspektach życia społecznego, w jakich młodzież poszukuje i dookreśla siebie. Dla partycypujących w chybotałej rzeczywistości jednostek i grup społecznych, znalezienie odpowiedzi na pytania „Kim jestem?”, „Kim się staję?”, nabierają szczególnego znaczenia i okazują się być coraz trudniejsze do sprecyzowania. „Kiedy ludzie zaczynają mówić, <jak to dobrze mieć tożsamość>, znaczy to najpewniej, że zwątpili, czy aby na pewno ją mają i nie bardzo wiedzą, co należałoby zrobić, by ją mieć. Tymczasem mieć tożsamość, to nie czuć potrzeby zastanawiania się nad nią. Świadomość czy potrzeba posiadania tożsamości pojawiają się wówczas, kiedy okazuje się, że odpowiedź na pytania „kim jestem?” i „gdzie należę?”

³ Korporowicz L., Tożsamość wyobrażona [w:] Tyszka A. (red.) *Róża wiatrów Europy*, Warszawa 1999, s.90

⁴ Patrz: Scholte J.A., *Globalization. A critical introduction.*, New York 2005, s.224-231

⁵ Kempny M., *Globalizacja kultury i ulokowanie tożsamości? Procesy kulturowe w teoretycznym dyskursie współczesnej socjologii* [w:] Jawłowska A. (red.) *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa 2001, s.97-98

⁶ Giddens A., podają za: Misztal B., *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Kraków 2000, s.156

⁷ Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2001, s.107

- co w praktyce wychodzi na jedno - wcale nie jest jasna ani prosta”⁸. Jednostki i społeczeństwa stają wobec dylematu samookreślenia się, wyostrego poszukiwania tożsamości, która jest „zadaniem do wykonania i zadaniem przed jakim nie ma ucieczki”⁹. Konstruowanie tożsamości ma charakter twórczy, a w warunkach późnej nowoczesności staje się elastycznym i otwartym procesem poszukiwania identyfikacji. W obrębie teoretycznego dyskursu akcent pada nie tylko na pytanie o istotę tożsamości (czym jest i jak definiowana jest tożsamość), ale również, a może przede wszystkim, na problem „w jaki sposób tożsamość się tworzy i zmienia”¹⁰ w zależności od kontekstu. Tożsamość rozumiana procesualnie, kontekstowo i dynamicznie, czyni tożsamość „płynną” w metaforycznym sensie.

Wraz z refleksją nad permanentną zmianą warunków psychospołecznej egzystencji jednostki, w społeczeństwie późnej nowoczesności nasiliła się tendencja do definiowania tożsamości jako nieustanny, ciągle formowany na nowo proces¹¹. W polifonicznym dyskursie, najczęściej wymienianymi komponentami „tożsamości”, a właściwie „poczucia tożsamości”, gdyż o tożsamości człowieka można „orzekać głównie na podstawie relacji jednostki o jej stanie subiektywnym”¹², są poczucie stałości własnego Ja, poczucie wewnętrznej spójności, poczucie odrębności i otoczenia i poczucie posiadania wewnętrznej treści.

Podkreślając wagę ontologicznej pewności jednostki, można go określić jako odczuwanie przez podmiot konsekwentnej ciągłości biograficznej, przy towarzyszącym ponowoczesności zjawisku mnożenia identyfikacji. To przede wszystkim z niewydolności młodego człowieka do refleksyjnej interpretacji przebiegu własnej egzystencji i braku poczucia kontynuacji, przeżywa ona dylematy tożsamościowe.

Żyjąc w środowisku lokalnym, światy przez młodzież doświadczane przybierają charakter globalny. Dylematy tożsamościowe w dobie ponowoczesności wynikają więc z bycia „pomiędzy”: unifikacją i fragmentacją, poczuciem bezsilności a możliwością sprawowania kontroli, niepewnością a pewnością, doświadczeniem osobistym a doświadczeniem urynkowionym¹³ i ujawniają się w doświadczanej i przeżywanej aksjologicznej ambiwalencji.

⁸ Bauman Z., *Tożsamość – jaka była, jest i po co?* [w:] Jawłowska A. (red.) *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa 2001, s.8

⁹ Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, 1994, s.9

¹⁰ Jawłowska A., *Tożsamość na sprzedaż* [w:] Jawłowska A. (red.) *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa 2001, s.54

¹¹ Wnuk-Lipiński E., *Świat międzyepoki*, Kraków 2004, s.207-209

¹² Sokolik, podaje za: Majczyna M., *Podmiotowość a tożsamość* [w:] Gałdowa A. (red.) *Tożsamość człowieka*, Kraków 2000, s.44

¹³ Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2001, s.257-274

Kryzys tożsamości, w ujęciu Baumeistera, może przybrać postać deficytu tożsamości bądź konfliktu tożsamości. Problemy z adekwatną definicją własnego „Ja”, jak również brak zinternalizowania i przywiązania do wybranych wartości, norm, celów, świadczą o deficycie tożsamości jednostki. Brak motywacji wewnętrznej uniemożliwia podejmowanie przez nią spójnych decyzji i działań¹⁴ z pełnym poczuciem odpowiedzialności za swoje wybory. Ma to często miejsce w sytuacji, gdy otoczenie zaspokaja potrzeby jednostki bez jej aktywnego zaangażowania. Konflikt tożsamości oznacza współwystępowanie w podmiocie wielości definicji siebie, niespójnych wewnętrznie, a nawet pozostających ze sobą w sprzeczności. Jednostkę charakteryzuje silne przywiązanie do zinternalizowanych wartości i celów, które ze względu na liczebność są trudne do pogodzenia. W tej sytuacji, orientacja na wybrany spośród różnych alternatywnych możliwości cel oznacza porzucenie innego, równie ważnego dla jednostki.

Dylematy tożsamościowe młodzieży, ujawniające dyskursywny charakter kształtowania obrazu własnego „Ja”, są naturalnym zjawiskiem, charakterystycznym dla okresu adolescencji, a w dobie ponowoczesności przybierają charakter typowy, towarzyszący radykalnej zmianie społecznej. Dla młodzieży partycypującej w wieloznacznej i ambiwalentnej rzeczywistości, permanentna zmiana jednostkowych punktów odniesienia stała się niemalże „cywilizacyjnym zrzędzeniem natury”. Dynamika zmian społeczno-kulturowych implikuje zmiany w tożsamościowych aspektach funkcjonowania młodzieży. Dynamika zmiany w obrazie własnego „Ja” młodzieży, związana z utratą poczucia pewności, bezpieczeństwa, brakiem drogowskazów, autorytetów, z utraconym sensem istnienia wskutek doświadczania wciąż nowych zdarzeń jednostkowych i permanentnie zmieniającej się rzeczywistości globalnej, wskazuje na obraz człowieka poszukującego (*homo explorens*)¹⁵.

Relacja pomiędzy globalizacyjnymi tendencjami ponowoczesności a ułokalnionymi wydarzeniami w biografii młodzieży implikuje trudności w możliwości jej ostatecznego samookreślenia się. Problemy z adekwatną definicją sensu własnego życia, jak również wątpliwości co do poczucia swojej indywidualności, wyjątkowości, niepowtarzalności i wartości, a także rozterki związane z gotowością do ponoszenia odpowiedzialności za własne wybory, świadczą o problemach dorastających z adekwatną i realną definicją własnego „Ja”. Brak wsparcia emocjonalno-motywacyjnego, poprawiającego samopoczucie, redukującego osamotnienie i poczucie bezradności, najbardziej utrudnia młodzieży przywiązanie

¹⁴ Baumeister, podają za: Wnuk-Lipiński E., *Świat międzyepoki*, Kraków 2004, s.227

¹⁵ Patrz: Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok 2004

do wybranych (uznanych za „własne”) wartości, norm, celów. Młodzież, która cieszy się pozytywnym wsparciem społecznym, przejawia większy optymizm życiowy i zadowolenie z przebiegu własnego życia. Pomimo opisanych globalizacyjnych tendencji wpływających na atomizację społeczeństwa współczesnego i osamotnienie młodzieży, istnieje nie tylko możliwość, ale i potrzeba permanentnej autokreacji, gwarantującej satysfakcjonujące przeżywanie własnej osoby i swojego miejsca w popkulturowej rzeczywistości.

Literatura

- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, 1994
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2000
- Bauman Z., *Tożsamość – jaka była, jest i po co?* [w:] Jawłowska A. (red.), *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa 2001
- Bielska E., *Konteksty społeczeństwa globalnego a perspektywy tożsamości* [w:] Bajkowski T., Sawicki K., *Tożsamość osobowa a tożsamości społeczne*, Białystok 2001
- Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok 2004
- Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne.*, Poznań 2006
- Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Kraków 2013
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2001
- Jawłowska A., *Tożsamość na sprzedaż* [w:] Jawłowska A. (red.), *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa 2001
- Kempny M., *Globalizacja kultury i ulokowanie tożsamości? Procesy kulturowe w teoretycznym dyskursie współczesnej socjologii* [w:] Jawłowska A. (red.), *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa 2001
- Korporowicz L., *Tożsamość wyobrażona* [w:] Tyszka A. (red.), *Róża wiatrów Europy*, Warszawa 1999
- Majczyna M., *Podmiotowość a tożsamość* [w:] Gałdowa A. (red.), *Tożsamość człowieka*, Kraków 2000
- Melosik Z., *Młodzież i styl życia: paradoksy pop-tożsamości* [w:] Melosik Z. (red.), *Młodzież. Styl życia i zdrowie*, Poznań 2001
- Misztal B., *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, Kraków 2000
- Reykowski J., *Kolektywizm i indywidualizm jako kategorie opisu zmian społecznych i mentalności* [w:] *Przegląd Psychologiczny*, nr 2/1992
- Scholte J.A., *Globalization. A critical introduction.*, New York 2005
- Świda-Ziemba H., *Młodzi w nowym świecie*, Kraków 2005
- Taylor C., *Źródła współczesnej tożsamości* [w:] Michalski K. (red.), *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel-Gandolfo.*, Kraków-Warszawa 1995
- Wnuk-Lipiński E., *Świat międzyepoki*, Kraków 2004

Kompetencje skutecznego wychowawcy w pracy z młodzieżą przejawiającą zachowania ryzykowne

Dr hab. Agata Matysiak – Błaszczyk

Zachowania ryzykowne młodzieży w najnowszej literaturze przedmiotu są określane jako te, które wywołują szkody zdrowotne i rozwojowe u młodych ludzi. Warto podkreślić, że koncepcja zachowań ryzykownych została rozwinięta na początku lat 90- tych ubiegłego wieku przez Richarda Jessor¹⁶. Podstawą rozwinięcia teorii zachowań ryzykownych przez wspomnianego autora była teoria zachowań problemowych, przy czym zachowania problemowe dzieci i młodzieży analizowane były jako społeczny problem, jako źródło niepokoju i zachowanie niepożądane łamiące normy społeczne i/lub prawne w określonym kulturowo ładzie aksjonormatywnym¹⁷. Zachowania ryzykowne młodzieży często skutkują negatywnymi konsekwencjami, które według Krzysztofa Ostaszewskiego można uporządkować w czterech punktach¹⁸. Po pierwsze zachowania ryzykowne stwarzają zagrożenie dla zdrowia i bezpieczeństwa młodzieży (zatrucia, uzależnienia, wypadki). Po drugie, utrudniają lub uniemożliwiają młodym ludziom wypełnianie ról społecznych kulturowo przypisanych do ich wieku (zaburzenia w wypełnianiu roli ucznia, okresowa izolacja społeczna poprzez umieszczenie nieletniego w instytucji opiekuńczej, czy resocjalizacyjnej, przedwczesne rodzicielstwo, „odpad” szkolny, niskie wykształcenie, niskie kwalifikacje i wiele innych). Po trzecie, zakłócają u młodzieży rozwój osobisty, zaburzają kształtowanie się

¹⁶ R. Jessor, *Risk Behavior In Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action*. “Journal Of Adolescent Health”, 1991, 12

¹⁷ Zob., Jankowiak B., *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży. Studium teoretyczno- empiryczne*, Poznań 2017, s. 49

¹⁸ Ostaszewski K., *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Warszawa 2014, s. 31

tożsamości i adekwatnego obrazu samego siebie, co może w konsekwencji powodować powstawanie problemów psychicznych np. zaburzeń nastroju, depresyjności, myśli i prób samobójczych¹⁹. I po czwarte, utrudniają nabywanie umiejętności potrzebnych w dorosłym życiu, co utrudnia start w dorosłe życie. Zachowania ryzykowne podejmowane przez młodzież zdaniem cytowanego autora łączą się z ryzykiem dla zdrowia i rozwoju nastolatków, mogą zachwiać ich karierą szkolną lub zawodową, a w konsekwencji pogorszyć jakość całego życia²⁰.

Rzetelnym źródłem wiedzy na temat zachowań ryzykownych młodzieży są badania HBSC²¹ i badania ESPAD²². Z analiz raportów możemy wskazać najczęściej podejmowane przez młodzież zachowania ryzykowne, wśród których występują: zachowania ryzykowne w obszarze używania substancji psychoaktywnych przez młodzież²³ (picie alkoholu, palenie papierosów, używanie marihuany/haszyszu, zażywanie leków nasennych i uspokajających bez recepty od lekarza, używanie dopalaczy i substancji wziewnych), zachowania przestępcze i agresja młodzieży, ryzykowne zachowania seksualne nastolatków²⁴ (pierwszy stosunek seksualny w wieku 14 lat lub wcześniej, posiadanie kilku partnerów seksualnych, podejmowanie stosunków płciowych bez zabezpieczenia, podejmowanie aktywności seksualnej pod wpływem alkoholu)²⁵. Należy dodać, że zachowania ryzykowne młodzieży mają tendencję do grupowania się, często piszemy o tym, że chodzą parami np. picie alkoholu i palenie papierosów. Warto w tym miejscu zastanowić się kim są młodzi ryzykanci? Z moich uogólnionych analiz wynika, że są to najczęściej uczniowie starszych klas szkół podstawowych, gimnazjum oraz uczniowie szkół zawodowych, najczęściej chłopcy w wieku od 13 do 16 roku życia. Koncentracja zachowań ryzykownych znacznie częściej występuje

¹⁹ Analiza statystyk policyjnych wskazuje, że do października tego roku na swoje życie targnęło się 433 osoby w wieku od 13 do 18 roku życia i 7 dzieci od 7 do 12 lat. W latach 2015-2016 w Polsce odebrało sobie życie 1029 dzieci, młodzieży i młodych dorosłych do 24 roku życia. Średnio co miesiąc próbę samobójczą podejmowało 44 nieletnich w 2017 roku. Według WHO samobójstwo stało się drugą najczęstszą przyczyną śmierci wśród osób w wieku 15 – 29 lat. Zob: www.statystyka.policja.pl, www.who.int, www.zobaczjestem.pl, www.newsweek.pl

²⁰ Ostaszewski K., *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Warszawa 2014, s. 31

²¹ Health Behavior In School – aged Children – HBSC są to badania ankietowe przeprowadzane od 1982 roku cyklicznie co cztery lata na terenie szkół w 44 krajach lub regionach Europy (także w Polsce) jak i Ameryce Północnej.

²² Projekt oparty na współpracy sieci niezależnych zespołów badawczych z ponad 40 krajów europejskich.

²³ Analiza wyników badań dotyczących używania substancji psychoaktywnych jako przejawu zachowań ryzykownych młodzieży szkolnej została zamieszczona w najnowszej publikacji pt. Dzieci się liczą 2017. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce, Vol 16, No 1 (2017) dostępny na stronie internetowej www.fdds.pl.

²⁴ Zob. Jąderek I., *Seksolatki. Jak rozmawiać z młodzieżą o seksie?* Warszawa 2016

²⁵ Szczegółowe analizy wyników badań można przeczytać w: Jankowiak B., *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2017, s. 125 i następane

na terenach miejskich, aniżeli w środowiskach wiejskich, często podejmowaniu zachowań ryzykownych towarzyszy współuczestniczenie innych osób. Do niebezpiecznych tendencji towarzyszących podejmowaniu zachowań ryzykownych zaliczam: wzrastające rozmiary i dynamikę zachowań stwarzających ryzyko rozwojowi, zwłaszcza znaczący wzrost zachowań ryzykownych podejmowanych przez dziewczęta, znaczące obniżanie się dolnej granicy wiekowej „eksperymentatorów”, wzrost zachowań ryzykownych podejmowanych przez dziewczęta i chłopców pochodzących z rodzin o średnim i wyższym statusie społecznym.

Wobec wyżej wymienionych tendencji w podejmowaniu zachowań ryzykownych przez młodzież niewątpliwą rolę oprócz rodziny mają do odegrania nauczyciele, którzy wyposażeni w odpowiednie kompetencje wychowawcze stosowaliby efektywne oddziaływania profilaktyczne skoncentrowane na wzmacnianiu w młodych ludziach czynników chroniących i skutecznych form pomocy psychologiczno – pedagogicznych²⁶. Na potrzeby niniejszego tekstu przywołam jedną z wielu definicji kompetencji, które są obecne w literaturze z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii, czy ekonomii. Zdaniem Wacława Strykowskiego kompetencje – decydują o kwalifikacjach ludzi w rozmaitych zawodach. Kompetencje to kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia²⁷. Współcześnie ludzie o określonych i wysokich kompetencjach mogą być profesjonalistami. Kompetencje są własnością danej osoby, atrybutem kompetencji jest dynamika ujawniająca się w działaniu, w relacji człowieka z rzeczywistością. Cytowany autor wśród wielu rozmaitych typologii kompetencji współczesnego nauczyciela podaje trzy moim zdaniem kluczowe: kompetencje merytoryczne – dotyczą zagadnień nauczanego przedmiotu, kompetencje dydaktyczno- metodyczne – dotyczą warsztatu nauczyciela i ucznia, metod i technik nauczania i uczenia się, kompetencje wychowawcze – dotyczą różnych sposobów oddziaływania na uczniów²⁸. Właśnie tym ostatnim kompetencjom poświęcę więcej uwagi. Nauczyciele mają do odegrania niezwykle ważną rolę w budowaniu psychospołecznej odporności u dzieci i młodzieży. Badania Wernera i Smitha pozwoliły wyróżnić trzy główne kategorie czynników chroniących związanych z nauczycielami i szkołą²⁹. Po pierwsze są to opiekuńcze i wspierające relacje nauczycieli wobec uczniów. Autorzy, prowadząc przez 40 lat badania nad dziećmi

²⁶ Zob. Pyżalski J. (red.), *Wychowawcze i społeczno – kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, Łódź 2015 dostępna elektronicznie: repozytorium.amu.edu.pl

²⁷ Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, [w:] *Neodidagmata* 27/28 Poznań 2005, Strykowska J., *Kompetencje socjoterapeutyczne w pracy pedagogicznej*, [w:] *Neodidagmata* 31/32 Poznań 2011

²⁸ Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, [w:] *Neodidagmata* 27/28 Poznań 2005, s. 17

²⁹ Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2012, książka dostępna na stronie internetowej: www.ore.edu.pl

pochodzącymi z rodzin dysfunkcyjnych odkryli, że u 62% przypadków badanych dzieci, najważniejszą osobą znaczącą dbającą o ich odporność psychospołeczną był nauczyciel, który pełnił rolę instruktora umiejętności wymaganych w szkole, ale był także powiernikiem młodych ludzi, pozytywnym modelem do osobowej identyfikacji³⁰. Drugim istotnym czynnikiem chroniącym dzieci i młodzież są pozytywne wysokie oczekiwania. Według badań cytowanych autorów, szkoły, które stawiają dzieciom i młodzieży wysokie oczekiwania przy jednoczesnym oferowaniu wsparcia niezbędnego do uzyskiwania odpowiednich osiągnięć, mają najwięcej sukcesów w nauczaniu i najmniej problemów z zachowaniem młodych ludzi (wagarami, porzucaniem szkoły, używaniem narkotyków, ciężkimi nieletnimi, czy karalnymi wykroczeniami). Opiekuńcze, wspierające relacje nauczyciela z uczniami podnoszą dzieciom i młodzieży motywację do nauki oraz wzmacniają chęć odniesienia sukcesu³¹. Po trzecie szkoły stawiające wysokie wymagania stwarzają dzieciom sposobność do znaczącego uczestnictwa w różnych wydarzeniach, zadaniach. Nauczyciele mają wiele okazji, by dawać szansę słabszym uczniom, włączając ich do wykonywania rozmaitych zadań, czynności. Poprzez sposobność do znaczącego uczestnictwa uczniowie odczuwają przynależność do grupy rówieśniczej, do społeczności szkolnej, doświadczają opieki ze strony nauczycieli i często innych uczniów, odczuwają okazywany im szacunek, którego często brakuje w ich środowiskach rodzinnych, uczą się współpracy z innymi, efektywnego poszukiwania pomocy i planowania swojej ścieżki edukacyjnej. Mają możliwość zrobienia czegoś ważnego i pozytywnego dla innych, uczą się od starszych kolegów. Dzięki skutecznym oddziaływaniom nauczycieli na uczniów, wzrasta ich poczucie własnej wartości, rozwijają się cechy i umiejętności, które pozytywnie kształtują psychospołeczną odporność jednostek³².

Robert Opora w książce zatytułowanej „Resocjalizacja wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie” podaje ciekawą propozycję cech skutecznego wychowawcy pracującego z młodzieżą trudną wychowawczo³³. Do cech skutecznego wychowawcy autor zalicza: wiarygodność, zaufanie, zaangażowanie, optymizm pedagogiczny, konsekwencję, cierpliwość, poczucie humoru, zabawę, kreatywność i elastyczność, oraz energię. Nie sposób w tym krótkim opracowaniu opisać wszystkich cech skutecznego wychowawcy pracującego z młodzieżą niedostosowaną społecznie. Czytelnika

³⁰ Tamże, s.51

³¹ Tamże, s. 51

³² Tamże, s. 52

³³ Opora R., *Resocjalizacja wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*, Kraków 2010, s. 63

zainteresowanego szczegółową charakterystyką każdej cechy zapraszam do przywołanej w tekście publikacji. Niezwykle inspirującą poznawczo propozycję kompetencji wychowawczych nauczycieli i działań interwencyjnych wobec młodzieży zaproponowali Jerzy Modrzewski i Dorota Sipińska³⁴. Autorzy wyróżnili następujące aspekty w pracy nauczycieli, które mają fundamentalne znaczenie dla przebiegu procesu socjalizacji dzieci i młodzieży:

1. W instytucjach przedszkolnych i szkolnych wychowawcy powinni posiadać umiejętność zdiagnozowania i zidentyfikowania rozmaitych objawów zachowań trudnych, a także zdolność do oszacowania przejawów sytuacji powodującej stres czy kryzys. Z taką umiejętnością winna łączyć się praktyczna zdolność właściwego zastosowania posiadanej wiedzy – połączenie obu tych czynników składa się na kompetencję zawodową wychowawców.
2. W pracy z młodzieżą należy zwrócić szczególną rolę na autonomię jednostki, dostrzeżenie w młodym człowieku podmiotu działania, jego potencjałów, zasobów i możliwości. Praca na zasobach stanowi fundamentalne znaczenie w pracy wychowawczej.
3. Powinnością wychowawcy dzieci i młodzieży jest występowanie w roli opiekunów i doradców posiadających kompetencje, które w praktyce umożliwiają rzeczywistą pomoc wychowankom w zakresie wyuczenia ich sprawności zadbania o samych siebie.
4. Wychowawcy w pracy z młodzieżą ryzykowną powinni wyeliminować postawy wartościujące, piętnowania i dyskryminowania.
5. Wysiłek wychowawcy w oddziaływaniach pedagogicznych powinien być kierowany nie tylko na wychowanka, ale także na jego społeczne i materialne środowisko.
6. Ze względu na to, że wiele sytuacji problemowych młodych ludzi ma źródło w nierozwiązanych napięciach wewnątrzrodzinnych interakcji³⁵, to interwencje pedagogiczne powinny dotyczyć wszystkich członków rodziny.
7. Szkoła i nauczyciele to ważne ogniwo w sieci powiązań i kontaktów społecznych rozmaitych instytucji i organizacji ukierunkowanych w swych działaniach na pomoc i wsparcie oferowane dzieciom i młodzieży.

³⁴ Modrzewski J., Sipińska D., *Teoretyczne i praktyczne aspekty procesu socjalizacji*, [w:] Sipińska D., Modrzewski J., Matysiak-Błaszczyk A. [red.], *Socjalizacja w kategoriach wieku społecznego. Standaryzacja socjalizacji inkluzyjnej. Dzieciństwo i młodość*, Leszno 2010, s. 42-45

³⁵ Forward S., Buck A., *Toksyczni rodzice. Jak się uwolnić od bolesnej spuścizny i rozpocząć nowe życie*, Warszawa 2012

8. Istotnym celem pracy wychowawców powinny być zintegrowane, wzajemnie sprzężone, dookreślone strategie i prawidłowo dobrane środki oddziaływania zapewniające pomoc młodym ludziom.

Na zakończenie tekstu chciałabym zacytować słowa ks. Andrzeja Szpaka, który ponad 40 lat pracował z Młodzieżą Różnych Dróg, był wspaniałym wychowawcą, który w każdym człowieku widział i wzmacniał potencjały, o którym książkę napisała dr Karolina Kmieciak – Jusięga.

„O młodzieży w społeczeństwie mówi się dobrze lub źle – nigdy obojętnie. Mało kto jednak zastanawia się, wypowiadając swoje opinie, zwłaszcza gdy zachowanie młodych drażni, niepokoi, budzi lęk, dlaczego młodzież taka jest. A taka jest młodzież, jacy są dorośli”³⁶.

³⁶ Kmieciak – Jusięga K., Szpaka. *Metody pracy księdza Andrzeja Szpaka z Młodzieżą Różnych Dróg*, Kraków 2013, s. 18

Literatura

- Dzieci się liczą 2017. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce, Vol 16, No 1 (2017) dostępny na stronie internetowej: www.fdds.pl
- Forward S., Buck A., *Toksyczni rodzice. Jak się uwolnić od bolesnej spuścizny i rozpocząć nowe życie*, Warszawa 2012
- Jąderek I., *Seksolatki. Jak rozmawiać z młodzieżą o seksie?* Warszawa 2016
- Jankowiak B., Matysiak-Błaszczyk A., *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno – pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, Poznań 2017
- Jankowiak B., *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży. Studium teoretyczno - empiryczne*, Poznań 2017
- Jessor R., *Risk Behavior In Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action*. Journal Of Adolescent Health, 1991, 12
- Kmieciak-Jusięga K., Szpaku. *Metody pracy księdza Andrzeja Szpaka z Młodzieżą Różnych Dróg*, Kraków 2013
- Modrzewski J., Sipińska D., *Teoretyczne i praktyczne aspekty procesu socjalizacji*, [w:] D. Sipińska, J. Modrzewski, A. Matysiak-Błaszczyk [red.], *Socjalizacja w kategoriach wieku społecznego. Standaryzacja socjalizacji inkluzyjnej. Dzieciństwo i młodość*, Leszno 2010
- Opora R., *Resocjalizacja wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*, Kraków 2010
- Ostaszewski K., *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Warszawa 2014
- Pyżalski J (red.), *Wychowawcze i społeczno – kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, Łódź 2015 książka dostępna elektronicznie: www.repozytorium.amu.edu.pl
- Strykowska J., *Kompetencje socjoterapeutyczne w pracy pedagogicznej*, [w:] *Neodidagmata* 31/32 Poznań 2011
- Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, [w:] *Neodidagmata* 27/28 Poznań 2005
- Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2012, książka dostępna na stronie internetowej: www.ore.edu.pl
- www.newsweek.pl
- www.statystyka.policja.pl
- www.who.int
- www.zobaczjestem.pl

Zachowania ryzykowne młodzieży

– przyczyny i funkcje

Dr Barbara Jankowiak

Streszczenie: W wyborze właściwych sposobów postępowania wspierającego rozwój, profilaktycznego lub terapeutycznego wobec młodzieży podejmującej zachowania ryzykowne istotna jest kwestia diagnozy przyczyn i funkcji podejmowanych zachowań. Przyczyny zachowań ryzykownych młodzieży są: 1) po pierwsze uniwersalne związane z właściwościami okresu dojrzewania obfitującego w wyzwania rozwojowe, którym muszą sprostać młodzi ludzie, a zachowania ryzykowne mają na celu radzenie sobie z realizacją zadań rozwojowych i 2) po drugie indywidualne dla każdej adolescentki i każdego adolescenta wynikające z działających obecnie oraz we wcześniejszych fazach rozwoju czynników chroniących i czynników ryzyka. Omawiane funkcje podejmowanych zachowań ryzykownych mają na celu radzenie sobie z zadaniami rozwojowymi i dotyczą aspektu 1) społecznego (funkcje indywidualne, funkcje społeczne skierowane do rówieśników, funkcje społeczne skierowane do dorosłych) oraz 2) temporalnego (ukierunkowane na przyszłość funkcje progresywne oraz ukierunkowane na radzenie sobie z przeszłymi trudnościami funkcje regresywne).

Słowa kluczowe: zachowania ryzykowne (eksploracyjne, kryzysowe, unikające, deficytowe), adolescencja, młodzież, funkcje zachowań ryzykownych, przyczyny zachowań ryzykownych

Zachowania ryzykowne adolescentek i adolescentów są dla osób odpowiedzialnych za ich rozwój, czyli rodziców, wychowawców, pedagogów, nauczycieli, psychologów, wyzwaniem dotyczącym właściwych interwencji – od wspierających rozwój i potęgujących

zasoby, przez profilaktykę, aż do terapii³⁷. Aby zaplanować i przeprowadzić interwencję psychologiczno-pedagogiczną potrzebna jest diagnoza uwzględniająca przyczyny i funkcje podejmowanych przez młodych ludzi aktywności.

Młodzież w okresie adolescencji staje przed zasadniczym wyzwaniem dotyczącym kształtowania własnej tożsamości³⁸ oraz (re)konstruuje swoje miejsce w otaczającej rzeczywistości społecznej. Podejmuje w tym czasie wiele nowych zachowań, w tym zachowania ryzykowne. Nie są one przypadkowe, lecz są odpowiedzią na zmiany wewnątrz organizmu oraz zewnętrzne oczekiwania.

W tej pracy przyjęto założenie, że zachowania ryzykowne to *zachowania podejmowane w okresie adolescencji, które mają na celu sprostanie wyzwaniom rozwojowym, a ich wybór zależy od tego, jakimi zasobami dysponuje młodzież, jakich doświadcza czynników ryzyka, oraz w jaki sposób młodzi ludzie poradzi sobie z wyzwaniami wcześniejszych etapów życia – są formą adaptacji, ale także mają na celu określenie siebie, swojego miejsca w świecie, wśród rówieśników i dorosłych – mogą więc być formą (auto)kreacji*³⁹.

Zachowania ryzykowne a realizacja zadań rozwojowych okresu dojrzewania

Dynamiczna interakcja między jednostką a kontekstem jej rozwoju prowadzi do wyłonienia się zadań rozwojowych. Zdaniem Anny Brzezińskiej pojawienie się nowego zadania rozwojowego jest wynikiem wystąpienia rozbieżności między aktualnymi kompetencjami jednostki a naciskami, jakim podlega ona ze strony triady *psyche–soma–polis* (*ethos*). Oznacza to, że przejście do kolejnego etapu rozwoju można opisać jako pojawienie się nowego zadania rozwojowego oraz nowego kontekstu życia⁴⁰. Zgodnie z założeniami poczynionymi przez Roberta J. Havighursta, poradzenie sobie z zadaniem rozwojowym prowadzi do stanu dobrego samopoczucia, zwiększonego poczucia własnej wartości i właściwego dostosowania w relacji między jednostką a jej kontekstem społecznym oraz stanowi podstawę skutecznego radzenia sobie z zadaniami rozwojowymi na przyszłych

³⁷ W tym opracowaniu wykorzystałam fragmenty – wzbogaconych i umieszczonych w innej logice narracyjnej - rozważań zawartych uprzednio w pracy: B. Jankowiak, *Zachowania ryzykowne młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wydawnictwo Naukowe UAM, 2017

³⁸ Erikson E. H. *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 1997

³⁹ Jankowiak B., *Zachowania ryzykowne młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2017, s.447

⁴⁰ Brzezińska A. I., *Spoleczna psychologia rozwoju*, t. 3, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2000, s. 230

etapach życia⁴¹. Natomiast osoba, która nie poradzi sobie z zadaniem rozwojowym, doświadcza braku satysfakcji i społecznej dezaprobaty⁴².

Zadania rozwojowe okresu adolescencji wyróżnione przez R. Havighursta to⁴³:

- 1) osiąganie nowych i bardziej dojrzałych związków z rówieśnikami obojga płci;
- 2) opanowanie społecznej roli związanej z płcią;
- 3) akceptowanie swej fizyczności i efektywne korzystanie z własnego ciała;
- 4) osiąganie emocjonalnej niezależności od rodziców i innych dorosłych;
- 5) wybór i przygotowanie się do zawodu lub profesji;
- 6) przygotowanie do małżeństwa i życia rodzinnego;
- 7) rozwój sprawności intelektualnych i wiedzy niezbędnych dla kompetencji obywatelskiej;
- 8) pożądanie i osiąganie społecznie odpowiedzialnego zachowania;
- 9) nabycie zbioru wartości oraz systemu etycznego jako przewodnika zachowania.

Barbara i Philip Newmanowie na podstawie koncepcji Havighursta dokonali własnej konceptualizacji zadań rozwojowych. Okres adolescencji podzielili na dwie fazy: wczesną i późną, i przyporządkowali im odrębne zadania rozwojowe. Dla etapu wczesnej adolescencji:

- 1) dojrzewanie fizyczne;
- 2) operacje formalne;
- 3) rozwój emocjonalny;
- 4) członkostwo w grupach rówieśniczych;
- 5) relacje heteroseksualne.

Dla okresu późnej adolescencji:

- 1) niezależność od rodziców;
- 2) identyfikacja z rolą seksualną;
- 3) zinternalizowana moralność;
- 4) wybór zawodu/kariery⁴⁴.

Silvia Bonino, Elena Cattelino i Silvia Ciairano podkreślają, że młodzież nie działa w przypadkowy sposób, ale taki, aby osiągnąć osobiste istotne cele, związane z zadaniami rozwojowymi w określonym kontekście (*action in context*). Tak więc działania młodzieży, niezależnie czy niebezpieczne i antyzdrowotne, czy bezpieczne i zdrowe, mają ściśle określoną funkcję, ponieważ mogą służyć osiągnięciu osobistych i społecznych znaczących celów wzrostu podczas okresu adolescencji⁴⁵. Oznacza to konieczność wyjścia poza prosty opis zachowań, aby zrozumieć, jakie znaczenie ma to zachowanie dla konkretnego adolescenta i adolescentki. Bardzo różne rodzaje zachowań, zarówno ryzykowne, jak i bezpieczne, w rzeczywistości mogą być podejmowane w podobnym celu, aby osiągnąć rozwój. Na przykład osiągnięcie własnej autonomii od dorosłych można zrealizować zarówno poprzez zachowanie

⁴¹ Havighurst R. J., 1952, 1953, za: Bonino S., Cattelino E., Ciairano S., *Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protective Factors*, Italia: Springer-Verlag, 2005

⁴² Newman B. M., Newman P. R., *Development through Life: A Psychosocial Approach*, California: Brooks/Cole Publishing Company, 1987, s. 30

⁴³ Havighurst R. J., *Human Development and Education*, New York: Longman, 1953

⁴⁴ Newman B. M., Newman P. R., *Development through life: a psychosocial approach*. California: Brooks/Cole Publishing Company, 1987, s. 33

⁴⁵ Bonino S., Cattelino E., Ciairano S., *Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protective Factors*, Italia: Springer-Verlag, 2005, s. 6–13

ryzykowne, takie jak palenie papierosów, jak też poprzez bardziej zaawansowane i społecznie właściwe zachowanie, polegające na ekspresji siebie dzięki wyrażaniu własnej opinii. Wybór jednego lub drugiego z tych sposobów zależy od potencjału indywidualnego i tego wynikającego z kontekstu rozwoju.

Funkcje zachowań ryzykownych - aspekt społeczny i temporalny

Funkcje zachowań ryzykownych można podzielić stosując różne kryteria. W tej pracy uwzględniono dwa aspekty: 1) społeczny (związany z tym do kogo kierowane są zachowania – do siebie, do rówieśników, do dorosłych) (zob. tabela 1); 2) aspekt temporalny (związany z tym czy zachowania ryzykowne mają na celu radzenie sobie z wyzwaniami rozwojowymi i kształtowaniu swojego nowego miejsca w społeczeństwie – skierowane są więc ku przyszłości, czy też związane są z trudnościami rozwojowymi, które miały miejsce w biografii młodych ludzi – skierowane są więc ku przeszłości) (zob. tabela 2).

Tabela 1. Funkcje indywidualne i społeczne zachowań ryzykownych młodzieży

Funkcje indywidualne i społeczne	Charakterystyka
Funkcje indywidualne	Zachowania ryzykowne spełniające funkcje indywidualne, odpowiadają na potrzeby osobiste samych podejmujących je młodych ludzi, na przykład zaspokojenie ciekawości, radzenie sobie z emocjami, możliwość poznania siebie.
Funkcje społeczne w obszarze relacji z rówieśnikami	Zachowania ryzykowne spełniające funkcje społeczne skierowane do grupy rówieśniczej, spełniają cele związane z relacjami z kolegami i koleżankami, na przykład zdobycie wysokiej pozycji w grupie, akceptacja przez rówieśników.
Funkcje społeczne w obszarze relacji z dorosłymi	Zachowania ryzykowne spełniające funkcje społeczne skierowane są do osób dorosłych, spełniają cele związane z relacjami z rodzicami i innymi dorosłymi na przykład kształtowanie nowych sposobów funkcjonowania w relacji, zdobycie uwagi dorosłych, zaspokojenie potrzeby bliskości z nimi.

Źródło: Jankowiak B., *Zachowania ryzykowne młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2017, s. 444

Drugi z wymienionych podziałów funkcji zachowań ryzykownych przedstawiono w tabeli numer 2.

Tabela 2. Funkcje progresywne i regresywne zachowań ryzykownych młodzieży

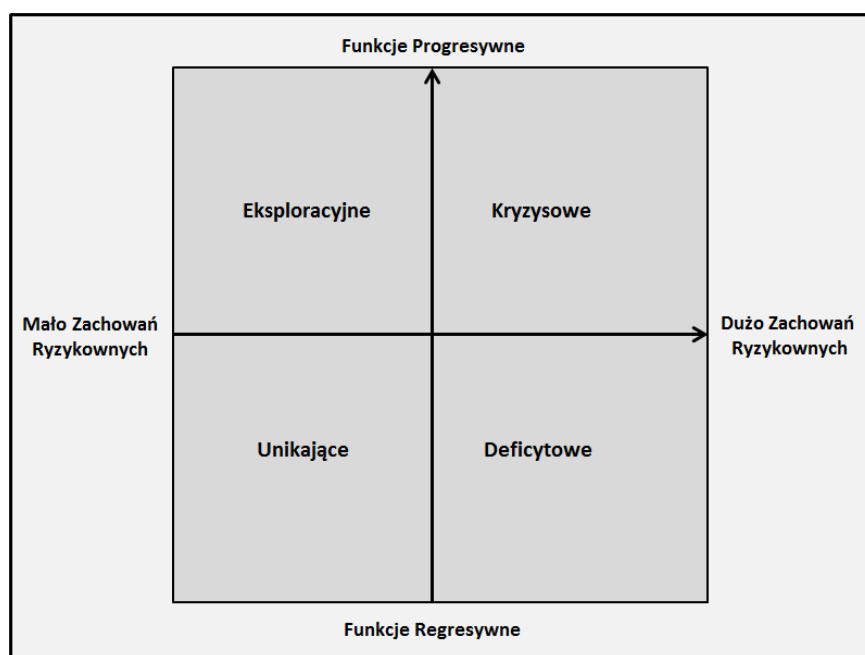
Funkcje progresywne i regresywne	Charakterystyka
Funkcje progresywne	Zachowania ryzykowne spełniające funkcje progresywne mają na celu radzenie sobie z zadaniami rozwojowymi okresu dojrzewania (np. separacja od rodziców, budowanie nowych form relacji, poznanie siebie, poszukiwanie własnego miejsca w grupie, ustalenie na nowo własnych relacji z dorosłymi) oraz dostarczenie odpowiedzi na podstawowy dylemat dotyczący tożsamości. Pomimo ryzyka jakie niosą wyrażają tendencje rozwojowe nastolatków.
Funkcje regresywne	Zachowania ryzykowne spełniające funkcje regresywne motywowane są problemami, traumami i deficytami rozwojowymi, z którymi młody człowiek wkracza w nowy etap życia, w którym czekają na niego nowe wyzwania. Młodzi ludzie próbują poradzić sobie z przeszłością w obliczu aktualnych zmian rozwojowych, podejmując zachowania ryzykowne w teraźniejszości. Tak motywowane zachowania ryzykowne lokują młodych ludzi coraz bliżej obszaru psychopatologii.

Źródło: Jankowiak B., *Zachowania ryzykowne młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wydawnictwo Naukowe UAM, 2017, s. 445

Rodzaje zachowań ryzykownych (charakterystyka i przyczyny) a podejmowanie interwencji psychologiczno-pedagogicznych

Możliwe jest dokonanie klasyfikacji zachowań ryzykownych uwzględniając ich funkcje (progresywne versus regresywne) oraz nasilenie. Warto zauważyć, że zarówno zachowań spełniających funkcje progresywną jak i regresywną może być mało lub dużo, co stanowi dodatkową informację o sposobie adaptacji młodego człowieka. Uwzględnienie te kryteria, można wyróżnić cztery kategorie zachowań ryzykownych. Należą do nich ryzykowne zachowania: eksploracyjne, kryzysowe, unikające i deficytowe (patrz rysunek 1).

Rysunek 1. Eksploracyjne, kryzysowe, unikające i deficytowe zachowania młodzieży



Źródło: Jankowiak B., *Zachowania ryzykowne młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wydawnictwo Naukowe UAM, 2017, s.389

Zachowania ryzykowne eksploracyjne są niezbyt nasilone i motywowane naturalną rozwojową eksploracją, poszukiwaniem siebie, swojego miejsca w grupie, ustalaniem swojego nowego statusu społecznego. Młodzież może więc próbować alkoholu, który jest przeznaczony dla osób dorosłych, gdyż zaczyna czuć się dorosłymi, może zapalić papierosa z rówieśnikami, aby podkreślić przynależność do grupy rówieśniczej, może podjąć inicjację seksualną, gdyż pogłębiają się ich relacje miłosne i dochodzi do rozbudowania aktywności seksualnej w parze. Zachowania te niosą ze sobą pewne ryzyko, ale jednocześnie świadczą o tendencjach rozwojowych młodzieży⁴⁶. Ci młodzi ludzie mogą potrzebować oddziaływań potęgujących zasoby, np. promujących zdrowy styl życia, profilaktycznych lub edukacyjnych⁴⁷.

Zachowania ryzykowne kryzysowe: są dużo bardziej nasilone, niż zachowania z poprzedniej grupy, choć także motywowane są tendencjami rozwojowymi. Świadczą o silnym kryzysie rozwojowym i stanowią większe zagrożenie. Młodzi ludzie podejmując takie zachowania wprowadzają do swojej aktywności więcej destrukcji, np. korzystając ze środków psychoaktywnych, wdając się w bójki, intensywnie imprezując, opuszczając zajęcia

⁴⁶ Jankowiak B., *Zachowania ryzykowne młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2017, s.389-390

⁴⁷ Jankowiak B., *Zachowania ryzykowne młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2017, s.392

szkolne, podejmując współzycie bez zabezpieczenia z nowo poznanymi osobami. Młodzi ludzie próbują rozwiązać kryzys adolescencyjny, przy braku wystarczających zasobów. Zachowania te niosą ze sobą większe zagrożenie zarówno dla bezpieczeństwa młodych ludzi, ich zdrowia i dalszych sukcesów życiowych⁴⁸. Ci adolescenti i adolescentki mogą potrzebować interwencji pomocowych ukierunkowanych na rozwiązywanie kryzysów rozwojowych, np. poprzez oddziaływanie socjoterapeutyczne, poradnictwo psychologiczne, profilaktykę lub innego typu wsparcie i pomoc (w zależności od postawionej diagnozy). Ponadto znaczenie mogą mieć jakość i różnorodność oferty proponowanej przez kulturę, społeczeństwo i różne instytucje⁴⁹.

Zachowania ryzykowne unikające są niezbyt nasilone i motywowane głównie trudnościami z poprzednich etapów życia. Mają na celu, odciąć od problemów i emocji (na przykład poprzez palenie papierosów), nie podejmować wyzwań rozwojowych (na przykład granie w gry w internecie by unikać kontaktów społecznych). Funkcjonowanie młodzieży w tym obszarze świadczy o występowaniu wielu czynników ryzyka (przy ubogich czynnikach chroniących) w ich rozwoju, może więc wskazywać na zwiększone ryzyko rozwoju psychopatologii (w tym przypadku najprawdopodobniej zaburzeń internalizacyjnych). Tu zagrożenie nie wynika zazwyczaj z samych ryzykownych zachowań, co raczej z braku zasobów do radzenia sobie z wyzwaniami rozwojowymi, które spowodowały zahamowanie rozwoju i taki sposób adaptacji⁵⁰. Ci młodzi ludzie w zależności od postawionej diagnozy mogą potrzebować wsparcia w rozwoju, socjoterapii, psychoterapii lub nawet leczenia psychiatrycznego. Interwencje mogą – co szczególnie istotne w podejmowaniu działań pomocowych dla dzieci i młodzieży⁵¹ – obejmować edukację i trening umiejętności la rodziców, a także oddziaływać na kontekst rozwoju nastolatka, np. na rodzinę i szkołę⁵².

Zachowania ryzykowne deficytowe są nasilone i mocno zagrażające rozwojowi, a motywowane występowaniem doświadczeń stresujących (np. nie zaspokojenie potrzeb, konflikty w rodzinie) jak i traumatycznych w biografii młodzieży. Mogą polegać na przykład

⁴⁸ Jankowiak B., *Zachowania ryzykowne młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2017, s.390-392

⁴⁹ zob. Brzezińska A. I., Appelt K., Ziółkowska A. *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] Strelau J., Doliński D. (red.) *Psychologia akademicka. T. 2.*, Gdańsk: GWP, 2011, s. 248

⁵⁰ Jankowiak B., *Zachowania ryzykowne młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2017, s.392-394

⁵¹ zob. Grzegorzewska I., Pisula E., Borkowska A. R. *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, [w:] Cierpiałkowska L., Sęk H. (red.) *Psychologia kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2016, s. 460

⁵² Jankowiak B., *Zachowania ryzykowne młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wydawnictwo Naukowe UAM, 2017, s. 394

na ryzykownych zachowaniach seksualnych w przypadku młodych, którzy w ten sposób próbują zaspokoić sfrustrowane potrzeby miłości i przynależności, na zachowaniach agresywnych wynikających z odreagowania własnych doświadczeń przemocy, na korzystaniu z narkotyków, aby poradzić sobie z bolesnymi wspomnieniami. W rozwoju nastolatków funkcjonujących w taki sposób występowało niewiele czynników chroniących rozwój, a wiele czynników ryzyka powstania psychopatologii co może dać negatywny efekt w postaci zaburzeń eksternalizacyjnych, ale także internalizacyjnych⁵³. Działania z obszaru profilaktyki mogą być dla tej młodzieży niewystarczające, a w zależności od postawionej diagnozy, młodzi mogą być kierowani na socjoterapię, psychoterapię lub nawet leczenie psychiatryczne, a interwencje – tak jak w poprzedniej grupie zachowań – powinny obejmować rodziców, a także inne (poza rodziną) konteksty rozwoju młodego człowieka, np. szkołę⁵⁴.

⁵³ Jankowiak B., *Zachowania ryzykowne młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2017, s.394-396

⁵⁴ Jankowiak B., *Zachowania ryzykowne młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2017, s.396

Literatura

- Bonino, S., Cattelino, E., Ciairano, S., *Adolescents and Risk. Behavior, Functions, and Protective Factors*, Italia: Springer-Verlag, 2005
- Brzezińska, A. I., *Spoleczna psychologia rozwoju*, t. 3, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2000
- Brzezińska, A. I., Appelt, K., Ziółkowska A., *Psychologia rozwoju człowieka*. [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.) *Psychologia akademicka. T. 2.*, Gdańsk: GWP, 2011
- Erikson, E. H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 1997
- Grzegorzewska, I., Pisula, E., Borkowska, A. R., *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, [w:] L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.) *Psychologia kliniczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2016
- Havighurst, R. J., *Human Development and Education*, New York: Longman, 1953
- Jankowiak, B., *Zachowania ryzykowne młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2017
- Newman, B. M., Newman, P. R. *Development through Life: A Psychosocial Approach*, California: Brooks/Cole Publishing Company, 1987

Stres i trauma w życiu współczesnej młodzieży a praca nauczyciela

Dr Ewa Karmolińska – Jagodzik

Pojęcie stresu w literaturze przedmiotu odnosi się do dwóch okoliczności: zewnętrznych i wewnętrznych. Pierwsze z nich nazwane jest jako bodźcowe⁵⁵, w którym stres psychologiczny określany jest przez zmiany w otoczeniu, które wywołują u przeciętnego człowieka wysoki stopień napięcia emocjonalnego i przeszkadzają w normalnym funkcjonowaniu. Stres w drugim ujęciu to podejście reakcyjne, które odwołuje się do reakcji organizmu. Powyższe stanowisko H. Selye'go⁵⁶ przedstawiciele nauk medycznych uznają za rozstrzygające. W naukach psychologicznych poczucie stresu rozumiane jest jako przykra reakcja emocjonalna człowieka na trudne doświadczenia, najczęściej wynikająca z zagrożenia ważnych dla jednostki wartości, celów, czy życia⁵⁷.

Znajomość fizjologii stresu może okazać się kluczowa w radzeniu sobie z jego efektami. Nasze ciała regulują poziom stresu za pomocą układu określanego jako HPA – czyli oś podwzgórze – przysadka – nadnercza. Mechanizm reakcji na stres pokazuje w jaki sposób sygnały chemiczne zalewają mózg i ciało w odpowiedzi na emocjonujące sytuacje. Pierwszą linią obrony wobec potencjalnego zagrożenia stanowi podwzgórze, obszar mózgu kontrolujący biologiczne reakcje, takie jak temperatura ciała, głód czy pragnienie. Podwzgórze produkuje substancję chemiczną pobudzającą receptory przysadki. Przysadka uwalnia hormony ostrzegawcze, które stymulują nadnercza. Nadnercza wydzielają hormony stresu, znane jako glikokortykoidy, które z kolei uruchamiają szereg reakcji obronnych. Niektóre z tych reakcji możemy zaobserwować u siebie: są nimi emocje, jak strach lub złość, oraz objawy fizyczne,

⁵⁵ Janis I.L. (1958). *Psychological stress: Psychoanalytic and behavioral studies of surgical patients*. New York: Wiley

⁵⁶ Selye H. (1960). *Stres życia*. Przeł. Guzka J. W. i Rembiesa R., Warszawa: PZWL

⁵⁷ Heszen I. (2013). *Psychologia stresu*. Warszawa. PWN

na przykład podwyższone tętno, spocona skóra czy suchość w ustach. Jednak wiele efektów działania osi HPA umyka naszej uwadze, nawet jeśli ich doznajemy: uruchamiają się neurotransmitery, wzrasta poziom cukru, układ krwionośny dostarcza krew do mięśni, a w krwiobiegu zaczynają krążyć białka ostrej fazy.⁵⁸ Podobnie jak u wszystkich ssaków mechanizm reakcji na stres wykształcił się, by reagować na krótkotrwałe i jednorazowe zagrożenia, których współcześnie rzadko doświadczamy. Większość odczuwanego stresu wynika z procesów umysłowych: zamartwiania się, analizowania, reakcji na osądzenie, krytykę, odrzucenie, martwienia się o dzień jutrzejszy. Aktywujemy układ fizjologiczny, który wyewoluował w odpowiedzi na nagłe fizyczne zagrożenie, ale podtrzymujemy jego działanie całymi miesiącami, martwiąc się o awanse, oceny, kredyty, związki, relacje z ludźmi.

Sytuacja szkolna jest tym elementem życia każdego człowieka, który okazuje się niezbędnym dla prawidłowego funkcjonowania człowieka na wielu płaszczyznach życia społecznego. W szkole dziecko zdobywa nowe umiejętności nie tylko poznawcze, ale być może przede wszystkim kompetencje społeczne. Tymczasem w sytuacji współczesnej edukacji, kładziemy główny nacisk na rozwój umysłowy a panowanie nad emocjami czy własnymi reakcjami dzieci pozostawiamy nauczycielom, którzy mają za zadanie kontrolować zachowania dzieci. Często od zdolności nauczyciela związanymi z umiejętnością kontrolowania zachowań dzieci, zależy jego opinia jako dobrego lub złego nauczyciela. Tymczasem takie zewnętrzne sterowanie emocjami ucznia czy dyrektywne wskazywanie jak uczniowie mają sobie poradzić w trudnych sytuacjach powoduje większy stres zarówno u nauczycieli, (którzy są przekonani, że powinni panować nad uczniami) jak i u uczniów (którzy uczą się, że o ich własnych predyspozycjach więcej wiedzą inni niż oni sami – tworzy się wówczas zewnętrzna postawa życiowa). Każda taka sytuacja w mniejszym lub większym stopniu uruchamia poczucie porażki, a co za tym idzie staje się sytuacją ocenianą przez podmiot jako niekorzystną. Wówczas zarówno nauczyciele jak i uczniowie postrzegają swoją sytuację szkolną jako stresującą. Pojawia się poczucie oddzielenia różnych sfer życia jako jednostkowych. Uczestnicy sytuacji szkolnej zaczynają postrzegać siebie nie w kategoriach holistycznego ujęcia człowieka ale jako zbiór części składowych, rozdzielając siebie na sytuację życia prywatnego i szkolnego. Taki rozłam powoduje brak kontaktu z własnymi potrzebami. Uczeń i nauczyciel w szkole doznaje stresu a poza szkołą próbuje ten stres odreagować. Jednak owe odreagowanie często przybiera formy mało konstruktywne.

⁵⁸ Kosslyn S. M., Rosenberg R. S., (2006), *Mózg, człowiek, świat*, Kraków : "Znak", s. 582-621

Sytuacje stresowe dla ucznia wynikają z różnych okoliczności. Według M. Tyszkowej⁵⁹ do sytuacji trudnych można zaliczyć między innymi:

1. sytuacje społecznej ekspozycji, w których młoda osoba wystawiona jest na krytykę i ocenę innych osób, przez co może ulec zachwianiu jej poczucie własnej wartości,
2. sytuacje nacisku lub przymusu, w których jest wywierana presja na drugą osobę, aby zmieniła swoje cele, do których zmierza, co powoduje, że osoba ta czuje, że realizacja jej celów jest zagrożona,
3. sytuacje społecznego konfliktu, w których dążenia osoby są sprzeczne lub niezgodne z dążeniami innych osób, co rodzi zagrożenie realizacji jej własnych dążeń.

Do przyczyn stresu młodzieży zaliczyć można: sytuacje rodzinną, szkolną, rówieśniczą i tą związaną z czasem wolnym. Jednak badania przeprowadzone przez G. Witkin⁶⁰ pokazały, że troska o rodzinę i zdrowie rodziców są na drugim miejscu stresorów za kłopotami szkolnymi. Ponadto zdaniem B. Jacennik i J. Szczepańskiej „stres związany ze szkołą i relacjami z rówieśnikami jest silniejszym predykatorem lęku i problemów zdrowotnych dzieci w szkole podstawowej niż całkowity życiowy stres obejmujący inne dziedziny życia”.⁶¹ Do najczęściej wymienianych przez młodzież czynników stresogennych w relacjach z nauczycielami należą: nadmierna krytyka ucznia przez nauczyciela, wypowiedzi nauczyciela obniżające godność osobistą ucznia, często wyrażanie przekonania o niskich możliwościach intelektualnych uczniów lub ucznia, częste wyrażanie przekonania, że uczeń posiada wyłącznie cechy negatywne. Uczniowie⁶² uważali, że nauczyciele nie doceniają wysiłków, zaniżają oceny, nie zauważają poprawy, faworyzują niektórych uczniów, stawiają oceny niedostateczne nie za wyniki w nauce. Ponadto uczniowie zwracali uwagę na takie zachowania nauczycieli, jak: wyzwiska, kpiny, ośmieszanie, deprecjonowanie charakteru i ogólnej wartości ucznia.

W sytuacji szkolnej zarówno uczniowie jak i nauczyciele doznają sytuacji stresowych. Do obciążeń organizacyjnych występujących w środowisku pracy nauczycieli zaliczyć można⁶³ (J. Pyżalski, 2010) 1. Zarabiam niewspółmiernie mało do nakładu pracy. 2. Programy i plany nauczania są przeładowane. 3. Mam zbyt mały wpływ na to, co realizuję w placówce.

⁵⁹ Tyszkowa M., (1986). *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, PWN, Warszawa

⁶⁰ Witkin G., (200) *Stres dziecięcy*, Rebis, Poznań 2000

⁶¹ Jacennik B., Szczepańska J., (2007) *Aby stresu było mniej*, "Psychologia w szkole", 3/2007

⁶² W badaniach Plewickiej Z. (Plewicka, Z. (1977). *Sytuacje konfliktowe uczniów w szkole*, W: Tyszkowa M., (red.), *Zachowanie się młodzieży w sytuacjach trudnych i rozwój osobowości*, (s. 37–50). Poznań: Wydawnictwo UAM.) i Guskowskiej M. (M. Guskowska, A. Gorący, J. Rychta-Siedlecka (2001), *Ważne zdarzenia życiowe i codzienne kłopoty jako źródło stresu w percepcji młodzieży*, Edukacja Otwarta, 4, 155–164)

⁶³ Zdaniem Pyżalskiego J., (2010) *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Kraków. Imbus

4. Pomieszczenia socjalne dla pracowników są niezadowalające. 5. Zajmuję się zbyt dużą liczbą uczniów. 6. Moi współpracownicy rywalizują ze mną. 7. Moi przełożeni nie wspierają mnie. 8. Moi współpracownicy nie pomagają.

Poza utrudnieniami organizacyjnymi, w pracy nauczyciela występują również trudności np. wynikające z relacji z rodzicami, z koleżankami i kolegami z pracy, nieradzenie sobie z tzw. „trudnymi uczniami” i inne. Należy jednak pamiętać, że sama sytuacja stresowa nie jest niekorzystna dla organizmu człowieka. Wręcz przeciwnie może być pożądana: pozwala w odpowiedni sposób zareagować na niebezpieczeństwo, motywuje do podejmowania wysiłku na rzecz zmiany sytuacji, pozwala unikać podobnych sytuacji w przyszłości, wyzwala emocje smutku, złości, euforii, które w odpowiedni sposób rozładowane mogą doprowadzić do zmiany skryptów reagowania i wpłynąć na relacje z innymi ludźmi. Trudniejsze dla jednostki jest oczekiwanie na stres lub niewłaściwa reakcja organizmu na stres w wyniku. Oczekiwanie na stres może być bardziej destrukcyjne niż samo zdarzenie stresowe. Powoduje zamrożenie reakcji emocjonalnych i zachowania wycofania. Dlatego niektórzy nauczyciele lubią stosować ten mechanizm by uczniowie byli grzeczni, a w konsekwencji następuje wyładowanie w postaci lęku, depresji czy agresji i destrukcyjnych zachowań, za które uczeń ponosi kolejną karę. W wyniku niewłaściwej reakcji na stres (allostazy) może pojawić się Zespół Stresu Pourazowego (PTSD). Przeżycia człowieka uwikłanego w konflikt wewnętrzny, w naszej kulturze nie odzwierciedlają oczekiwań społecznych wobec jednostki. Człowiek zmuszony jest do wypierania swoich odczuć i radzenia sobie z doświadczeniami w sposób mało spójny z potrzebami i sygnałami płynącymi z ciała. I tak oto „trauma oraz PTSD na trwałe wtargnęły nie tylko na arenę globalną, ale również w życie i psychikę naszego pokolenia. Z powodu wzrostu przestępczości, konfliktów zbrojnych, skrajnej biedy oraz katastrof naturalnych i tych wywołanych przez człowieka trauma i PTSD stały się określeniami dominującymi w dzisiejszym świecie. Obecnie ludzie są bardziej świadomi traumy i wpływu jej szkodliwych skutków na psychikę jednostkę, instytucje i całe społeczności”⁶⁴ Świadomość wpływu zdarzeń traumatycznych na życie jednostki nie jest jednoznaczne z tym, że ludzie wiedzą jak sobie z owymi konsekwencjami poradzić. Dziecko, kiedy przychodzi na świat jest ufne i bezpieczne, czuje, że może działać, a świat jest przestrzenią godną zbadania. Z dnia na dzień przekonuje się, że owa ufność jest zbędna, że należy jej się wyrzec i zacząć walczyć. Organizm pod wpływem zdarzeń dla niego niekorzystnych reaguje odpowiedzią walki.

⁶⁴ Bercełi. D. *Zaufaj Ciału...* cyt. wyd., s. 23.

„Reakcje i zachowania związane z traumą są wyszukaną kombinacją, wzajemną współzależnością wszystkich układów działających wspólnie w jednym celu: aby zapewnić ewolucję naszego gatunku. (...) ciało, w momencie gdy nas chroni przed niebezpieczeństwem, działa z właściwą sobie precyzją i prostotą, mimo, że ma trudności ze zrozumieniem, w jaki sposób się to wszystko dzieje. W podobny sposób przebiega proces leczenia doświadczeń traumatycznych. Jest niezwykle skomplikowany i niekiedy zupełnie niezrozumiały; rządzi się swoimi prawami. Naukowcy nie ustają w badaniach nad funkcjonowaniem ludzkiego ciała, które wciąż działa niemal doskonale. Wykorzystuje ono własne metody leczenia i nic się w tym względzie nie zmieniło od setek lat. Tak jak kiedyś wszystkie drogi prowadziły do Rzymu, tak dzisiaj odkrywamy, że wszystkie emocjonalne ścieżki prowadzą nas do kontinuum związku ciało – umysł. Kontinuum to inaczej uświadomienie sobie, że wszystko, co wpływa na ciało, wpływa też na umysł”⁶⁵. Dlatego coraz bardziej zasadnym staje się powrót do naturalnego stylu życia, w którym jednostka czuje kontakt ze swoim ciałem, tak by mogła korzystać z wrodzonych sposobów radzenia sobie z przeżyciami traumatycznymi.

Rozważania związane z przeżywaniem wysokiego napięcia w wyniku niespełnionych oczekiwań społecznych prowadzą nas do rozważenia istoty traumy oraz zdefiniowania zespołu stresu pourazowego. D. Bercieli uważa, że „trauma jest przeżyciem, do którego wyleczenia nie wystarczą normalne mechanizmy radzenia sobie ze stresem. Dlatego tak trudno ją rozpoznać. Doświadczenia, które jedna jednostka odbiera jako przytłaczające, inna osoba może postrzegać w zupełnie innym świetle. Zatem reakcji traumatycznych nie wolno nigdy ocenić jako słabości jednostki lub jako jej niezdolności do radzenia sobie z problemami. Reakcja traumatyczna jest po prostu podstawową reakcją kryzysową, dzięki której organizm może przetrwać. (...) Przykładami często występujących urazów psychicznych w dużych populacjach są katastrofy naturalne takie jak: trzęsienia ziemi, huragany, tornada i powodzie. Pośród katastrof wywołanych przez człowieka można by wymienić wypadki komunikacyjne przemoc domową i/lub w rodzinie, napaść fizyczną lub seksualną, nagłą śmierć partnera wybuchy, wojnę.”⁶⁶ D. Bercieli zauważa, że ludzie często, kiedy widzą listę zdarzeń które mogą być uznane za traumatyczne, stwierdzają, że sami doświadczyli wielu z powyższych, ale nie rozpoznali ich jako traumatyczne. Ów brak rozpoznania przeżyć jako kryzysowych jest wynikiem braku akceptacji współczesnego społeczeństwa dla takich reakcji jak rozpacz, uwolnienie negatywnych emocji czy gniew. Ludzie pomimo, że są świadomi, iż przeżyli

⁶⁵ Tamże. s. 16

⁶⁶ Tamże, s. 25

traumatyczne doświadczenia, nie poradzili sobie z ich konsekwencjami. Taki brak przywiązywania wagi do zdarzeń traumatycznych jako istotnych z poziomu nie tylko umysłu ale także z poziomu ciała jest podłożem występowania pourazowych symptomów, reakcji i zachowań, na które jednostka z biegiem czasu ma coraz mniejszy wpływ i coraz rzadziej łączy je z samym zdarzeniem. Objawy te nazwane są zespołem stresu pourazowego (PTSD).

Zespół stresu pourazowego jest możliwą konsekwencją ekspozycji na zdarzenie traumatyczne, a więc takie, które wiąże się ze śmiercią, zagrożeniem życia lub fizycznej integralności ludzi oraz wywołuje reakcje intensywnego strachu, poczucia bezradności czy koszmaru (American Psychiatric Association 1994).

Zespół stresu pourazowego jest fizycznym, psychicznym lub emocjonalnym zaburzeniem lekowym, które poprzedzone było wystąpieniem trudnego lub przytłaczającego wydarzenia. Lęk ten może przejawiać się w różny sposób. Do najczęstszych symptomów należą: nawracające wspomnienia, zaburzenia snu, utrata pamięci, brak koncentracji, koszmary senne i unikanie pewnych zachowań. Symptomy PTSD nie zawsze są na tyle oczywiste by można było je łatwo zdiagnozować, dlatego, też wiele osób z objawami PTSD cierpi w samotności i milczeniu, podczas gdy rodzina i przyjaciele zastanawiają się : „Dlaczego on po prostu nie otrząśnie się i nie zacznie żyć dalej?”⁶⁷. Takie podejście najbliższego grona osób zmusza jednostki z PTSD, w kierunku zamrażania swoich doznań i udawania, że objawy PTSD są skorelowane z innymi zdarzeniami z życia codziennego. Taka sytuacja rodzi konflikty i wzmacnia objawy wywołane zdarzeniem traumatycznym co w konsekwencji może prowadzić do zaburzeń współwystępujących. Najczęściej należą do nich: depresja i uzależnienia od substancji psychoaktywnych.⁶⁸

Kryteria diagnostyczne PTSD, poza wystąpieniem urazu, obejmują trzy główne kategorie symptomów: 1) utrzymujące się odtwarzanie traumy, 2) uporczywe unikanie bodźców skojarzonych z traumą wraz ze zmniejszaniem ogólnej reaktywności oraz 3) utrzymujące się objawy psychofizycznego pobudzenia (American Psychiatric Association, 1994⁶⁹).⁷⁰

Trauma jest reprezentowana w umyśle pacjenta z PTSD jako ciągle zagrożenie: jej mentalne reprezentacje są przechowywane w pamięci w sieciach skojarzonych z wysokim

⁶⁷ Bercieli D., *Zaufaj...* cyt. wyd., s. 26

⁶⁸ Yule i in, 2000, za: Gulcz M., Polak M., *Zastosowanie terapii poznawczo – behawioralnej w leczeniu wybranych zaburzeń lękowych: zespołu leku napadowego i PTSD*. s. 39

⁶⁹ American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorder*, (4th ed.) Washington, DC: Autor. 1994

⁷⁰ Tamże. s. 23

poziomem lęku. W oksfordzkim poznawczym modelu PTSD⁷¹, opartym na teorii dwoistej reprezentacji Berwina⁷², zwraca się szczególną uwagę na zapis traumy w pamięci dostępnej sytuacyjnie (*situationally accessible memory – SAM*), która jest pamięcią niejawną, w przeciwieństwie do pamięci dostępnej werbalnie (*verbally accessible memory – VAM*). Według tego modelu intruzowane wspomnienia i emocje oraz ich świadome przywoływanie związane są z VAM, natomiast epizody typu flashback, stany dysocjacyjne, koszmary senne oraz sytuacyjne pobudzenie – z SAM.

Bez względu na rodzaj podejścia teoretycznego do PTSD, zawsze jest ono związane z niekorzystnym dla społecznego funkcjonowania jednostki systemem zaburzonych zachowań. Funkcjonowanie osób po przeżyciach traumatycznych jawi się zatem bardziej w kontekście walki o przeżycie niż życia w poczuciu jego sensu.

Jeżeli sytuacja szkolna jest traumatyczna, a najczęściej jest, trudno w sposób konstruktywny podejść do rozważań o dalszym swoim życiu w kontekście wyboru przyszłego zawodu. Stres szkolny na tyle paraliżuje ciało i umysł, że uczeń nie jest w stanie świadomie i w zgodzie z samym sobą określić swoich predyspozycji i mieć poczucie wpływu na swoje życie. W momencie konieczności podjęcia dalszej kariery zawodowej i edukacyjnej, współczesny uczeń jest tak zestresowany, strauumatyzowany, że jego wybory często nie są słuszne. Jedyną prawidłową drogą prowadzącą do odzyskania wiary w własne możliwości decyzyjne jest drogą związaną bezpośrednio z radzeniem sobie z własnymi reakcjami wynikającymi ze stresu. Odzyskanie kontroli nad sobą jako całością jest tą ochroną życia psychicznego jednostki, która pozwoli w sposób spokojny, zrównoważony i holistyczny dokonać wyboru dalszej drogi kształcenia w zgodzie z własnymi predyspozycjami.

Współczesna psychologia dysponuje rozwiązaniami pozwalającymi w pełni odzyskać panowanie nad swoimi emocjami i kształtem swojego życia. Sytuacja szkolna może być tą która uczy młodych ludzi nie tylko zdobywania wiedzy, ale radzenia sobie ze swoimi emocjami w sytuacjach stresujących a nie tylko je generować. Na gruncie prawie każdej koncepcji psychologicznej człowieka jest przedstawiony model wsparcia osób po zdarzeniach traumatycznych a ich założenia są często jednoznacznie skojarzone z systemem reprezentacji funkcjonowania człowieka zgodnego z założeniami teoretycznymi danej metody. Chciałabym opisać dwie z tych które uważam za najbardziej skuteczne tj.: metoda poznawczo – behawioralna i metoda bioenergetyczna.

⁷¹ Ehlers i Clark, 2000, za: Gulcz M., Polak M., *Zastosowanie terapii ...* cyt. wyd., s. 39

⁷² Dalgleish, 2000, za: Gulcz M., Polak M., *Zastosowanie terapii...* cyt. wyd., s. 40

W koncepcji poznawczo – behawioralnej opartej na modelu oksfordzkim, celem terapii jest integracja dwóch typów pamięci dotyczącej traumy SAM i VAM.

Głównymi celami terapeutycznymi według modelu poznawczego są: rozpoznanie dominujących treści poznawczych związanych z przeżytym urazem, eksploracja najtrudniejszych momentów w pamięci o traumie, określenie natury i struktury pamięci o traumie, intruzji, flashbacków i koszmarów sennych oraz czynników podtrzymujących zaburzenie (mechanizmów obronnych jakie wykorzystuje pacjent walcząc z objawami PTSD). Jak w każdym modelu terapii poznawczej jednym z elementów składowych jest część edukacyjna, czyli ponowne przeżywanie traumatycznego zdarzenia (ekspozycja wyobrażeniowa), następnie stosowana jest terapia wobec negatywnych ocen urazu, działań zmierzających do odzyskania przez pacjenta kontroli nad życiem oraz powrotu do miejsca doznania wraz z terapeutą (ekspozycja *in vivo*).

Poniżej opisano⁷³ część edukacyjną w terapii poznawczo - behawioralnej PTSD oraz najczęściej omawiane w literaturze techniki terapeutyczne stosowane w leczeniu tego zaburzenia.

Część edukacyjna polega na pomocy pacjentowi w zrozumieniu, że chociaż unikanie myśli i reakcji emocjonalnych związanych z urazem może wydawać się początkowo ochronne, ale w dłuższej perspektywie jest niekorzystne. Jakkolwiek traumatyczna informacja może być tak trudna do zniesienia, że pacjent unika myślenia o urazie, który przeżył, w wyniku czego proces przetwarzania materiału o urazie zostaje wstrzymany. Powstaje błędne koło unikania oraz intruzji wspomnień o traumie, a informacja na jej temat jest ciągle zatrzymywana w punkcie wyjścia procesu przetwarzania materiału. Ekspozycja związana z wywołaniem krótkotrwałego dystresu, jest niczym skumulowanie ujścia napięć.

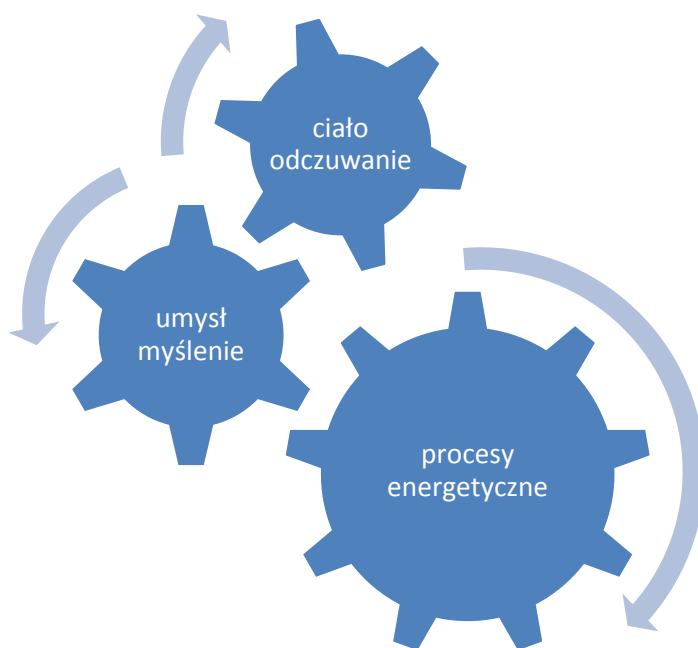
Istotnym w tej części terapii jest stworzenie poczucia normalności doznawanych przeżyć poprzez pacjenta podczas traumy, by wywołać poczucie bezpieczeństwa i zaufania. Ponadto wielu pacjentów ma poczucie, że ich doznania przeżywane podczas traumy były dziwne i pojawia się poczucie wstydu, które oddelegowuje możliwość otwartego omawiania owych przeżyć, dlatego istotnym jest utwierdzanie pacjenta w poczuciu normalności doznawanych odczuć. Istotnym elementem tej części edukacyjnej jest uzyskanie od pacjenta informacji zwrotnej o przebiegu edukacji.

⁷³ Za: Gulcz M., Polak M., *Zastosowanie terapii...* cyt. wyd., s. 42-46

W dalszej części terapii najczęściej stosuje się techniki: przedłużonej ekspozycji, restrukturyzacji poznawczej oraz opanowania lęku.⁷⁴

Jak się okazuje zestawiając wyniki badań nad skutecznością różnych form terapii dzieci i młodzieży cierpiących na PTSD, Cohen, Berliner (2000) rekomendują terapie poznawczo – behawioralną na pierwszym miejscu – przed EMDR, terapią farmakologiczną, psychoterapią dynamiczną, debryfingiem, terapią rodzinną oraz grupową.⁷⁵

W powyższym zestawieniu nie były brane pod uwagę metody związane z bioenergetycznym odreagowaniem stresu pourazowego, które to zdobywają coraz szersze grono zwolenników na całym świecie. Bioenergetyka jest formą terapii, która łączy pracę z ciałem i umysłem. Celem terapii jest pomoc w rozwiązywaniu problemów emocjonalnych oraz w wykorzystaniu potencjału życiowego tak, aby życie przyniosło więcej przyjemności i radości. Fundamentalną tezą bioenergetyki jest to, że ciało i umysł są funkcjonalnie identyczne. To, co dzieje się w umyśle, odzwierciedla zmiany zachodzące w ciele i odwrotnie. Relacja pomiędzy tymi trzema elementami: ciałem, umysłem i procesami energetycznymi jest najlepiej wyrażona poprzez dialektyczną formułę przedstawioną na rysunku:



Rys. 1. Procesy energetyczne

Źródło: Lowen A., Lowen L., *Droga do zdrowia i witalności*, s. 14

⁷⁴ Por. Gulcz M., Polak M., *Zastosowanie terapii... cyt. wyd.*, s. 46

⁷⁵ Tamże. s. 46.

Tylko połączenie energetyczne na kontinuum ciało – umysł, może przyczynić się do pełnego, twórczego egzystowania, z głębokim poczuciem prawa do życia. Taka jednostka, która osiągnęła w życiu niezależność w połączeniu z poczuciem prawa do miłości może czuć sens swojego życia, gdyż nie ma w strukturze jej osobowości miejsca na odczuwanie nieracjonalnego smutku i przygnębienia. Potrafi ona wyrażać swój smutek zgodnie z potrzebami ciała i w sytuacjach tego wymagających, natomiast w pozostałych sytuacjach odczuwa pełnię życia, jest doenergetyzowana i zawsze skłonna do kreatywnych rozwiązań. Każda jednostka ma potrzeby nie tylko związane z biologicznym bytowaniem, ale również doświadcza potrzeb metafizycznych, które kierują jej myśleniem (umysł) i działaniem (ciało). I jak stwierdza L. Kołakowski „W tej warstwie potrzeba daje się co najmniej trojako opisać. Najpierw tedy jako potrzeba rozumiejącego ogarniania realności empirycznych, tj. potrzeba przeżywania świata doświadczenia jako sensownego przez relatywizację do niewarunkowej realności wiążącej celowo zjawiska. (...) Drugą wersją tej samej potrzeby odpowiedzi na pytania ostateczne (a więc i te związane z sensem życia – przy. autora) jest potrzeba wiary w trwałość wartości ludzkich. (...) Trzecią wersją tej samej potrzeby jest pragnienie widoku świata jako ciągłego”⁷⁶. Z powyższego wynika, iż tylko poczucie ciągłości życia, wiary w wartości oraz umiejętność przeżywania świata dają szansę na odnalezienie poczucia sensu życia. Obraz człowieka rozumnego i czującego potrzebę realizacji egzystencjonalnych celów życiowych to człowiek w pełni odczuwający swoje realne potrzeby i będący w kontakcie ze sobą. Taka wizja człowieka jest możliwa i wpisuje się postrzeganie człowieka poprzez pryzmat bioenergetyki. Człowiek po przeżyciach traumatycznych traci wiarę w sens swojego istnienia poprzez depersonalizację, odrętwienie, poczucie pustki życiowej oraz stany depresyjne. D. Berceli⁷⁷ w oparciu o założenia bioenergetyki opracował system wsparcia dla osób po przeżyciach traumatycznych, rozumiany w sposób indywidualny, subiektywny.

Pracując z ludźmi po przeżyciach traumatycznych na całym świecie zauważył pewne zbieżne tendencje w zachowaniu tych osób, ujawniające się w reakcjach ich ciała. Podczas przeżywania urazów człowiek tak samo jak każda istota żyjąca gromadzi nadmiar energii, którą ma potrzebę rozładować. W procesie ewolucji człowiek zatracą coraz bardziej tę naturalną zdolność organizmu do samowyzdrowienia. W sytuacji gdy jesteśmy podekscytowani, zadowoleni, pobudzeni czy zagrożeni, celowo powstrzymujemy drżenie ciała,

⁷⁶ Kołakowski L., *Obecność mitu*. Warszawa 1972, s. 14-16

⁷⁷ D. Berceli jest dyrektorem generalnym organizacji Trauma Recovery Assessment and Prevention Services – TRAPS- Organizacja zajmująca się badaniem i leczeniem traumy.

aby nie okazać się osobą słabą i lękliwą, co w naszej kulturze jest odbierane jako syndrom nieprzystosowania. „Powodujemy tym samym konflikt między umysłem a ciałem. Aby rozładować nadmiar energii, ciało musi drżeć. To umysł nie chce mu na to pozwolić. W rezultacie najczęściej dzieje się tak, że ciało musi poradzić sobie z nadmiarem emocji w inny sposób. W efekcie mięśnie napinają się i zaczynają się w nich gromadzić zbyt duże ilości energii. Jeśli nie zostaną one uwolnione, będziemy mieli do czynienia ze stanem przewlekłym. Jest to właśnie jedna z głównych przyczyn powstawania PTSD. Jeśli mięśnie napinające się podczas traumy nie wywołają w krótkim czasie ogromnego ładunku energetycznego, to później trudniej będzie przywrócić im stan relaksacji”⁷⁸

W dalszej części powyższego wywodu D. Bercieli wspomina, że pourazowe reakcje są spowodowane pozostałościami nierozładowanych emocji. Nadmiar energii pozostaje wówczas w biologiczno – nerwowo- fizycznej pętli, która sprawia, że działamy pod przymusem i powtarzamy pewne zachowania. Taki stan utrzymuje się tak długo, aż jednostka nie rozładuje nadmiaru energii. Im dłużej trwamy w napięciu wywołanym traumą tym większe konsekwencje ponosimy w obszarze funkcjonowania psychicznego. Zatem zasadniczym elementem w stosowaniu terapii, jest aktywacja naturalnego mechanizmu uwalniania nagromadzonej energii, który powoduje odprężenie ciała. W tej terapii, w przeciwieństwie do terapii poznawczej nie ma miejsca na nadmierne rozważania o przeżytych traumach, uznając, że pamięć ciała ma większe znaczenia w leczeniu urazu niż pamięć umysłu, która jest wobec ciała wtórna. U wszystkich osób, które przeżyły traumę, układ nerwowy powinien aktywować się naturalnie, a ciało zacząć drżeć, w celu pozbycia się pozostałych substancji chemicznych lub napięć. Do mózgu dociera wówczas sygnał z informacją, że zagrożenie minęło i należy wyłączyć stan alarmowy. W przeciwnym razie ciało pozostanie w pewnego rodzaju niewielkiej pętli zamkniętej. W mózgu bowiem wciąż istnieje przekonanie o istnieniu zagrożenia niebezpieczeństwem, w wyniku czego ciało pozostaje w stanie gotowości i czujności. Tracąc tym samym energię, która mogłaby być przekierowana na realizację bieżących potrzeb⁷⁹. W konsekwencji osoba po traumie, odcina doznania płynące z umysłu od doznań płynących z ciała, gdyż są one ze sobą sprzeczne. Umysł podpowiada, żeby nie okazywać napięcia, bo osoba taka zostanie uznana przez społeczeństwo za słabą jednostkę, niezdolną do osiągnięcia komercyjnych celów, a ciało prosi o możliwość odreagowania. Wówczas osoba taka z dnia

⁷⁸ Bercieli D., *Zaufaj...* cyt.wyd., s. 37

⁷⁹ Tamże, s. 37

na dzień traci zainteresowanie życiem codziennym i zaczyna funkcjonować w pustce egzystencjonalnej.

Odzyskanie panowania nad sobą i swoimi reakcjami, umiejętność radzenia sobie z sytuacją stresową pozwoli na kreowanie swojego życia zgodnie z potrzebami i predyspozycjami jednostki. W szkole można przekazywać nie tylko wiedzę, ale również uczyć kompetencji osobistych zarówno uczniów jak i nauczycieli by zamiast generować problemy mogli je w sposób konstruktywny rozwiązywać, mając poczucie wpływu na własne decyzje życiowe. Należy jednak pamiętać, że nastolatek reaguje w inny sposób na sytuacje stresowe niż dorosły nauczyciel. Z perspektywy wiedzy o mózgu⁸⁰ wiemy już, że inaczej funkcjonuje młody człowiek a inaczej dorosły.

Inność polega głównie na dojrzałości i zdolności organizmu do reagowania i przetwarzania różnych informacji i sytuacji życia codziennego:

- mózg nastolatka jest mało dojrzały, szczególnie te części, które odpowiedzialne są za racjonalne zachowania, planowanie i podejmowanie decyzji,
- w okresie dojrzewania rośnie wyczerlenie na stres, co częściowo odpowiada za zaburzenia emocjonalne, zazwyczaj pojawiające się w chwili, gdy dzieci zaczynają dojrzewać,
- nastolatki po prostu nie mają takiej tolerancji na stres jaka cechuje dorosłych,
- są bardziej narażone na choroby i problemy fizyczne wywołane przez stres,
- mózg nastolatka cechuje nadmierny rozrost istoty szarej (ciał neuronów) i niedobór istoty białej (wypustek neuronów, które pomagają w skutecznym przepływie informacji między poszczególnymi obszarami),
- hormon Allopregnanol (THP), który działa uspakajająco na organizm dorosłego człowieka, w sytuacji stresowej. W mózgu nastolatka, ma działanie odwrotne, zwiększa niepokój i poczucie stresu. Niedojrzałe ciało migdałowate, słabiej kontrolowane przez płat czołowy, powoduje, że młodzi ludzie reagują w sytuacjach stresowych większymi emocjami niż dorośli, u których kora przedczołowa opanowuje gniew i strach,
- w mózgu nastolatka sygnał z jednego obszaru mózgu, taki np. jak strach, czy stres pochodzący z ciała migdałowatego, ma problem z przejściem do innego obszaru mózgu, dajmy na to, odpowiedzialnego za zmysł oceny sytuacji, umiejscowionego w korze mózgowej płata czołowego,

⁸⁰ Jensen F.E., Nutt A.E., (2014), *Mózg nastolatka. Jak przetrwać dorastanie własnych dzieci*, Warszawa. Foksal

- oznacza to, że gdy młodzi ludzie znajdują się w trudnej sytuacji, mogą nie zawsze wiedzieć co zrobić, by zareagować właściwie. Innymi słowy ciało migdałowe sygnalizuje im, że istnieje zagrożenie, a ich płaty czołowe nie odpowiadają, co oznacza więcej pobudzania a mniej hamowania. Dlatego nastolatki potrzebują więcej czasu, by NIE zareagować,

Z perspektywy nauczyciela warto byłoby:

- uczyć młodych ludzi, jak mają reagować na stres,
- podkreślać, że przeżywane emocje i stresu jest naturalne i NORMALNE
- strukturalizować ich naukę, podawać przykłady jak mają się uczyć a nie tylko czego,
- przypominać a nie tylko egzekwować,
- po prostu stwarzać poczucie, że się jest po ich stronie a nie przeciwko, to zmniejsza poczucie osamotnienia,
- dawać przeświadczenie, że mogą Wam zaufać. Młodzi ludzie potrzebują zaufanej osoby, która nie jest rodzicem i rówieśnikiem, ale innym dorosłym. Nauczyciel to doskonały wybór,
- ponieważ młodzi ludzie nie potrafią załagodzić wielu spraw z powodu niedostatecznie wykształconego płata czołowego: MUSIMY BYĆ ich filtrem i regulatorem, by zapewnić im spokój,
- tłumaczyć nieustannie, a nie zakładać, że wiedzą i rozumieją tak samo otaczający ich świat jak dorośli,
- nie ulegać biologicznemu paradoksowi wieku dojrzewania: nastolatek wygląda jak dorosły, ale nim nie jest,
- bardzo często wystarczy nic nie robić, tylko pozwolić by sami przeżywali swoje emocje i być przy nich, jako element stabilizujący nabuzowany system,
- jest to możliwe tylko wówczas, gdy nauczyciel sam radzi sobie ze swoim stresem.

Warto zatem w pierwszej kolejności zadbać o siebie i skorzystać z dostępnych form radzenia sobie ze stresem.

Literatura

- American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorder*. (4th ed.) Washington, DC: Autor. 1994
- Pilecka B., *Kryzys psychologiczny. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 2004
- Berceli D., *Zaufaj ciału Ćwiczenia, które uwalniają traumę. Stres i emocje (TRE)*, Koszalin 2011
- Berlin, I. *John S+4truat Mill i cele życia*, [w:] , [w:] H. Hardy (red.) *Cztery eseje o wolnościach*. Warszawa, 1994
- Erikson E, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 2000
- Garin E, *De hominis dignitate*, Florencja, 1942
- Gulcz M., Polak M., *Zastosowanie terapii poznawczo – behawioralnej w leczeniu wybranych zaburzeń lekowych: zespołu leku napadowego i PTSD*. Nowiny psychologiczne nr 2. 2002 www.psychologia.net.pl/inne/ptsd.pdf stan z dnia 10.03.2012
- Guszkowska M., Gorący A., Rychta-Siedlecka, J., (2001), *Ważne zdarzenia życiowe i codzienne kłopoty jako źródło stresu w percepcji młodzieży*, Edukacja Otwarta
- Heszen I. (2013). *Psychologia stresu*, Warszawa. PWN
- Jacennik B., Szczepańska J., *Aby stresu było mniej*, "Psychologia w szkole", 3/2007
- Kołąkowski L., *Obecność mitu*, Warszawa 1972
- Kosslyn S.M., Rosenberg, R.S., (2006). *Mózg, człowiek, świat*, Kraków: "Znak"
- Klimowicz E., *Utylitaryzm w etyce*, Warszawa, 1974
- Kuczyński J., *Sens życia*, Warszawa 1981
- Lowen A., *Bioenergetyka*, Koszalin 2011
- Lowen L., *Zdrada ciała*, Koszalin 2012
- Marciniak M., *Transgresja „Ja” jako sens życia. Etyka kreatywności M. Foucaulta*, [w:] D. Probuca, *Etyka i sens życia*, Kraków 2011
- Mill J. S., *Utylitaryzm. O wolności*, Warszawa 2005
- Mizińska J., *Dobrobyt a dobrostan czyli kiedy „sens jest bez sensu”*, [w:] D. Probuca (red.) *Etyka i sens życia*, Kraków 2011
- Plewicka Z., *Sytuacje konfliktowe uczniów w szkole*, W: M. Tyszkowa (red.), *Zachowanie się młodzieży w sytuacjach trudnych i rozwój osobowości*, (s. 37–50). Poznań: Wydawnictwo UAM, 1977

- Pyżalski J., *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Kraków, Imbus, 2010
- Seligman M. E. P., *Optymistyczne dziecko*, Poznań 1997
- Witkin G., *Stres dziecięcy*, Rebis, Poznań 2000

Literatura dla ciekawych:

- 50 teorii psychologii, które powinieneś znać/* Adrian Furnham. – Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, cop. 2010. – s. 38-42: Stres
- Auto-wspomaganie jogą podczas radzenia sobie ze stresem/* Mukund V. Bhole// W: *Psychomotoryka: ruch pełen znaczeń/* red. Małgorzata Sekułowicz, Joanna Kruk-Lasocka, Lesław Kulmatycki. – Wrocław: Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, cop. 2008. – s. 57-64
- Ciało a stres: jak uniknąć fizycznych kosztów ukrytego stresu/* Gabor Maté, Warszawa: "Świat Książki", cop. 2004. – 319 s
- Człowiek w sytuacji stresu: problemy teoretyczne i metodologiczne/* pod red. Ireny Heszen-Niejodek i Zofii Ratajczak. – Wyd. 2. – Katowice: Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, 2000 – 150 s.
- Dlaczego zebry nie mają wrzodów?: psychofizjologia stresu/* Robert M. Sapolsky. – Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN, 2010 – s. 384-415: Skuteczne radzenie sobie ze stresem
- Dzieci a stres: istota zagrożenia/* Rosemarie Portmann. – Kielce : "Jedność", cop. 2007. – 56 s
- Humorem pokonam stres!: zastosowanie humoru jako metody walki ze stresem w sporcie/* Urszula Rudzka, Anna Radomska // W: *Psychologia w sporcie : teorie, badania, praktyka/* pod red. nauk. Dariusza Parzelskiego. – Warszawa : Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego, 2006. – S. 94-108
- Inteligencja emocjonalna a style radzenia sobie ze stresem osób zajmujących kierownicze stanowiska/* Grażyna E. Kwiatkowska // W: *Człowiek w środowisku pracy /* pod red. Grażyny E. Kwiatkowskiej i Anny Siudem. – Lublin : Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2011. – S. 105-110
- Jak sobie radzić ze stresem w szkole i w domu?/* Maria Moneta-Malewska – Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2009 – 42 s
- Jak sobie radzić ze stresem?/* Joanna Gutmann – Kielce : "Jedność", 2001 – 144 s
- Kontrola stresu/* Jeff Davidson, Anna Sawicka-Chrapkowicz – Poznań : "Rebis", 2000 – 274 s
- Muzykoterapia: wykorzystanie technik aktywnych i receptywnych w profilaktyce stresu/* Małgorzata Kronenberger – Łódź : "Global Enterprises", 2004 – 195 s
- Osobowościowe i społeczne uwarunkowania radzenia sobie ze stresem przez studentów pierwszego roku/* Stanisława Byra, Monika Parchomiuk – Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, [2009] – 272 s
- Osobowość: stres a zdrowie /* Nina Ogińska-Bulik, Zygfryd Juczyński. – Warszawa : "Difin", 2008, – 298 s

Pokonać stres/ Siegfried Brockert. – Warszawa : Wydaw. Lekarskie PZWL, cop. 2003. – 175 s

Poradnik na czas przełomu: o stresie, wypaleniu oraz drogach powrotu do życia w równowadze /

Aleksander Perski. – Warszawa: Wydaw. Jacek Santorski & CO, cop. 2004. – 175 s.

Pozostać przy zdrowych zmysłach: jak nie stracić głowy w stresie współczesnego życia?/

Raj Persaud. – Wydaw. 2. – Warszawa: Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza, 2006 – 588 s

Przebieg transakcji stresowej u młodzieży i czynniki go moderujące/ Monika Guskowska. –

Warszawa : Wydaw. AWF, 2003 – 216 s

Podejmowanie ryzykownych zachowań seksualnych przez współczesną młodzież. Zapobieganie i wsparcie jako możliwości wychowawczego działania

Dr Łukasz P. Ratajczak

Wprowadzenie

Przedmiotem rozważań teoretycznych w tym opracowaniu uczyniono zagadnienia dotyczące ryzykownych zachowań seksualnych podejmowanych przez współczesną młodzież, odnosząc je do możliwych działań ukierunkowanych na zapobieganie, a więc przeciwdziałanie ich występowaniu oraz wsparcie, czyli działania będące w zasadzie odpowiedzią na potrzeby młodzieży doświadczającej konsekwencji ryzykownych zachowań seksualnych.

Problematyka ta nabiera istotnego znaczenia w wymiarze indywidualnym, a więc osobistych doświadczeń młodych ludzi, albowiem podejmowanie ryzykownych zachowań seksualnych przez młodzież może prowadzić do rozmaitych konsekwencji, wśród których dostrzegać należy przede wszystkim te, które z różnych względów ocenia się jako negatywne. Implikacje te powodować mogą w życiu nastolatków liczne trudności i wprowadzać zmiany w wielu sferach ich funkcjonowania. Tematyka, która stanowi przedmiot niniejszego opracowania jest równie znacząca w wymiarze społecznym, albowiem działania o charakterze profilaktycznym, jak i pomocowym aktywizują podmioty funkcjonujące w najbliższym otoczeniu młodzieży.

Zachodzi więc potrzeba, by w ramach debaty społecznej podejmować problematykę ryzykownych zachowań współczesnej młodzieży, w tym szczególnie ryzykownych zachowań seksualnych, tak by przede wszystkim przeciwdziałać występowaniu negatywnych skutków

tego rodzaju zachowań, które mogą w znaczący sposób wpływać na biografię tych młodych jednostek.

Struktura tego opracowania obejmuje trzy punkty.

Pierwszym elementem wyjaśnień uczyniono definicyjne ustalenia dotyczące ryzykownych zachowań seksualnych wraz z najbardziej powszechnymi implikacjami, jakie pojawiają się wskutek podejmowania tego rodzaju zachowań.

W kolejnej – drugiej części artykułu rozważaniom poddano ryzykowne zachowania seksualne, odnosząc je do szeroko rozumianego rozwoju jednostki w okresie adolescencji.

W trzecim – ostatnim punkcie niniejszego opracowania zasygnalizowano możliwe działania ukierunkowane z jednej strony na zapobieganie występowaniu negatywnych skutków ryzykownych zachowań seksualnych, z drugiej natomiast na działania obejmujące wsparcie jakie udzielane może być młodzieży doświadczającej negatywnych implikacji podejmowanych przez siebie zachowań ryzykownych. Propozycje uwzględniające zarówno działania profilaktyczne, jak i wspierające określono tu jako **możliwości wychowawczego działania**.

Podjęta w artykule tematyka wymaga ukazania sposobu rozumienia ryzykownych zachowań seksualnych podejmowanych przez współczesną młodzież. Otóż jak się okazuje, zachowania te obok innych, szkodliwych dla zdrowia młodzieży zachowań, zdają się wypełniać zakres pojęciowy terminu „ryzykowne zachowania”, który w najbardziej elementarnym znaczeniu odnosić można do działań niosących ryzyko wystąpienia negatywnych konsekwencji zarówno dla zdrowia fizycznego, psychicznego jednostki, jak również dla jej otoczenia społecznego⁸¹.

Wśród ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży wymienia się przede wszystkim **przedwczesną aktywność seksualną**, tak więc wczesny wiek inicjacji uważany jest za podstawowy czynnik ryzyka, można więc przyjąć, że im młodszy wiek, w którym młodzież rozpoczyna aktywność seksualną, tym większe staje się zagrożenie dla jej szeroko rozumianego psychospołecznego funkcjonowania⁸². I tak zgodnie z przyjętym sposobem rozumienia ryzykownych zachowań seksualnych, tym, co można definiować jako problemowe, są możliwe skutki wczesnej inicjacji seksualnej, które nie pozostają bez znaczenia dla funkcjonowania tych młodych ludzi, ich rozwoju i jakości życia⁸³. Przedwcześnie rozpoczynające się życie seksualne

⁸¹ Szymańska J., *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa 2015, s. 11-12

⁸² Tamże, s. 12

⁸³ Flatow E., *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych dorastającej młodzieży: modele, strategie i uwarunkowania efektywnych działań*, „Lider” 2010, nr 5

dorastających, często jeszcze niedojrzałych psychicznie i społecznie jednostek, prowadzić może do licznych i nierzadko negatywnych konsekwencji. Zbyt wczesny wiek rozpoczęcia aktywności seksualnej młodzieży, może przyczyniać się do podejmowania współżycia płciowego bez środków antykoncepcyjnych, z wieloma partnerami, z którymi łączy te osoby zaledwie powierzchowna znajomość⁸⁴. Taki stan rzeczy powodować może występowanie implikacji wśród, których wskazać należy przede wszystkim na nieplanowane poczęcie dziecka oraz choroby przenoszone drogą płciową (w tym również zakażenie wirusem HIV). Ponadto wczesna inicjacja seksualna może przyczyniać się do występowania destrukcyjnych dla funkcjonowania młodzieży zjawisk, jak przemoc seksualna, sponsoring, jak też prostytutka⁸⁵.

Koniecznym więc wydaje się rozpoznanie motywów, dla których młodzież podejmuje wczesne kontakty seksualne, albowiem ich znajomość służyć może, a nawet powinna, jako punkt wyjścia dla formułowania działań profilaktycznych. Wśród motywów skłaniających młodzież do podejmowania ryzykownych zachowań seksualnych wskazywać można: pragnienie seksualne, ciekawość, miłość, uległość wobec partnera, jak również uległość wobec nacisków ze strony rówieśników (chęć zyskania uznania w grupie rówieśniczej), podniesienie poczucia własnej wartości, chęć przeżycia czegoś ekscytującego, lęk przed porzuceniem przez partnera, czy też wpływ alkoholu⁸⁶.

Różnorodność zaprezentowanych motywów, za sprawą których młodzi ludzie podejmują przedwcześnie aktywność seksualną, skłania do refleksji o potrzebie projektowania i tym samym realizacji kompleksowych działań polegających m.in. na budowaniu potencjału wiedzy adolescentów odnoszącego się przede wszystkim do kwestii bezpośrednio związanych z ich rozwojem. Nie ulega bowiem wątpliwości, że wzrastająca aktywność dorastających jednostek w zakresie ich seksualności (szeroko rozumianej, polegającej nie tylko na podejmowaniu współżycia) jest jednym z kluczowych elementów zmian rozwojowych, jakich doświadczają ci młodzi ludzie w okresie adolescencji.

⁸⁴ Jankowiak B., *Wczesna inicjacja seksualna młodzieży – przyczyny i konsekwencje*, „Kultura-Społeczeństwo-Edukacja”, 2014, nr 1 (5), s. 181

⁸⁵ Imacka J., Bulsa M., *Ryzykowne zachowania seksualne młodzieży jako czynnik zwiększający ryzyko zakażenia chorobami przenoszonymi drogą płciową*, „Hygeia Public Health”, 2012, nr 47 (3), s. 272

⁸⁶ Szymańska J., *op. cit.*, s. 14-15

Ryzykowne zachowania seksualne a rozwój adolescentów

Podjęcie ryzykownych zachowań seksualnych przez współczesną młodzież rozpatrywać można, a nawet trzeba, w kontekście jej rozwoju. Wiedza o zmianach rozwojowych, pojawiających się w okresie wczesnej i późnej adolescencji, pozwala bowiem na pełniejsze zrozumienie omawianych zagadnień.

Młoda jednostka na drodze poszukiwania i gromadzenia nowych doświadczeń, zbliżających ją ku dorosłości wykazuje aktywność, która polega głównie na podejmowaniu prób i eksperymentowaniu, co może z jednej strony stanowić źródło wielu zagrożeń (co wykazano wcześniej), z drugiej natomiast dostarczać wartościowych doświadczeń osobotwórczych⁸⁷. Ryzyko, jakie podejmuje młodzież w zakresie zachowań o charakterze seksualnym, może spełniać zatem funkcję rozwojową. Dla nastolatków zachowania takie, są ważnym elementem w procesie nie tylko budowy, ale także potwierdzenia i integracji różnych wymiarów poczucia tożsamości, również tożsamości płciowej, seksualnej⁸⁸. Należy więc tu zauważyć, że dorastanie (czas pomiędzy 12 a 18 rokiem życia, a więc czas który przypada na okres nauki szkolnej) jest okresem przejściowym pomiędzy seksualnością dziecięcą a seksualnością człowieka dorosłego, a przemiany, które dokonują się w życiu młodej jednostki, przyjmują wręcz rewolucyjny charakter. W efekcie realizacji zadań rozwojowych, okres, o którym tu mowa, powinien przygotować młodzież do budowania intymnych związków, w których partnerzy posiadają zdolność integrowania dwóch aspektów seksualności: miłości i pożądania⁸⁹. Droga do zdobywania przez adolescentów takich kompetencji jest trudna, zwłaszcza, kiedy dojrzewanie biologiczne młodzieży wyprzedza niejednokrotnie dojrzewanie psychiczne, moralne oraz społeczne⁹⁰. Podjęcie więc przez nastolatków aktywności związanych z identyfikacją seksualną, wymaga od nich „działania w sytuacjach określanych jako ryzykowne szanse, w których istnieje tylko pewne prawdopodobieństwo życiowego sukcesu”⁹¹.

Uwzględniając zatem przedstawione informacje, z jednej strony odnoszące się do sposobu rozumienia ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży (pamiętając o negatywnych konsekwencjach), z drugiej do kontekstu rozwojowego, wyjaśniającego istotną

⁸⁷ Ratajczak Ł. P., *Ojcostwo w doświadczeniach niepełnoletnich chłopców*, Poznań 2016, s. 7

⁸⁸ Jankowiak B., *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań 2017, s. 125

⁸⁹ Baisert M., *Dorastanie seksualne – pomost ku dorosłości*, w: J. Miluska (red.), *Psychologia rozwiązywania problemów szkoły*, Poznań 2001, s. 159-160

⁹⁰ Imacka J., Balsa M., *op.cit.*, s. 272

⁹¹ Jankowiak B., *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży... op.cit.*, s. 126

ich funkcję, konieczne wydaje się zaangażowanie znaczących dla nastolatków podmiotów funkcjonujących w ich najbliższym otoczeniu.

Możliwości wychowawczego działania

Wśród podmiotów realizujących działania zarówno o charakterze prewencyjnym, jak i ukierunkowanym na pomoc i wsparcie wskazać należy przede wszystkim członków najbliższej rodziny (wiodąca rola przypada w tym względzie rodzicom), jak również osoby wykraczające poza środowisko rodzinne, a więc nauczycieli, wychowawców oraz pedagogów, psychologów, pracujących na co dzień z młodzieżą. Z uwagi na ilość czasu, jaką nastolatki spędzają w instytucjach edukacyjnych, placówkach oświatowo-wychowawczych, bursach, internatach, ale też ze względu na profesjonalizację kadry pedagogicznej, wskazane tu podmioty wydają się być szczególnie predysponowane do realizacji działań zapobiegających występowaniu negatywnych konsekwencji ryzykownych zachowań seksualnych młodzieży lub też udzielania pomocy i wsparcia w obliczu doświadczeń związanych z przedwczesnym rodzicielstwem. Szczęólnego znaczenia nabiera tu relacja, jaka łączy nauczyciela, wychowawcę z uczniem. Dostępne w tym względzie informacje wskazują, że pozytywne relacje z dorosłymi, którzy nie są rodzicami, pozwalają młodzieży na doświadczanie poczucia przynależności, pomagają w budowaniu spójnej tożsamości i zdobywaniu kompetencji psychologicznych i społecznych⁹².

W zasięgu możliwości wychowawców, nauczycieli, pedagogów, pozostają więc różnorodne strategie, które korespondują z promowanymi współcześnie trendami w zakresie pracy opierającej się na zasobach jednostkowych oraz środowiskowych. Warto więc tu wskazać na tzw. strategie pozytywne, które polegają na wzmacnianiu zasobów odpornościowych jednostki oraz kształtowaniu kompetencji sprzyjających przeciwdziałaniu zagrożeniom⁹³. Wyróżnić można zatem swoiste dla profilaktyki pierwszorzędowej strategie, które odnoszą się zarówno do działań informacyjnych, edukacyjnych, jak i tych, które stwarzają szansę alternatyw w życiu młodzieży⁹⁴.

⁹² Szymańska J., *op.cit.* s. 52

⁹³ Jankowiak B., Matysiak-Błaszczak A., *Profilaktyka skierowana do młodzieży*, w: Jankowiak B., Matysiak-Błaszczak A. (red.), *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, Poznań 2017, s. 302

⁹⁴ Tamże

Odwołując się w tym miejscu do tytułowych „możliwości wychowawczego działania” przyjąć można, że profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych mogłaby być realizowana w formie szeroko rozumianych oddziaływań wychowawczych, przyjmujących postać:

1. po pierwsze, **strategii informacyjnych**, efektem tak rozumianych działań byłoby kreowanie nowego wizerunku młodzieży, która przede wszystkim jest świadoma zagrożeń i wynikających z nich konsekwencji,
2. po drugie, **strategii edukacyjnych**, polegających na kształtowaniu umiejętności psychologicznych i społecznych młodzieży, tak rozumiane działania wychowawcze mogłyby koncentrować się na budowaniu wśród nastolatków umiejętności nawiązywania relacji damsko-męskich, uwzględniających sferę uczuć i zarazem odpowiedzialności. To także działania zmierzające do kreowania wizerunku młodzieży, która potrafi asertywnie rezygnować z przedwcześnie inicjowanych zachowań seksualnych, co należałoby uczynić wyrazem odpowiedzialności, przejawiającej się dbałością o własne zdrowie i zdrowie swoich partnerów,
3. po trzecie, **strategii alternatyw**, celem których jest pomoc w zaspokojeniu potrzeby sukcesu, satysfakcji, przynależności poprzez działalność pozytywną, będącą alternatywą dla ryzykownych zachowań seksualnych⁹⁵, zaangażowanie młodzieży do udziału w przedsięwzięciach odpowiadających ich pasjom, zainteresowaniom, stwarza okazję do wycofywania się z podejmowania ryzykownych zachowań polegających np. na wczesnej inicjacji seksualnej. Instytucje edukacyjne, oświatowo-wychowawcze, bursy, internaty, zdają się więc być tymi, które z uwagi na szerokie spektrum możliwości (np. zatrudnianie nauczycieli, wychowawców specjalizujących się w różnych dziedzinach, miejsce, środki) mogłyby uwzględniać w swojej działalności szeroką ofertę propozycji alternatywnych, jak np. kół zainteresowań, klubów młodzieży, drużyn sportowych, harcerskich, różnego rodzaju kampanii, akcji, czy też wycieczek, zawodów, konkursów i innych imprez okolicznościowych włączających aktywnie młodzież np. w działania o charakterze organizacyjnym.

Wskazując na te strategie, które mogą stanowić podstawę oddziaływań wychowawczych zasadnym wydaje się postulowanie o ich komplementarne zastosowanie w praktyce pracy z młodzieżą, co w rezultacie sprzyjać będzie wysokiej ich efektywności.

⁹⁵ Gwizdek B., Sołtys E., *Strategie*, „Remedium”, 2003, nr 3

Kiedy jednak działania profilaktyczne zawodzą, przedwczesne inicjowanie aktywności seksualnej przez współczesnych nastolatków, może prowadzić do nieplanowanego poczęcia dziecka, co generuje w ich życiu serię negatywnych implikacji i tym samym stwarza potrzebę uruchamiania wsparcia, które może mieć rozmaity charakter oraz może być udzielane przez różnych członków najbliższego otoczenia tych młodych jednostek, w tym również nauczycieli, wychowawców, pedagogów, jak również psychologów.

Zaangażowanie tych podmiotów nabiera tu szczególnego znaczenia ze względu na to, że niepełnoletnie osoby, które zostają przedwczesnie rodzicami, są najczęściej uczniami. Adresatami działań wspierających, w tej określonej i zarazem specyficznej sytuacji należałoby uczynić zarówno nastoletnie matki, jak i niepełnoletnich ojców, a tytułowe „możliwości” w odniesieniu do omawianego tu wsparcia mogłyby obejmować:

- wsparcie emocjonalne, informacyjne (tu zauważa się szczególną rolę instytucji edukacyjnych, albowiem wyniki badań empirycznych⁹⁶ pokazały znaczne braki w zakresie udzielania tego rodzaju wsparcia),
- pomoc w zakresie możliwości i sposobów kontynuowania edukacji (umożliwienie zdobycia wykształcenia, co z czasem wyrażać się będzie uzyskaniem lepszego statusu materialnego),
- pomoc w zakresie nadrabiania zaległości w nauce,
- pomoc w poszukiwaniu ewentualnych dalszych dróg wsparcia w innych instytucjach do tego powołanych.

Podsumowanie

Przedstawione w tym opracowaniu możliwości wychowawczego działania odnoszące się zarówno do zapobiegania ryzykownym zachowaniom seksualnym młodzieży (poprzez uświadamianie i promowanie modelu korzystnych dla zdrowia zachowań, unikanie ryzykownych zachowań) oraz do wsparcia udzielanego niepełnoletnim rodzicom pokazują, jak ważnym środowiskiem życia współczesnej młodzieży jest szkoła oraz inne instytucje edukacyjne czy też oświatowo-wychowawcze i jak wiele w swojej ofercie posiadają one możliwości. Dzieje się tak za sprawą swoistych czynników chroniących właściwych dla działalności tego typu instytucji, a mowa tu przede wszystkim o opiekuńczych i wspierających relacjach, stawianiu pozytywnych, wysokich oczekiwań, ale też stwarzaniu

⁹⁶ Ratajczak Ł.P., *op.cit.*, s. 187

okazji dla znaczącego uczestnictwa. W ogólnej więc ocenie można stwierdzić, że przedstawione propozycje działań sprzyjać mają ogólnej kondycji współczesnej młodzieży poprzez zmianę ich stylu życia, co w efekcie wyrażać się może zmniejszeniem odsetka młodzieży doświadczającej negatywnych konsekwencji ryzykownych zachowań seksualnych, a więc pozwoli także uniknąć lub też zminimalizować skutki psychologiczne i społeczne.

Literatura

- Baisert M., 2001, *Dorastanie seksualne – pomost ku dorosłości*, [w:] J. Miluska (red.), *Psychologia rozwiązywania problemów szkoły*, Poznań: Wydawnictwo „Bonami”, s. 158-181
- Flatow E., 2010, *Profilaktyka ryzykownych zachowań seksualnych dorastającej młodzieży: modele, strategie i uwarunkowania efektywnych działań*, „Lider”, nr 5, s. 25-28
- Gwizdek B., Sołtys E., 2003, *Strategie*, „Remedium”, nr 3, s. 8-9
- Imacka J., Bulsa M., 2012, *Ryzykowne zachowania seksualne młodzieży jako czynnik zwiększający ryzyko zakażenia chorobami przenoszonymi drogą płciową*, „Hygeia Public Health”, nr 47 (3), s. 272-276
- Jankowiak B., 2014, *Wczesna inicjacja seksualna młodzieży – przyczyny i konsekwencje*, „Kultura-Społeczeństwo-Edukacja”, nr 1 (5), s. 171-187
- Jankowiak B., 2017, *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Jankowiak B., Matysiak-Błaszczak A., 2017, *Profilaktyka skierowana do młodzieży*, [w:] B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczak (red.), *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 295-314
- Ratajczak Ł.P., 2016, *Ojcostwo w doświadczeniach niepełnoletnich chłopców*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Szymańska J., 2015, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji

„Cyfrowe liczby”: Przykłady narzędzi ICT służących kształtowaniu kompetencji matematycznych ucznia poprzez stymulację prakcji

Tomasz Przybyła i dr Michał Klichowski

Słowa kluczowe: poznanie matematyczne, multimedialność, sieci neuronalne, motoryka dziecka

1. Wprowadzenie: Związek prakcji i liczb

Neuronalna sieć prakcji, znajdująca się w lewej półkuli ludzkiego mózgu (Przybylski i Króliczak 2017), jest ściśle powiązana z neuronalną siecią przetwarzania liczb (Brozzoli i wsp., 2008; Domahs, Krinzinger i Willmes, 2008; Kaufmann i wsp., 2008; Klichowski i Króliczak, 2017; Marghetis i Nunez, 2013; Nieder, 2005; Noel, 2005; Penner-Wilger i wsp., 2007; Riemer i wsp., 2016; Sato i wsp., 2007). Stawia się więc tezę zakładającą, iż poznanie matematyczne jest w jakimś sensie zakorzenione w doświadczeniu cielesnym (jest ucieleśnione, patrz: Domahs i wsp., 2010), a więc, że na wczesnych etapach rozwoju człowieka kompetencje matematyczne są kształtowane poprzez działania o charakterze motorycznym, na przykład takie, jak liczenie na palcach (Andres, Olivier i Badets, 2008; Dehaene, Bossini, i Giraux, 1993). Tezę tę potwierdzają wyniki badań prowadzonych z udziałem dzieci cierpiących na agnozę czuciową, zwłaszcza agnozę palców. Dysfunkcji tej,

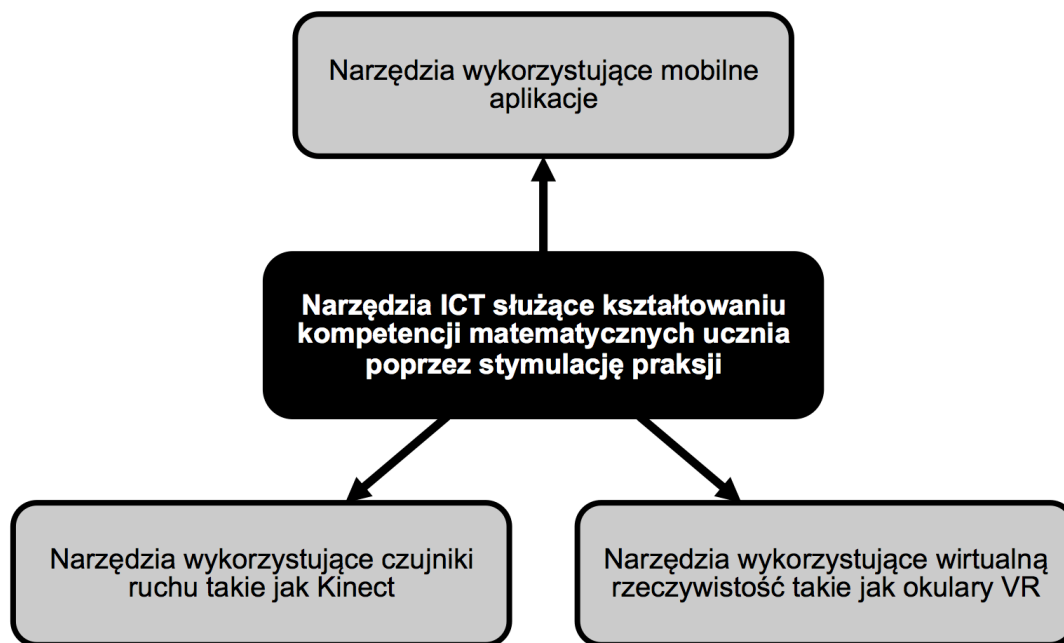
objawiającej się w trudnościach w identyfikacji obiektów za pomocą dotyku czy ruchu, towarzyszą bowiem trudności o specyfice ściśle matematycznej, np. problemy z liczeniem (Noel, 2005; Penner-Wilger i wsp., 2007). Co więcej, wyniki badań w których poddawano dzieci treningowi palców (z wykorzystaniem różnego typu gier paluszkowych, polegających na rozsuwaniu i dosuwaniu obiektów, przeprowadzaniu ich przez labirynty czy wykonywaniu różnych sekwencji ruchów na klawiaturze pianina) pokazują, iż tego typu oddziaływanie nie tylko zwiększa sprawność palców, ale jednoznacznie wspiera rozwój kompetencji matematycznych (Gracia-Bafalluy i Noel, 2008).

Stymulacja prakcji jest więc bardzo istotnym elementem procesu kształtowania kompetencji matematycznych ucznia (szczególnie tego najmłodszego). Niemniej, jest elementem najczęściej pomijanym w rzeczywistości edukacyjnej. Często dzieje się tak z przyczyn organizacyjnych, często także z braku świadomości nauczycieli dotyczącej związków poznania matematycznego z prakcją, co potwierdza istnienie tzw. przepaści pomiędzy doniesieniami neuronauki poznawczej a praktyką edukacyjną (Edelenbosch i wsp., 2015).

Współcześnie coraz łatwiej jednak stymulować prakcję w szkole czy przedszkolu, a zajęcia o tego typu charakterze mogą być bardzo ciekawe dla ucznia. Wszystko za sprawą rozwoju narzędzi opartych na technologiach informacyjno-komunikacyjnych (narzędzi ICT), które nie tylko mogą urozmaicać aktywności uczniów, ale także stwarzać możliwość do prowadzenia innowacyjnych zajęć stymulujących zarówno motorykę małą, jak i dużą (Klichowski i Przybyła, 2017; Klichowski i wsp., 2015; Przybyła, Basińska i Klichowski, 2014). W tekście tym prezentujemy najciekawsze z takich narzędzi. Być może poznanie ich zachęci praktyków do edukacyjnej aplikacji założeń koncepcji ucieleśnionego poznania matematycznego poprzez konstruktywne użycie nowych rozwiązań ICT.

2. Przykłady matematycznych narzędzi ICT stymulujących prakcję

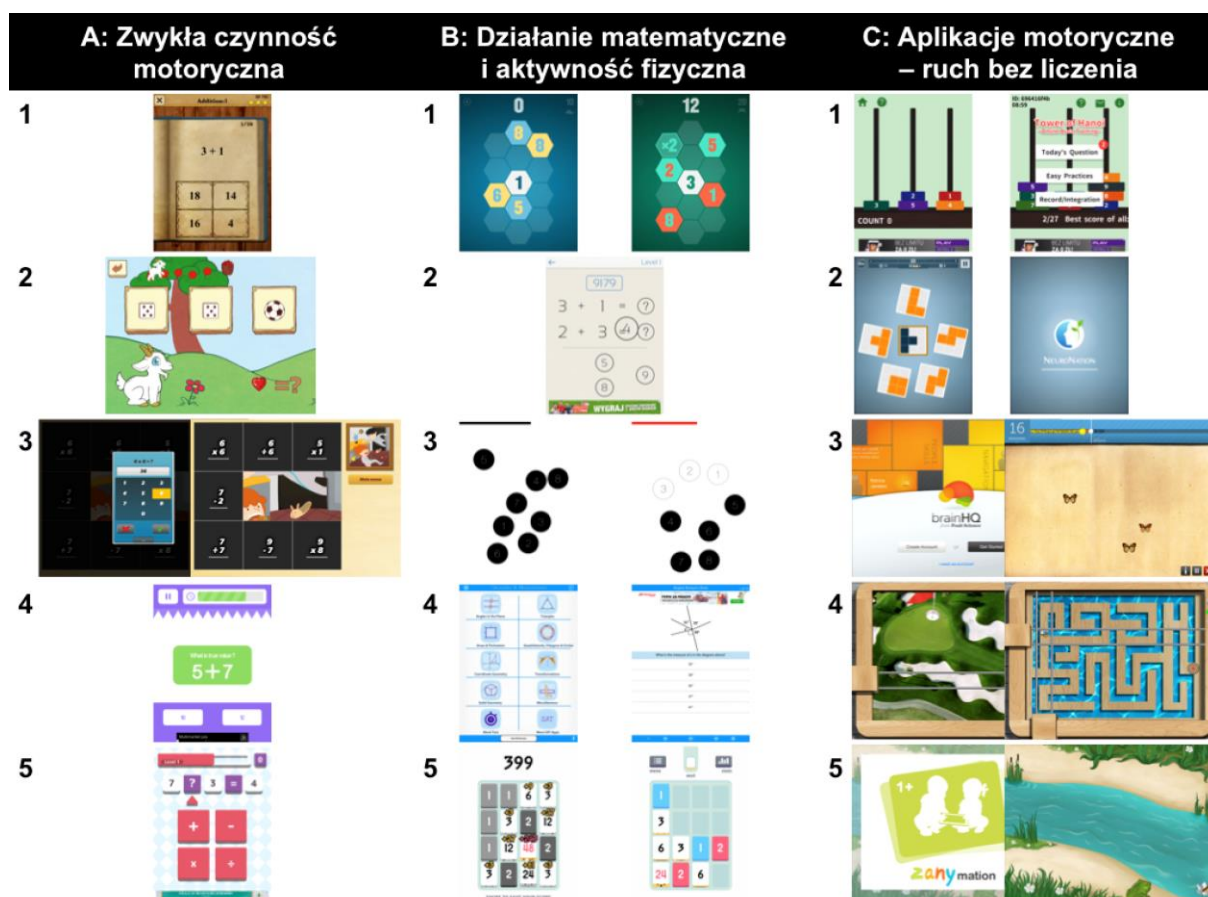
Wyróżniliśmy trzy grupy narzędzi ICT służących kształtowaniu kompetencji matematycznych ucznia poprzez stymulację prakcji. Jak ukazuje Rycina 1 należą do nich: (1) narzędzia wykorzystujące mobilne aplikacje, (2) narzędzia wykorzystujące wirtualną rzeczywistość takie jak okulary VR oraz (3) narzędzia wykorzystujące czujniki ruchu takie jak Kinect. Poszczególne grupy omawiamy w osobnych paragrafach, w których znajdują się także przykłady konkretnych narzędzi.



Rycina 1. Podział narzędzi ICT służących kształtowaniu kompetencji matematycznych ucznia poprzez stymulację prakcji.

2.1. Mobilne aplikacje

Mobilne aplikacje to programy instalowane na urządzeniach mobilnych typu smartphone czy tablet. Wiele z nich tworzonych jest do celów edukacyjnych. Wśród nich odnaleźć można także takie, które służą kształtowaniu kompetencji matematycznych poprzez stymulację prakcji. Jak ukazuje Rycina 2 podzielić można je analitycznie na trzy grupy: (A) aplikacje zachęcające uczniów do wykonywania obliczeń matematycznych poprzez prostą aktywność motoryczną typu klikanie palcem; (B) aplikacje zachęcające uczniów do wykonywania obliczeń matematycznych poprzez intensywną aktywność motoryczną o charakterze treningu palców; (C) aplikacje zachęcające uczniów do intensywnej aktywności motorycznej o charakterze treningu palców, ale pozbawionej kontekstu typowych obliczeń matematycznych. Wszystkie przedstawione na Rycinie 2 aplikacje można pobrać z App Store (system operacyjny iOS). Wiele z nich jest także dostępnych w Google Play (system operacyjny Android).



Rycina 2. Przykłady aplikacji dostępnych w App Store służących kształtowaniu kompetencji matematycznych ucznia poprzez stymulację praksj. (A) Aplikacje zachęcające uczniów do wykonywania obliczeń matematycznych poprzez prostą aktywność motoryczną typu klikanie palcem: **(1)** King of Math; **(2)** Wise Goat; **(3)** Pie Quest; **(4)** Math Workout; **(5)** Math Game. **(B)** Aplikacje zachęcające uczniów do wykonywania obliczeń matematycznych poprzez intensywną aktywność motoryczną o charakterze treningu palców: **(1)** The Mesh; **(2)** Pure Math; **(3)** Inverso; **(4)** SAT Geometry; **(5)** Trees Free. **(C)** Aplikacje zachęcające uczniów do intensywnej aktywności motorycznej o charakterze treningu palców, ale pozbawionej kontekstu typowych obliczeń matematycznych: **(1)** Hanoi; **(2)** NeuroNation; **(3)** Brain HQ; **(4)** Rock & Troll; **(5)** Tappie Games.

2.2. Okulary VR

Okulary VR oparte są na technologii rzeczywistości wirtualnej. Ich funkcja polega na przedstawianiu wirtualnego świata w taki sposób, by korzystająca z nich osoba miała wrażenie fizycznej, przestrzennej obecności prezentowanych za ich pośrednictwem przedmiotów. Jednostka używająca okulary VR doświadcza więc immersji i niejako realnie

przebywa w kreowanej technologicznie przestrzeni. Okulary te umożliwiają nie tylko granie w gry czy przenoszenie się w niedostępne zakątki świata, ale także podejmowanie innowacyjnych działań edukacyjnych, także tych w zakresie kształtowania kompetencji matematycznych. Przykładem może być tu platforma VR Math, która pomaga uczniom, za pomocą wirtualnej rzeczywistości, zrozumieć geometrię, wykresy, wektory 3D itp. (działanie VR Math można zobaczyć na filmie: <https://www.youtube.com/watch?v=BnpPkPTIkGs>). Przykładem wykorzystania okularów VR w procesie kształtowania kompetencji matematycznych poprzez stymulację praktyki może być natomiast pomysł firmy AMD, eksperymentalnie wprowadzony do jednej z kanadyjskich szkół. W projekcie tym uczniowie poprzez aktywność fizyczną tworzą wirtualne wykresy czy geometryczne kształty, a także przeprowadzają różnorakie obliczenia matematyczne (realizację projektu firmy AMD można zobaczyć na filmie: <https://www.youtube.com/watch?v=EXYZj6qwCCk>).

2.3. Kinect

Kinect to urządzenie wykorzystujące czujniki ruchu, które pozwala na podejmowanie interakcji przez użytkownika z komputerem bez dodatkowych kontrolerów – kontrolerem jest tu bowiem ciało (jego ruchy i gesty) oraz głos. Kinect jest więc przede wszystkim narzędziem służącym rozrywce, jednak w ostatnim czasie mówi się także o jego edukacyjnym potencjale. Próbę wykorzystania Kinecta w procesie kształtowania kompetencji matematycznych uczniów podjęto na przykład na Uniwersytecie Waszyngtona w Bothell. W projekcie tym Kinecta wykorzystano do umożliwienia uczniom poznawania abstrakcyjnych pojęć matematycznych w sposób interaktywny, poprzez wizualizowanie ich w czasie rzeczywistym odpowiednimi ruchami ciała (przebieg zajęć realizowanych w ramach tego projektu można obejrzeć na filmie: <https://www.youtube.com/watch?v=KVORVIg7U40>).

3. Paradoks narzędzi ICT

Narzędzia ICT wydają się więc mieć niezwykle edukacyjny potencjał w kontekście kształtowania kompetencji matematycznych ucznia. Są one bowiem nie tylko ciekawym nośnikiem matematycznych treści, ale mogą świetnie wspomagać rozwój motoryczny dziecka, co natomiast stymuluje nie tylko motoryczne obszary mózgu, ale także te, związane z przetwarzaniem liczb.

Niestety, tak sformułowana konkluzja nie może być uznana za ostateczną. Wiele wyników najnowszych badań sugeruje bowiem, że intensywne korzystanie z narzędzi ICT może mieć bardzo negatywne skutki dla poznawczego funkcjonowania człowieka, a także – co w kontekście powyższych rozważań brzmi wręcz paradoksalnie – dla „kondycji” jego neuronalnej sieci prakcji. Studium z wykorzystaniem metody elektroencefalografii (EEG) realizowane przez Gindrat i współpracowników (2015) pokazuje na przykład, że już samo klikanie w dotykowy ekran telefonu lub tabletu zmienia organizację prakcji w ludzkim mózgu w taki sposób, że doprowadza do dysfunkcji motorycznych i rozwoju przewlekłego bólu ręki o charakterze neurologicznym. Ponadto, jak wykazali Hadar ze współpracownikami (2015), tego typu używanie narzędzi ICT obniża poziom skuteczności wykonywania zadań poznawczych. Prawdopodobnie – jak wynika z badań Loh i Kanai (2014) prowadzonych z wykorzystaniem funkcjonalnego obrazowania metodą rezonansu magnetycznego (fMRI) – jest to konsekwencją zmniejszania się gęstości istoty szarej w przedniej części zakrętu obręczy (obszarze mózgu szczególnie istotnym dla procesów poznawczych) w toku intensywnego używania narzędzi multimedialnych. Co najbardziej niepokojące, pierwsze wyraźne spadki skuteczności poznawczej obserwuje się już po trzech miesiącach kontaktu z dotykowymi ekranami narzędzi ICT (Hadar i wsp. 2015).

Czy zatem należy wykorzystywać narzędzia ICT w edukacji, na przykład podczas kształtowania kompetencji matematycznych? Wydaje się, że i w tym przypadku koniecznym jest skorzystanie z zasady złotego środka, łącząc aktywności oparte na użyciu narzędzi ICT, z tymi opartymi na kontakcie z realnymi narzędziami i przedmiotami, ze szczególnym uwzględnieniem działań ruchowych oraz tych silnie angażujących matematyczną wyobraźnię, dzięki której liczenie może odbywać się wszędzie, i poprzez wszystko.

Wkład autorów

Praca bazuje na koncepcji MK i TP. Aspekt związku liczb i prakcji oraz paradoksu narzędzi ICT przeanalizował MK. Przykłady narzędzi ICT opracował TP. Obaj autorzy uczestniczyli w pisaniu artykułu oraz wykonaniu grafik.

Podziękowania

Autorzy dziękują Profesor Agnieszce Cybal-Michalskiej za zaproszenie do publikacji. W okresie przygotowanie niniejszej pracy TP i MK byli wspierani przez grant European Cooperation in Science and Technology: *European Network on Brain Malformations (Neuro-MIG)* (CA COST Action CA16118).

Literatura

- Andres, M., Olivier, E. i Badets, A., (2008). Actions, words, and numbers. A motor contribution to semantic processing?. *Current Directions in Psychological Science*, 17(5). 313-317. DOI: 10.1111/j.1467-8721.2008.00597.x
- Brozzoli, C., Ishihara, M., Gobel, S.M., Salemme, R., Rossetti, Y. i Farne, A. (2008). Touch perception reveals the dominance of spatial over digital representation of numbers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105(14). 5644-5648. DOI: 10.1073/pnas.0708414105
- Dehaene, S., Bossini, S., i Giraux, P. (1993). The mental representation of parity and number magnitude. *Journal of Experimental Psychology: General*, 122(3). 371-396. DOI: 10.1037/0096-3445.122.3.371
- Domahs, F., Krinzinger, H. i Willmes, K. (2008). Mind the gap between both hands: evidence for internal finger-based number representations in children's mental calculation. *Cortex*, 44(4). 359-67. DOI: 10.1016/j.cortex.2007.08.001
- Domahs, F., Moeller, K., Huber, S., Willmes, K. i Nuerk, H.-C. (2010). Embodied numerosity: implicit hand-based representations influence symbolic number processing across cultures. *Cognition*, 116(2). 251-266. DOI: 10.1016/j.cognition.2010.05.007
- Edelenbosch, R., Kupper, F., Krabbendam, L. i Broerse, J.E.W. (2015). Brain-based learning and educational neuroscience: boundary work. *Mind, Brain, and Education*, 9. 40-49. DOI: 10.1111/mbe.12066
- Gindrat, A.-D., Chytiris, M., Balerna, M., Rouiller, E.M. i Ghosh, A. (2015). Use-dependent cortical processing from fingertips in touchscreen phone users. *Current Biology*, 25(1). 109-116. DOI: 10.1016/j.cub.2014.11.026
- Gracia-Bafalluy, M. i Noel, M.-P. (2008). Does finger training increase young children's numerical performance?. *Cortex*, 44(4). 368-375. DOI: 10.1016/j.cortex.2007.08.020
- Hadar, A.A., Eliraz, D., Lazarovits, A., Alyagon, U. i Zangen, A. (2015). Using longitudinal exposure to causally link smartphone usage to changes in behavior, cognition and right prefrontal neural activity. *Brain Stimulation*, 8(2). 318-318. DOI: 10.1016/j.brs.2015.01.032
- Kaufmann, L., Vogel, S.E., Wood, G., Kremser, C., Schocke, M., Zimmerhackl, L.B. i Koten, J.W. (2008). A developmental fMRI study of nonsymbolic numerical and spatial processing. *Cortex*, 44(4). 376-385. DOI: 10.1016/j.cortex.2007.08.003

- Klichowski, M. i Króliczak, G. (2017). Numbers and functional lateralization: a visual half-field and dichotic listening study in proficient bilinguals. *Neuropsychologia*, 100. 93-109. DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2017.04.019
- Klichowski, M. i Przybyła, T. (2017). Does cyberspace increase young children's numerical performance? A brief overview from the perspective of cognitive neuroscience. W: H. Krauze-Sikorska i M. Klichowski (red.), *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa* (425-444), Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Klichowski, M., Bonanno, P., Jaskulska, S., Smaniotto Costa, C., de Lange, M. i Klauser, F.R. (2015). CyberParks as a new context for Smart Education: theoretical background, assumptions, and pre-service teachers' rating. *American Journal of Educational Research*, 3(12A). 1-10. DOI: 10.12691/education-3-12A-1
- Loh, K.K. i Kanai, R. (2014). Higher media multi-tasking activity is associated with smaller gray-matter density in the anterior cingulate cortex. *PLoS ONE*, 9(9). 1-7. DOI: 10.1371/journal.pone.0106698
- Marghetis, T., i Nunez, R. (2013). The motion behind the symbols: a vital role for dynamism in the conceptualization of limits and continuity in expert mathematics. *Topics in cognitive science*, 5(2), 299-316. DOI: 10.1111/tops.12013
- Nieder, A. (2005). Counting on neurons: the neurobiology of numerical competence. *Nature Reviews Neuroscience*, 6. 177-190. DOI: 10.1038/nrn1626
- Noel, M.-P. (2005). Finger gnosis: a predictor of numerical abilities in children?. *Child Neuropsychology*, 11(5). 413-430. DOI: 10.1080/09297040590951550
- Penner-Wilger, M., Fast, L., LeFevre, J.A., Smith-Chant, B.L., Skwarchuk, S., Kamawar, D. i Bisanz, J. (2007). The foundations of numeracy: subitizing, finger gnosis, and fine-motor ability. *Proceedings of the 29th Annual Cognitive Science Society*. Austin, TX: Cognitive Science Society. 1385-1390
- Przybyła, T., Basińska, A. i Klichowski, M. (2014). Smartphones and children's mathematics. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski i A. Basińska (red.), *Children in the postmodern world. Culture – media – social inequality* (11-20). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Przybylski, Ł., i Króliczak, G. (2017). Planning functional grasps of simple tools invokes the hand-independent praxis representation network: an fMRI study. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 23(2), 108-120. DOI: 10.1017/S1355617716001120

- Riemer, M., Diersch, N., Bublatzky, F. i Wolbers, T. (2016). Space, time, and numbers in the right posterior parietal cortex: differences between response code associations and congruency effects. *NeuroImage*, 129. 72-79. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2016.01.030
- Sato, M., Cattaneo, L., Rizzolatti, G. i Gallese, V. (2007). Numbers within our hands: modulation of corticospinal excitability of hand muscles during numerical judgment. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(4). 684-693. DOI: 10.1162/jocn.2007.19.4.684

Podstawowe zasady reagowania w sytuacjach trudnych wychowawczo

Prof. dr hab. Jacek Pyżalski

Dlaczego to ważny problem?

Radzenie sobie w sytuacjach trudnych wychowawczo stanowi jeden z poważniejszych problemów codzienności szkolnej oraz poważny stresor zawodowy zidentyfikowany w wielu badaniach warunków pracy i stresu zawodowego nauczycieli (Pyżalski; 2007, Pyżalski, 2010; Pyżalski, Kołodziejczyk, 2015).

Radzenie sobie w sytuacjach trudnych wychowawczo (czasami nazywane radzeniem sobie z dyscypliną w klasie) powinno być analizowane w szerszym kontekście funkcjonowania nauczyciela. W ten sposób pisze o tym Krzysztof Konarzewski w swoim tekście dotyczącym pracy nauczyciela: *„Ale jak spełnić wiele, czasami trudnych do pogodzenia a czasami niemożliwych interesów czy oczekiwań podmiotów procesu edukacyjnego? (...). Nauczyciel ma skutecznie nauczać, ale nie stresować, wymagać ale nie narzucać, utrzymywać dyscyplinę ale wyrzec się przymusu, być sprawiedliwy, ale w każdym znaleźć coś dobrego, pomagać słabszym i nie zaniedbywać zdolnych. I nade wszystko ma z poświęceniem pracować – doksztalcać się i doskonalić zawodowo, troszczyć się o szkolne pozaszkolne losy każdego ucznia, działać na rzecz lokalnego środowiska, utrzymywać kontakt z nowatorską pedagogiką. Wszystko to ma robić, nie patrząc na zegarek, nie licząc pieniędzy, nie żądając lepszych warunków pracy”* (Konarzewski, 2004, s. 161).

Analizy przeprowadzone w ramach projektu TALIS wskazują, że polski nauczyciel 8% czasu lekcji poświęca na działania służące utrzymaniu dyscypliny w klasie (Hernik, 2015). Jednocześnie według tych samych badań 19% nauczycieli szkół podstawowych, 23% – gimnazjów i 17% – nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych zgadza się ze stwierdzeniem:

„Tracę sporo czasu z powodu uczniów przeszkadzających w prowadzeniu lekcji”. Trudności te częściej odnotowują nauczyciele z krótkim stażem pracy, którzy dopiero rozpoczęli pracę w szkole.

Oczywiście mówiąc o zachowaniach problemowych, czy łamiących dyscyplinę możemy mieć na myśli bardzo szeroką ich paletę – od bardzo prostych porządkowych – po te związane z poważniejszymi problemami, często zaburzeniami zachowania ucznia, związanymi z wewnętrznymi i zewnętrznymi czynnikami.

W stronę podstawowych zasad

Warto rozpocząć analizę od sytuacji, w której to nauczyciel ponosi koszty realizacji swoich zadań wychowawczych w sytuacjach trudnych wychowawczo. W wielu sytuacjach koszty ponoszone przez nauczyciela przynoszą też, niestety, poważne negatywne skutki po stronie ucznia.

Po pierwsze dzieje się tak wtedy, gdy negatywne zachowanie ucznia wywołuje emocjonalne i nieprofesjonalne zachowanie nauczyciela. Weźmy sytuację, gdy poczujemy się publicznie obrażeni przez zachowanie ucznia, czy wychowanka. Jest to klasyczna sytuacja stresowa. Serce zaczyna bić mocniej, rozszerzają się naczynia krwionośne w kończynach, zwężają w układzie pokarmowym. Organizm jak u prehistorycznego łowcy przygotowany jest do dwóch rodzajów reakcji: walcz albo uciekaj. W skrajnej sytuacji nauczyciel może fizycznie zaatakować ucznia (co jak wiemy, rzadko, ale się zdarza) lub też przeciwnie - uciec z klasy i już nigdy tam nie wrócić. Rzadko działamy tak skrajnie – panujemy nad sobą, mamy etyczne normy zawodowe. Często jednak reakcje nasze zbliżają się do któregoś z tych biegunów – albo walczymy („Ciekawe, czy za chwilę będziesz taki mądry przy tablicy”) albo uciekamy („Bo w dzisiejszych czasach nauczyciel nic nie może zrobić, nie ma żadnych praw”). Uważam, że te obydwa skrajne rozwiązania dalekie są od profesjonalizmu. Co więc w zamian? Z pewnością nie rozwiązanie pośrednie – raczej po prostu inne. Jest wiele (nie przesadzam) możliwości reakcji na trudne zachowanie ucznia, które nie są ani atakiem, ani ucieczką. Nie ma oczywiście takich, które działają zawsze. Nie zawsze, a właściwie często, nie działają także te „tradycyjne” - pogadanka, uwaga, punkt ujemny czy groźba obniżenia oceny z zachowania. Wydaje mi się, że nasz profesjonalizm powinien polegać na wyrwaniu się ze skrajności walka - ucieczka. Powinien on też polegać na lepszej znajomości przyczyn niewłaściwego zachowania, i to nie tych sloganowych, typu wpływ mediów i zła sytuacja rodzinna,

lecz bardziej specyficznych. Co się dzieje gdy tak nie jest? Świetnie tą sytuację ilustruje wypowiedź młodej nauczycielki matematyki, uczestniczki badań Gregga (1995). Mówi ona:

„Nie mogę być miła dla uczniów, bo wykorzystują to i wszyscy zaczynają rozmawiać”

Wypowiedź ta wskazuje na konflikt pomiędzy potrzebami i wartościami nauczycielki a działaniem, które podejmuje w swojej klasie. Ta sama nauczycielka mówi jednak, że ci, którzy domagają się innych metod dyscyplinowania, opartych na szacunku i autonomii uczniów, pozostają na poziomie abstrakcji i nie znają realiów oświatowych. I tu mamy następny problem. Bardzo ważne są bowiem myśli, znane choćby z klasycznych publikacji S. Hessena, czy B. Nawroczyńskiego, które wskazują na konieczność kierowania się we wprowadzaniu dyscypliny określonymi wartościami i posłużenia się taką metodyką pracy, by działania te miały charakter wychowawczy. W realnym życiu, problem pojawia się często wtedy, gdy zdenerwowany nauczyciel, wpisany w określoną rzeczywistość szkolną, musi szybko zareagować. Brakuje mu wtedy zwykle czasu i konkretnych metod, więc sięga po rozwiązania z obszaru zarysowanej wcześniej dychotomii tj. walka – ucieczka.

Zadajmy więc jeszcze raz pytanie: Czy tylko nauczyciel ponosi koszty tych skrajnych rozwiązań? Nie!. W większości przypadków tego typu rozwiązania pozbawiają go możliwości realnego kontaktu i rzeczywistego wpływu wychowawczego. Ani ten kto kogoś goni (atakuje), ani ten kto ucieka, nie ma z reguły czasu i możliwości na to, aby się zatrzymać i być skutecznym wychowawcą. Zresztą obydwa te rozwiązania budzą najczęściej reakcje komplementarne. Znaczą to, że zaatakowany uczeń albo podejmie wyzwanie i „powalczy” albo sam zacznie uciekać. I w drugą stronę: uczeń, który poczuje, że to my jesteśmy wycofani i bezradni - zacznie nas gonić, a my będziemy uciekać, albo płakać i narzekać.

Ale poszukujemy chyba spotkania świata nauczycieli i świata uczniów w sprawie dyscypliny w szkole. Nie jest tak, że my jej potrzebujemy, a uczniowie nie. Co ciekawe, w wielu badaniach, gdzie uczniowie wymieniają pożądane u nauczycieli cechy, umiejętność, utrzymania dyscypliny i porządku zajmuje zwykle jedną z czołowych pozycji. Trafnie napisał o tym Janowski (1998, s.99) *„Nauczyciele – zdają się komunikować uczniowie – są od tego, żeby sobie dawać z nami radę, sprawdzamy ich, by zobaczyć, czy potrafią nad nami zapanować, i dopiero gdy to sprawdzanie wypadnie pozytywnie, będziemy skłonni słuchać tego, co mają nam do powiedzenia”*. Nasi uczniowie czekają byśmy ich prowadzili, patrzą jednak jakimi sposobami to robimy. A sposoby, których używamy, też ich przecież czegoś uczą.

I wreszcie ostatnie pytanie, chociaż bardzo ważne i z wcale nieoczywistą listą odpowiedzi: „Po co to robię?”. Jaki jest cel działań, związanych z porządkiem i dyscypliną, które wprowadzam? M. Lemper-Pychlau (2004, s. 67) w ten sposób rozważa ten problem:

„Dyscyplina nie jest sama w sobie dobra lub zła. Jak działa, jakie przynosi błogosławieństwo lub jakie wyrządza szkody, zależy od celu jakiemu służy. Zła jest nie dyscyplina, lecz najwyżej cele, w których służbie jest postawiona. Jest to coś, czego nieodzownie potrzebujemy, aby zrealizować jakiś cel. Dlatego stanowi ona cnotę wtórną. Nie ma sensu praktykowanie jej ze względu na nią samą, gdyż musi służyć celowi.”

To ważne słowa refleksji, które powinny stanowić refleksję dla codziennych praktycznych działań.

Literatura

- Gregg J. (1995) *Discipline, control and the school mathematics tradition* "Teaching and Teacher Education, 6, 579-593
- Janowski A. (1998) *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa, WSiP
- Hernik, K. (red.) (2015). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Konarzewski K. (2004) *Nauczyciel* w: Konarzewski K. (red.) *Sztuka nauczania t. II*, Warszawa, PWN
- Pyżalski J., Kołodziejczyk J. (2015) *Nauczyciel wobec sytuacji trudnych wychowawczo*, w: J Pyżalski (red.) *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli*, Łódź
- Pyżalski, J., (2007) *Nauczyciele – uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, Impuls: Kraków
- Pyżalski, J., (2010) *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*, w: Pyżalski, J., Merecz, D., (red.) *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Impuls: Kraków