

Dolnośląska Szkoła Wyższa
Polskie Towarzystwo Pedagogiczne

Forum Oświatowe

Educational Forum

2021
tom 33, nr 2(66)

Wrocław 2021

KOMITET REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD

Thea Abu El-Hay (The Rutgers University Graduate School of Education, New Jersey, Stany Zjednoczone Ameryki)

Maria Czerepaniak-Walczak (Uniwersytet Szczeciński, Polska)

Pentti Hakkarainen (Oulu University, Finlandia)

Henryka Kwiatkowska (Uniwersytet Warszawski, Polska)

Zbigniew Kwieciński (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)

Pauline Lipman (University of Illinois at Chicago, Graduate School of Education, Stany Zjednoczone Ameryki)

David Mills (Oxford University, Wielka Brytania)

Henning Salling Olesen (Roskilde University, Dania)

Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki, Polska)

Marian Walczak (Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Polska)

ZESPÓŁ REDAKCYJNY / EDITORIAL COMMITTEE

Bogusława Dorota Gołębnik

Redaktor Naczelny / Editor

Witold Gidel

Redaktor techniczny / Technical Editor

Hana Cervinkova

Zastępca Redaktora Naczelnego / Deputy Editor

Zofia Smyk – język polski

Rachel Conrad – język angielski

Monika Karciarz – język angielski

Redaktorzy językowi / Language Editors

Magdalena Karciarz

Sekretarz Redakcji / Editorial Manager

Wojciech Sitek

Redaktor statystyczny / Statistical Editor

Milda Bredikyte

Avril Brock-Jackson

Lotar Rasiński

Przemysław Gąsiorek

Sławomir Krzychała

Matylda Pachowicz

Redaktorzy tematyczni / Associate Editors

Dorota Siwecka

Sylwia Marciniak

Redaktorzy bibliograficzni / Bibliographical Editors

RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISMEM / REVIEWERS

Evi Agostini (Leopold-Franzens-Universität, Innsbruck, Austria)
Wiesław Marian Ambrozik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Anna Babicka-Wirkus (Akademia Pomorska w Słupsku, Polska)
Jolanta Maria Baran (Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska)
Bogusław Bieszczad (Uniwersytet Jagielloński, Polska)
Roman Bäcker (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Grażyna Bartkowiak (Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium, Polska)
Urszula Bartnikowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie)
Tomasz Biernat (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Anna Dorota Bilon (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Józef Binnebesel (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Jacek Jarosław Bleszyński (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Ryszard Borowicz (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Milda Bredikyte (Lithuanian University of Educational Sciences, Litwa)
Avril Brock (Leeds Metropolitan University, Zjednoczone Królestwo)
Hanna Wanda Brycz (Uniwersytet Gdański, Polska)
Hana Cervinkowa (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Amrita Chaturvedi (Saint Louis Univeristy, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)
Morgan Chitiyo (Duquesne University, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)
Mariola Chomczyńska-Rubacha (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Adam Chmielewski (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Iwona Chmura-Rutkowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Ryszarda Cecylia Cierzniwska (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Sylvia Zuzanna Cisek (University of Southampton, Zjednoczone Królestwo)
Agnieszka Cybal-Michalska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Maria Czerepaniak-Walczak (Uniwersytet Szczeciński, Polska)
Alicja Czerkawska (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Polska)
Wanda Maria Dróżka (Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Polska)
Krzysztof Dziedzic (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Stanisław Dylak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Ritva Engeström (University of Helsinki, Finlandia)
Ewa Filipiak (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Karolina Follis (Lancaster University, Zjednoczone Królestwo)
Łukasz Fojutowski (Collegium Da Vinci, Polska)
Przemysław Gąsior (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Tomasz Gmerek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Marcin Gołębiak (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Rafał Piotr Godoń (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Piotr Gołdyn (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Maria Groenwald (Uniwersytet Gdański, Polska)
Jakub Grygar (Charles University in Prague, Czechy)

RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISMEM / REVIEWERS

Eric Gutstein (University of Illinois at Chicago, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)
Pentti Hakkarainen (Lithuanian University of Educational Sciences, Litwa)
Marek Józef Heine (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Orsolya Kalmano (Eötvös Loránd University, Węgry)
Hanna Kędzierska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Marian Kirenko (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)
Dorota Klus-Stańska (Uniwersytet Gdański, Polska)
Jerzy Eugeniusz Kochanowicz (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Sławomir Krzychała (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Leszek Koczanowicz (SWPS Uniwersytet Humanistyczno-społeczny Wydz. Zamiejscowy we Wrocławiu, Polska)
Jakub Kołodziejczyk (Uniwersytet Jagielloński, Polska)
Krzysztof Konarzewski (Wszelchnia Świętokrzyska, Polska)
Lucyna Kopciwicz (Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte, Gdynia, Polska)
Grażyna Kosiba (Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie, Polska)
Hanna Ewa Kostyło (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Collegium Medicum, Polska)
Piotr Kostyło (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Tomasz Kozłowski (Collegium Da Vinci w Poznaniu, Polska)
Dariusz Kubinowski (Uniwersytet Szczeciński, Polska)
Lesław Kulmatycki (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)
Ewa Kurantowicz (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Barbara Kutrowska (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Stefan Michał Kwiatkowski (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Polska)
Zbigniew Kwieciński (Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Polska)
Magdalena Lejzerowicz (Wyższa Szkoła Rehabilitacji w Warszawie, Polska)
Roman Leppert (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Małgorzata Lewartowska-Zychowicz (Uniwersytet Gdański, Polska)
Rozalia Małgorzata Ligus (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Małgorzata Lizut (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Joanna Maria Madalińska-Michalak (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Elżbieta Matynia (New School for Social Research, New York, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej)
Zbyszek Melosik (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Maria Teresa Mendel (Uniwersytet Gdański, Polska)
Astrid Męczkowska-Christiansen (Akademia Marynarki Wojennej, Polska)
Piotr Mikiewicz (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Adam Mrozowicki (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku, Polska)
Mirosława Nowak-Dziemianowicz (Uniwersytet Opolski, Polska)
Marzena Nowicka (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Krzysztof Ostaszewski (Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, Polska)
Joanna Ostrouch-Kamińska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)

RECENZENCI WSPÓŁPRACUJĄCY Z CZASOPISEM / REVIEWERS

Urszula Ostrowska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Matylda Pachowicz (Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji w Poznaniu, Polska)
Ryszard Panfil (Wyższa Szkoła Zarządzania i Coachingu we Wrocławiu, Polska)
Dorota Pankowska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)
Elżbieta Perzycka (Uniwersytet Szczeciński, Polska)
Magdalena Piorunek (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Piotr Plichta (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Dorota Podgórska-Jachnik (Uniwersytet im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska)
Monika Popow (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Jacek Pyżalski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Lotar Rasiński (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Maria Reut (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Paweł Rudnicki (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Krzysztof, Mariusz Rubacha (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, Polska)
Paweł Rutkowski (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Anna Sajdak-Burska (Uniwersytet Jagielloński, Polska)
Katarzyna Salomon (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)
Jacek Schmidt (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Michael Schratz (University of Innsbruck, Austria)
Małgorzata Sekułowicz (Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Polska)
Krzysztof Skorulski (International Ferdinand Ebner Gesellschaft, Innsbruck, Austria)
Hanna Solarczyk-Szewc (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Maria Strykowska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Małgorzata Suświłło (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Anita Szprych (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)
Piotr Szybek (Lund University, Szwecja)
Bogdan Śliwerski (Uniwersytet Łódzki, Polska)
Marek Świdziński (Uniwersytet Warszawski, Polska)
Aleksandra Tokarz (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polska)
Krystian Szadkowski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Paweł Szelegieniec (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Polska)
Cristina Coimbra Viera (University of Coimbra, Portugal)
Simon Warren (National University of Ireland Galway, Irlandia)
Katarzyna Waszyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Rafał Włodarczyk (Uniwersytet Wrocławski, Polska)
Elżbieta Wołodźko (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Eva Zamojska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska)
Beata Zamorska (Collegium da Vinci w Poznaniu, Polska)
Marzena Zaorska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska)
Agnieszka Zembrzuska (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Polska)
Adam Zemełka (Collegium Civitas, Warszawa, Polska)
Teresa Zubrzycka-Maciąg (Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Polska)
Jolanta Zwiernik (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska)



Treści udostępniane są na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0) / Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Educational Forum is a peer-reviewed journal which publishes original work in educational sciences and related fields of the humanities and social sciences. The journal invites original contributions that include theoretical studies, research papers, perspectives from practice, book reviews and reports. The journal is published by the Polish Educational Research Association and the University of Lower Silesia



ISSN 0867-0323
ISSN (online) 2450-3452

Adres Redakcji (Address of the Editorial Office)

Forum Oświatowe / Educational Forum
ul. Strzegomska 55
53-611 Wrocław, Poland
tel. +48 539 670 429
e-mail: forum.oswiatowe@dsw.edu.pl

SPIS TREŚCI

STUDIA I ROZPRAWY

Bogusław Śliwerski

Descholersi wobec praw dziecka do wolności
uczenia się11

Z BADAŃ

Grażyna Cęcelek

Społeczne i informatyczne kompetencje
nauczyciela jako podstawa edukacji
w paradygmacie konstruktywistycznym – raport
z badań29

Katarzyna Tomaszek

Poczucie alienacji a syndrom wypalenia
szkolnego.....47

Z PRAKTYKI

Lesław Kulmatycki

„Relaksacja w relacji” – propozycja autorskiej
koncepcji pracy z dziećmi i młodzieżą dla
poprawy dobrostanu psychicznego w czasie
pandemii73

Katarzyna Gębura

Joga dla dzieci i młodzieży – wskazówki
metodyczne na podstawie doświadczeń pracy
z dziećmi, studentami i nauczycielami.....95

Nina Budziszewska

Klaudia Bączyk-Lesiuk

Decentracja psychosomatyczna jako odpowiedź
na potrzeby uczniów szkół ponadpodstawowych
w rzeczywistości (po)pandemicznej – scenariusz
zajęć jogi.....109

OPINIE

Zofia Czaplińska

Zawodowa schizofrenia, czyli o prowadzeniu
psychoterapii w szkole.....133

SPRAWOZDANIA

Anna Jankowska

Sprawozdanie Seminarium „Głos i online” 143

RECENZJE

Aneta Augustyn

Recenzja książki Erica N. Franklina
„Świadomość ciała. Wykorzystanie obrazów
mentalnych w pedagogice ruchu”(przeł. Zbigniew
Zemba; Warszawa: Wydawnictwo Kined 2007),
ss. 315, [2] 151

POŻEGNANIA

Prof. Pentti Hakkarainen.....157

STUDIA I ROZPRAWY

THEORETICAL STUDIES

Bogusław Śliwerski

Uniwersytet Łódzki

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3875-8154>

Descholersi wobec praw dziecka do wolności uczenia się

ABSTRAKT: W artykule poruszam problem stosunku przedstawicieli kontestacyjnego/alternatywnego ruchu myśli i praktyki edukacyjnej, jakim są deskolersi (deschoolers). Dzisiaj, w dobie globalizacji i nowoczesnych technologii komunikowania się, tradycyjna szkoła musi zmierzyć się z rewolucją pozaszkolną, która wymusza radykalną zmianę kształcenia młodych pokoleń. Tymczasem w Polsce szkoły nadal są organizowane i prowadzone na wzór biurokratycznych instytucji państwowych końca XIX w., by realizować w nich cele zgodnie z zasadą administracyjnej racjonalności, a więc przy stosowaniu tych samych środków, w tym samym czasie i względnie tych samych warunkach. Chodzi o to, by do maksimum wykluczyć z ich funkcjonowania przypadek (los), co jest możliwe tylko wówczas, kiedy postępowanie jednostek w instytucji nie będzie warunkowane ich indywidualnymi potrzebami i niezależni się od ich subiektywnych doznań. Uczenie się jest tym ludzkim działaniem, które nie wymaga kierowania nim przez inne osoby, natomiast niezbędne jest mu zapewnienie wolności, swobodnego dostępu do źródeł wiedzy oraz otwartości na ludzkie potrzeby, zdolności i zainteresowania. Przedstawiam zatem wyniki badań, które ilustrują stan spowalniania przez polityków koniecznych reform w polskim systemie edukacyjnym.

SŁOWA KLUCZOWE: reforma edukacji, system szkolny, descholaryzacja, kontestacja, opór, uczenie się

Kontakt:	Bogusław Śliwerski boguslaw.sliwerski@now.uni.lodz.pl
Jak cytować:	Śliwerski., B. (2021). Descholersi wobec praw dziecka do wolności uczenia się. <i>Forum Oświatowe</i> , 33(2), 11–26. https://doi.org/10.34862/fo.2021.2.1
How to cite:	Śliwerski., B. (2021). Descholersi wobec praw dziecka do wolności uczenia się. <i>Forum Oświatowe</i> , 33(2), 11–26. https://doi.org/10.34862/fo.2021.2.1

*Gdybyśmy nauczali dzieci mowy w szkołach,
nigdy by jej nie opanowały* (Holt, 1994, s. 4).

Współczesne szkoły nadal są organizowane i prowadzone na wzór biurowych instytucji państwowych końca XIX w., by realizować w nich cele zgodnie z zasadą administracyjnej racjonalności, a więc przy stosowaniu tych samych środków, w tym samym czasie i w relatywnie tych samych warunkach (Barszczewska, 2012). Chodzi o to, by do maksimum wykluczyć z ich funkcjonowania przypadek, los, co prawdopodobnie jest możliwe tylko wówczas, kiedy postępowanie jednostek w szkole nie będzie warunkowane indywidualnymi potrzebami uczących się i niezależni się od ich subiektywnych doznań. Tak rozumianej racjonalności poddano nie tylko czas trwania szkoły, metody nauczania, jej wyposażenie w pomoce dydaktyczne, ale i ocenianie zachowania uczniów czy postaw nauczycieli. Okres państwa totalitarnego sprzyjał nadużywaniu władzy na każdym szczeblu zarządzania szkołami, w tym niestety także toksycznym postawom części nauczycieli wobec uczniów, a nawet ich rodziców. Od tego czasu niewiele się zmieniło, gdyż nadal panuje system klasowo-lekcyjny, który reprodukuje mierność, bierność oraz wierność władzy (Kłakówna, 2014; Marcela, 2021; Śliwerski & Paluch, 2021).

ZDRADA ELIT POLITYCZNYCH SOLIDARNOŚCIOWYCH POSTULATÓW DEMOKRATYZACJI OŚWIATY

Wprawdzie humanistyczna orientacja edukacji szkolnej jest dość licznie reprezentowana w treści ustawy z 2016 r. Prawo Oświatowe, to jednak nadal jest w naszej rzeczywistości szkolnej poważnie marginalizowana. Szkoła przekształcając się z instytucji państwowej w publiczną, a więc tak naprawdę z instytucji swoistego rodzaju „terroru” politycznego i administracyjnego w PRL w placówkę publiczną, uspołecznioną, musiała od początku lat 90. uczyć się rozumienia samej siebie, uczyć się swojej wolności. Wbrew zapowiedziom kolejnych rządów o rekonstruowaniu tej instytucji w kierunku jej uspołecznienia (społeczeństwo obywatelskie, samorządność szkolna, demokratyzacja edukacji), zwiększenia poziomu i zakresu decentralizacji i decentracji władztwa pedagogicznego (*Państwo sprawne*, 1996), nadal placówka ta odtwarza właściwą dla systemów hierarchicznych strukturę nadrzędności i podporządkowania.

Sprawująca władzę w latach 1993–1997 lewicowa formacja (SLD/PSL) kontynuowała model administracji państwowej, który miał uwzględniać osiągnięcia nauk społecznych oraz liczne postulaty środowisk samorządowych, by z jednej strony zachować podział administracji publicznej na rządową i samorząd terytorialny, ale z drugiej strony sprzyjać decentracji i decentralizacji władz państwowych. Zgodnie z zasadą subsydiarności państwa, organy administracji rządowej miały w swoich zadaniach realizować kwestie natury ogólnej, tak, by możliwa była dalsza decentralizacja zadań i kompetencji władz centralnych na rzecz samorządów terytorialnych. Oczywiście, sporny był zakres zadań i kompetencji, jednak kierowano się zasadą przekazywania jak największej ilości zadań i kompetencji samorządom, które są bliżej obywateli i mogą także aktywizować organizacje czy stowarzyszenia społeczne do wspierania struktur administracji publicznej w osiąganiu pożądaných celów. Tak więc procesy decentralizacji i decentracji władztwa oświatowego nie miały żadnego związku z liberalizmem czy libertynizmem, ale zgodnie z I falą postulatów „Solidarności” z lat 1980–1989 miały zapewnić demontaż ustroju totalitarnego na rzecz budowania w Polsce demokracji (Bińczycka, 1997; Śliwerski 2009, 2013; Touraine, 2010).

Po ponad 30. latach transformacji okazało się, że ustroj szkolny nie został zdecentralizowany, nie powstał samorząd zawodowy nauczycieli, zaś szkoła publiczna nie stała się autonomiczną wspólnotą wychowującą i wspomagającą naturalne procesy samodzielnego uczenia się przez dzieci i młodzież. Nadal w niej obowiązuje posłuszeństwo rodziców wobec nauczycieli, „małych” uczniów wobec „wielkich” pedagogów, słabszych wobec silniejszych, podwładnych wobec zwierzchników (Dudzikowa, 1996). Po latach budowania zrębów państwa prawa na zasadach ustroju demokratycznego, prawdopodobnie już tylko oświata opiera się jego procesom. Rządy partii konserwatywnych w latach 2015–2021 doprowadziły zarazem do zmian w ustroju sądowym III RP, w związku z czym zanika odwoływanie się do prawa w sytuacjach konfliktów wartości, personalnych czy dotyczących dysfunkcji instytucji publicznych (Śliwerski, 2020).

Wydaje się to wręcz nieprawdopodobne, że instytucje powszechnego kształcenia, które powinny być „kołem napędowym” przemian społeczno-ustrojowych i kulturowych, forpocztą i laboratorium demokracji partycypacyjnej, stały się inhibitorami reform, czyli czynnikiem opóźniającym zaistnienie zmian ustrojowych w państwie. Pomimo przesłanek prawnych, jakie udało się wprowadzić do oświatowego ustawodawstwa, a dotyczącymi zapisania w Prawie Oświatowym organów społecznych, ogromny wysiłek i podziemna walka czołowych przedstawicieli świata kultury, nauki i edukacji w okresie PRL okazały się zmarnotrawione, gdyż nie zostały w pełni wprowadzone w życie (Król, 2015; Krzemiński, 2013; Śliwerski 2009a, 2013).

SZKOŁA PIERWSZYCH LAT TRANSFORMACJI USTROJOWEJ

Akceptowana i wdrażana przez niektórych polityków zasada zwiększania poziomu autokratyzmu władzy, zastraszania nauczycieli, dyscyplinowania uczniów i wycofywania się z reform o charakterze demokratycznym trafia w Polsce na podatny

grunt konserwatywnych wyborców. Nie jest bowiem prawdą, że w ciągu minionych lat transformacji ustrojowej doszło w polskiej oświacie do całkowitego rozprzężenia systemu wartości, anarchizacji zachowań uczniów czy zaniedbań przez nauczycieli procesów dydaktyczno-wychowawczych. Nie przypominam sobie, by którakolwiek z ekip rządzących tak właśnie formułowała naczelne cele swojej polityki oświatowej. Incydentalne wydarzenia, choć miały miejsce w różnych szkołach, potwierdzają jedynie, iż polska szkoła jeszcze nie wyszła z pozostałości po systemie totalitarnym okresu PRL, a powraca się w rozwiązaniach oświatowych do sprawdzonych w nim rozwiązań organizacyjnych, choć osadzonych w odmiennym systemie wartości.

Nie powstały w Polsce rady szkolne w stopniu i natężeniu, który pozwalałby na powołanie do życia wojewódzkich rad oświatowych czy krajowej rady oświaty. Władze MEN jakby tylko czekały na to. Skorzystały z bierności obywatelskiej i z braku społecznego zaangażowania uczniów i ich rodziców, wycofując w 2002 r. możliwość oddolnego budowania struktur społeczeństwa oświaty (Mencel, 2008; Radziejewicz, 1989; Śliwerski, 2002, 2009a,b, 2013, 2020). Jak słusznie podsumował ten okres w jednym ze swoich artykułów Zbigniew Kwieciński:

W latach 1981–2008 oświata w Polsce jako system się rozsypała, w tym, kilka jego podstawowych części składowych (podsystemów), takich jak: opieka przedszkolna, szkolnictwo zawodowe, kształcenie i doksztalcanie nauczycieli, kształcenie ustawiczne. Była niszczona wspólnymi siłami chaotycznej adaptacji do oczekiwań społecznych, gasnących wydatków państwa, wylaniającego się rynku i przypadkowym naśladownictwem różnych wzorów zachodnich i z własnej przeszłości, szybkiej wymiany coraz to nowych centralnych decydentów, którzy stale byli podobni do siebie pod względem niekompetencji i braku odpowiedzialności (Kwieciński, 2008, s. 13).

W świetle badań krytycznych codzienne życie w szkołach postrzegane było przez uczniów w kategoriach wciąż istniejącej w niej przemocy. Badacze zwrócili bowiem uwagę nie tylko na zabronioną w tej instytucji, ale wciąż obecną, przemoc fizyczną nauczycieli wobec uczniów, ale także na przemoc psychiczną (tzw. przemoc w 'białych rękawiczkach'), jaką stosują niektórzy instytucjonalni wychowawcy wobec swoich podopiecznych w postaci: obelg, pomówień, szantażu, gróźb, etykietowania, bagatelizowania, publicznego obnażania, agresji słownej itp. W świetle wycinkowych diagnoz już na początku lat 90. XX w. okazało się, że wśród najczęściej stosowanych przez nauczycieli praktyk poniżających godność ucznia występowały takie ich zachowania, jak: mściwość (83% wskazań), poniżanie uczniów (82%), złośliwość (79%), wyśmiewanie uczniów (71%) oraz stawianie niesprawiedliwych ocen (67%) (Czyż, 1992, s. 74). Mieliśmy zatem do czynienia z zamierzoną lub niezamierzoną (afektywną) agresją czy wrogością nauczycieli w stosunku do uczniów, prowadzącą do ranienia wychowanków.

Przejawy tak rozumianych nieetycznych postaw nauczycieli wobec uczniów wykazały badania kolejnych generacji pedagogów szkolnych, których interesował typ

mentalności polskiego nauczyciela w kontekście ofert edukacyjnych polskiej szkoły. Jak się okazuje, to nauczyciele byli niedostosowani do głęboko i szybko zmieniającej się rzeczywistości szkolnej i że instytucja ta okazała się przestarzała dydaktycznie oraz zdehumanizowana psychospołecznie. Wśród stosowanych przez nauczycieli form przemocy znalazły się m.in.: intrygi, kłamstwa, szantaż, manipulowanie, tworzenie sytuacji, przez co – jak oceniali to uczniowie – (pseudo) pedagodzy stawali się śmieszni i niegodni uwagi. Nauczyciele stali na straży dyscypliny jako bezwzględnej konieczności przestrzegania przez uczniów reguł szkolnych, nie wiążąc tego zjawiska z własną sprawiedliwością, zaufaniem czy szacunkiem wobec uczniów (Mieszalski, 1997; Nałaskowski, 2002; Surzykiewicz, 2000).

Uczniowie pytani przez Jadwigę Bińczyką o treść snów o szkole ujawnili w postaci marzeń o zemście swoją podświadomą wobec niektórych nauczycieli agresję i niechęć typu: połamałbym mu kości i dał psom, utworzyłbym obóz i tam zamknął wszystkich nauczycieli, nadałbym na niego mafię pruszkowską; przed domem rozlałbym mu walerianę i potem patrzył jak tam zbiegają się wszystkie koty z okolicy (Bińczyka, 1996, s. 47). Szkoła okazała się zatem przestrzenią instytucjonalnej przemocy części nauczycieli wobec uczniów, a zarazem odsłoniła swoją bezradność, by wyeliminować przemoc fizyczną i symboliczną z własnego pola działań pedagogicznych.

Badacze zaczęli zwracać zatem uwagę na istniejące w szkołach zagrożenie godności dzieci w sytuacjach dydaktycznych i pozalekcyjnych oraz na konieczność jej obrony w imię ustawowych dla polskiej oświaty wartości humanistycznych, w tym chrześcijańskich. Odstąpienie od powszechnej kontroli i samoregulacji w tej sferze społecznego życia zawsze prowadzi do przyzwolenia i utrwalania się zła w stosunkach międzyludzkich, niszczy wartość pedagogicznych oddziaływań i uniemożliwia wyjście współczesnego wychowania z permanentnego kryzysu. Prowadzone pod moim kierunkiem badania nad postrzeganiem szkoły przez uczniów jednego z zespołu szkół ponadgimnazjalnych w województwie łódzkim wykazały, że tylko 32,7% uczniów kierowało się w wyborze tej szkoły takimi pobudkami pozytywnymi, jak: zainteresowania, chęć realizowania planów na przyszłość, uzyskania wykształcenia oraz „inność” tejże szkoły w porównaniu z tradycyjnym liceum ogólnokształcącym. Aż 26,6% uczniów wiązało fakt uczęszczania do szkoły z przymusem, z brakiem innego wyjścia czy wyboru. Większość uczniów przeżywała negatywne uczucia na myśl o pójściu do szkoły. Uczniowie odczuwali w związku ze szkołą najczęściej: negatywne napięcie (50%), niechęć (34,7%), myśl o ucieczce (30,6%) i nudę (29,6%) oraz stan niezadowolenia (23,5%). W przypadku odczuć pozytywnych na pierwszym miejscu wskazywali na radość na myśl o spotkaniu z rówieśnikami (78,6%). Idealny uczeń to dla nich przede wszystkim osoba koleżeńska (25%), pracowita (17%), pilna (15%), dobrze się ucząca (13%), systematyczna (12%), mądra i pomocna (po 11,2%).

Idealny wychowawca – jak napisał jeden z uczniów – to musi być człowiek, który jest prawdziwym nauczycielem. Pisząc *prawdziwy* mam na myśli nauczyciela z powołania. Sam zamierzam zostać nauczycielem i często się nad tym zastanawiam. Bardzo istotne jest, aby nauczyciel, wychowawca nie poni-

żał swoich podopiecznych, miał z nimi więź, która z biegiem czasu powinna przekształcić się w przyjaźń. To musi być człowiek, do którego zawsze można się zwrócić o pomoc, który wysłucha i spojrzy na twój problem obiektywnie! (Kulig, 2003).

Niepokojące było to, że ponad połowa badanych (56,1%) negatywnie ustosunkowała się do pytania: „Czy nauczyciele interesują się Tobą i Twoimi problemami?”. Sami uczniowie nie postrzegali też siebie jako mających wpływ na życie klasy czy szkoły. Prawie 70% badanych twierdziło, że ma niewielki wpływ na to, co dzieje się w klasie (48%) lub nie ma żadnego wpływu (21,4%). Zaskakujące było to, że zdaniem 22,4% uczniów nauczyciele stosują kary fizyczne, wśród których przeważają uderzenia (8,2%), kara w postaci sprzątnięcia sanitariatów (5,1%), czy kopnięcia (3,1%) (tamże).

OFIARY SZKOLNEJ PRZEMOCY I POZORNEJ SOLIDARNOŚCI

„Konflikty między rodziną i szkołą obarczają dziecko. Rodzice solidaryzują się z nie zawsze sprawiedliwym oskarżeniem dziecka przez szkołę, broniąc się przed narzucaną przez szkołę opieką” (Korczak, 1984, s. 76). Z uczniem solidaryzuje się jedynie jego najbliższy przyjaciel lub kolega podobnej niedoli, znacznie rzadziej własny rodzic (pouczany i straszony sankcjami wobec jego dziecka w czasie wywiadówek przez wychowawcę klasy), a już najmniej nauczyciel. Solidarność wymaga bezinteresownej więzi i gotowości do wyrzeczeń w noszeniu ciężaru drugiego człowieka. Ilu jednak nauczycieli przejmie się trudami dziecięcej edukacji? Ilu spośród nich łączy się w walce o słuszną sprawę nawet wówczas, gdyby musieli wystąpić przeciwko swojemu pracodawcy (dyrektorowi szkoły)?

Współczesna szkoła jest w naszym kraju społecznością pozornie solidarną, gdyż częściej jednoczy ją strach i przymus, aniżeli zjednoczenie sumień, autentyzm działań, dobra wola, profesjonalizm i wspólnota ludzkich serc. Nauczyciele i dyrektorzy szkół nie mogą pogodzić się z przenikaniem do szkół idei demokracji uważając, że nie są one do tego powołane. W efekcie tego rządzeni nie są zarazem rządzącymi. Nadal o sprawach uczniów stanowi się bez ich aktywnego i rzeczywistego udziału (o nich bez nich), lekceważąc także najważniejszych rzeczników ich interesów i potrzeb, jakimi są ich rodzice. Ci bowiem też mają niewiele w szkole do powiedzenia poza przyzwoleniem władzy na materialne ratowanie instytucjonalnego ubóstwa i nędzy infrastrukturalnej (Marcela, 2021).

Nauczyciele nie są zainteresowani samorządnością własnej grupy zawodowej, naiwnie licząc na załatwienie ich spraw przez związki zawodowe (Śliwerski, 1998b). W szkołach obowiązuje idea demokracji proletariackiej, czyli łączenia w sobie przez poszczególne podmioty (przez dyrektorów wobec nauczycieli, a nauczycieli wobec uczniów i ich rodziców) wyłączości na prawdę z siłą instrumentów przemocy (negatywna selekcja uczniów, restrykcje wobec niepokornych nauczycieli czy izolacjonizm w stosunku do rodziców zbytnio interesujących się rzeczywistymi przyczynami

zła w szkole). Niektórzy dyrektorzy, akceptując ideę demokracji ubolewają, że muszą wdrażać jej mechanizmy w życie, toteż bezkarnie uczestniczą w biernym oporze wobec niej oraz stosują jawny lub ukryty sabotaż (Babicka-Wirkus, 2019; Śliwowski, 1996).

DESCHOLARYZACJA SZKOŁY I SPOŁECZEŃSTWA

Nic dziwnego, że polscy nauczyciele i oświeceni rodzice coraz częściej sięgają do rozpraw z zakresu descholaryzacji, a więc tego nurtu we współczesnej pedagogice humanistycznej, który niezwykle silnie upomniął się o prawa dziecka do wolności uczenia się oraz prymarne prawo rodziców do decydowania o kierunki rozwoju osobowego ich dzieci. W trzydzieści lat po ukazaniu się w Polsce pierwszej publikacji z nurtu odszkolnienia społeczeństwa autorstwa Ivana Illicha, ukazał się w naszym kraju przekład książki amerykańskiego descholersa i radykalnego propagatora edukacji domowej – Johna Caldwell Holta (ur. 14.04.1923 w Nowym Jorku; zm. 14.09.1985). Polska była jedynym krajem realnego socjalizmu, w którym oficjalnie została wydana książka Ivana Illicha, a to dzięki staraniom Bogdana Suchodolskiego, który ujawnił tę okoliczność dopiero w 1991 r. pisząc, że praca ta: „(...) wyszła w Polsce nie bez pewnych trudności, w nakładzie bardzo niewielkim, żeby nie zatruwać świadomości społecznej krytyką szkoły” (Suchodolski, 1991, s. 279). Zawarte w niej tezy wzbudzały nie tylko wśród ówczesnych polskich decydentów obawy i zastrzeżenia, czy aby nie wywołają społecznych napięć, jakichś rewolucyjnych dążeń emancypacyjnych. Znakomicie zrekonstruowała filozofię edukacji Illicha pedagog Hanna Zielińska, obecnie Kostyło (Zielińska, 1996).

Stworzony przez Illicha ośrodek badań nad edukacją w skolonizowanych wciąż państwach stał się interdyscyplinarnym środowiskiem do prowadzenia w nim nieskrępowanych i otwartych na kontrowersyjne problemy wychowania i kształcenia w świecie. Do 1967 r. spełniał on także funkcję szkoleniową dla misjonarzy, udających się ze swoją służbą do krajów Ameryki łacińskiej. Radykalna krytyka monopolu systemu szkolnego dotyczyła wszystkich krajów świata, gdyż, zdaniem I. Illicha:

(...) ten typ instytucji edukacyjnej jest wszędzie z gruntu taki sam, podtrzymując męt jakoby wiedza i umiejętności były rezultatem nauczania szkolnego. Uczenie się jest bowiem tym ludzkim działaniem, które nie wymaga kierowania nim przez inne osoby, natomiast niezbędne jest mu zapewnienie wolności, swobodnego dostępu do źródeł wiedzy oraz otwartości na ludzkie potrzeby, zdolności i zainteresowania. Radykalne „odszkolnienie” społeczeństwa zaczyna się wtedy, kiedy rewolucjonista kulturalny burzy męt szkoły. Następnie walczy on o to, by uwolnić umysły innych ludzi od jej fałszywej ideologii, która sprawiła, że szkoła nieuchronnie obłaskawia człowieka. W swym końcowym, pozytywnym stadium jest to walka o prawo do wolności w sferze kształcenia (Illich, 1994, s. 206).

W krajach Europy Zachodniej i obu Ameryk książki z tego właśnie nurtu przyczyniły się do intensyfikacji badań socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych w obszarze systemów szkolnych oraz do promocji alternatywnych teorii, form, metod i środowisk edukacyjnych. To dzięki descholersom pojawiły się na światowym rynku wydawniczym publikacje, które zainspirowały w wielu krajach ruch alternatywnej edukacji, powstawanie zarówno szkół wolnych, jak i edukacji domowej (Holt, 1974, 1975, 1978; Holt & Goodman, 1960; Reimer, 1972). Ośrodek Illicha stanowił swoisty przykład otwartego dla wszystkich uniwersytetu, w którym nie było formalnego podziału na nauczycieli i uczniów, bowiem wszyscy zainteresowani własną edukacją byli członkami pewnego rodzaju wspólnoty uczących się. Tutaj każdy mógł być nauczycielem, o ile znalazł sobie uczniów, a zarazem każdy mógł się uczyć, o ile znalazł tu sobie nauczyciela. Wielką zaletą powyższego centrum, funkcjonującego do 1975 r. było postawienie społeczeństw wobec pytań tak podstawowych, jak cele, struktura, efektywność powszechnie obowiązującej edukacji szkolnej, przyczyny kryzysu szkół i ich ukrytego oblicza.

RECEPCJA DZIEŁ JOHNA HOLTA

John Holt powołał do życia w USA ruch edukacji domowej (*Home Schooling Association*), który od 1980 r. skupia rodziców przeciwstawiających się przymusowi uczenia się ich dzieci w szkole oraz założył w 1977 r. pierwsze w tym kraju czasopismo dla rodziców nieposyłających dzieci do szkoły. Periodyk „*Growing Without Schooling*” informuje czytelników o formach prawnej obrony przed możliwymi sankcjami negatywnymi administracji oświatowej, która usiłuje zabronić rodzicom suwerennej, wolnej od państwowych wpływów edukacji swoich dzieci. Przez wiele lat pracował jako nauczyciel w Kolorado, a później w Bostonie. Wraz z Williamem Hullem zainicjował w szkole projekt badań w działaniu dotyczący stymulowania samodzielnego uczenia się. Weryfikował, w jakim stopniu dzieci i młodzież potrafią samodzielnie decydować o tym, kiedy, w jakim zakresie i u kogo będą się uczyć. Uważał, że powinno się zagwarantować im prawo do decydowania o tym, czy chcą się uczyć w szkole, a jeżeli tak, to od kiedy, w której szkole, ile godzin w ciągu dnia i z kim.

W polskiej literaturze pedagogicznej okresu PRL nie poświęcono Holtowi w ogóle uwagi. Być może dlatego, że tak pedagogicy radzieccy, jak i rodzimi komparatyści w tym okresie ostrzegali przed fascynacją publikacjami descholersów jako rzekomo wpisującymi się w obszar pedagogiki neohumanistycznej, której twórcy niesłusznie dostrzegali w autorytarnym wychowaniu jedną z ważniejszych przyczyn pogłębiającego się moralnego kryzysu burżuazyjnego społeczeństwa. Jeden z czołowych w Związku Radzieckim badaczy pedagogicznej myśli burżuazyjnej Władimir J. Piliowski pisał, że w teorii Johna Holta

(...) odbija się iluzyjne dążenie do rozwiązania podstawowych problemów wychowania społecznego, poprzez odwoływanie się do mikrosystemu jednostki i bez brania pod uwagę realiów społecznego życia. Nowsza burżuazyj-

na pedagogika przede wszystkim nie jest w stanie wyzbyć się błędów, dawno strąconych z piedestału przez myśl marksistowską. Zwolennicy „wychowania humanistycznego” nie mogą lub nie chcą zrozumieć, że nie można (nie popadając w naiwność) mówić o wychowaniu jednostki bez uwzględniania kontekstu realnego życia społecznego. Nie dociekają rzeczywistych przyczyn społecznych różnic w burżuazyjnych społeczeństwach. Uważają, że wewnętrzny świat jednostki determinowany jest przez dziedziczenie cech, temperamentu, charakteru, intelektu. Indywidualne skłonności natury ludzkiej należy zatem aktualizować, co jest celem „wychowania humanistycznego”. Wychwalana jest tu jednostka, zamykająca się w świecie własnych refleksji. Przy tym pozostaje w cieniu problem dotyczący dehumanizacji jednostki w warunkach burżuazyjnego społeczeństwa (Pilipowski, 1985, s. 74).

To od krytyki idei odszkolnienia społeczeństwa zaczął swoją książkę czołowy dydaktyk Czesław Kupisiewicz, powielając zresztą swoje argumenty z okresu PRL także po upadku totalitarnego ustroju, bez odniesienia do nowych źródeł, w tym także z pominięciem rozpraw J. Holta (Kupisiewicz, 1985, 2006). Tymczasem pierwszym postsocjalistycznym państwem, w którym wyszły przekłady dwóch książek Holta była Republika Czeska. Wydano w niej kluczowe dla rozwijającego się ruchu edukacji domowej dwie książki tego descholaryzatora, a mianowicie: *How Children Fail* (1994) i *How Children Learn* (1995). Szkoda, że nie ma ich przekładów na język polski, gdyż wydane w ponad milionowym nakładzie w połowie lat 60. XX w. i przetłumaczone na 13 języków świata, stanowią kanon literatury oświatowej. Autor ten analizuje w nich bowiem problem sytuacji dziecka w szkole powszechnej, w której zobowiązuje się je do uczenia się pod groźbą kary, stosuje strategie intensyfikowania poziomu lęku i szantażu wobec uczniów. W takiej szkole uczniowie muszą przeżywać strach, a częstokroć i upokorzenia, obawy czy poczucie niepewności.

Holt wskazuje, pisze o negatywnych konsekwencjach realizowania obowiązku szkolnego w instytucjach szkolnych, mając na uwadze m.in. brak osiągnięć szkolnych i sukcesów życiowych dzieci. Przedstawia także na podstawie bogatej wiedzy psychologicznej swoje stanowisko na temat procesu uczenia się dzieci. Dzieli się wieloletnimi doświadczeniami i obserwacjami, które przywołuje w swoich książkach, a także cytuje reakcje czytelników w kolejnych ich wydaniach. W Polsce poglądy Holta pojawiły się dopiero na przełomie lat 80. i 90. XX w. dzięki moim analizom antypedagogiki na świecie oraz przekładowi jednego z jej kontynentalnych twórców i propagatorów (Schoenebeck, 1994; Śliwerski 1990, 1992, 1998a, 2009b).

Wskazuję w powyższych analizach na pionierską aktywność amerykańskiego pedagoga na rzecz praw dziecka w jego kraju. W przewodniej dla tego ruchu książce pt. *Escape From Childhood* (Holt, 1978) pisał on o potrzebie budowania ruchu emancypacyjnego nieletnich jako procesu osiągania krok po kroku możliwości równoważenia ich praw z prawami ludzi dorosłych. Jego zdaniem proces ten wymaga wiele lat na swoją realizację, ale nie da się już go powstrzymać czy cofnąć. W ramach założeń

nej przez siebie Organizacji Praw Dziecka, zwanej *John-Holt-Association*, zabiegał on o takie prawa dla dzieci i młodzieży, jak:

1. Prawo do równego potraktowania dzieci wobec prawa tzn., że w każdej sytuacji nie będą potraktowane gorzej niż dorośli;
2. Prawo do czynnego udziału w życiu politycznym i wyborczym;
3. Prawo do ponoszenia odpowiedzialności prawnej za swoje życie i postępowanie;
4. Prawo do otrzymywania wynagrodzenia za pracę;
5. Prawo do życia prywatnego;
6. Prawo do niezależności i odpowiedzialności finansowej, tzn. prawo do własności prywatnej, zakupów i sprzedaży, pożyczania, pieniędzy, udzielania kredytów, zawierania umów itp.;
7. Prawo do kierowania i zarządzania własną edukacją;
8. Prawo do podróżowania, do życia poza własnym domem rodzinnym, do wyboru lub utworzenia własnego domu rodzinnego;
9. Prawo do zapewnienia przez państwo minimalnego dochodu, tak jak czyni się to w stosunku do dorosłych obywateli;
10. Prawo do wyboru innych osób jako własnych rodziców lub opiekunów bądź prawo do zrzeczenia się zależności od naturalnych rodziców;
11. Prawo generalnie do czynienia tego wszystkiego, na co państwo zezwala w ramach istniejącego prawa dorosłym obywatelom (Holt, 1978, s. 13–14).

Nic dziwnego, że książki Holta są naukowymi bestsellerami, doskonale sprzedającymi się w różnych regionach świata, gdyż były pisane z perspektywy dziecka, jego kultury i doznań. On sam jako nauczyciel doskonale potrafił obserwować swoich uczniów, rozmawiać z nimi i wnikać w ich najgłębsze motywy aktywności edukacyjnej oraz rozpoznawać czynniki ich sukcesów i niepowodzeń. Uczenie się jest procesem uniwersalnym, ponadnarodowym. Może dlatego są też tak dobrze przyjmowane przez czytelników, gdyż nie trącą akademickim językiem, a zarazem oddają nauce to, co wnoszą do niej najlepszego. Są to opisy i eksplikacje interesujących nas zjawisk i procesów edukacyjnych. Autor ten zastanawia się nad tym, jak to się dzieje, że dzieci tracą zainteresowanie uczeniem się z każdym rokiem uczęszczania do szkoły. Na podstawie swoich obserwacji i własnej pracy nauczycielskiej doszedł też do wniosku, że głównym powodem tego stanu rzeczy jest lęk uczniów przed udzielaniem nauczycielom błędnych odpowiedzi na pytania i bycie wyśmiewanym z tego powodu przez rówieśników w klasie.

W pewnym sensie można porównać Johna C. Holta do Janusza Korczaka, gdyż z równą mu finezją potrafił on opisywać w swoich książkach nauczycielskie doświadczenia i wyciągać z nich wnioski na przyszłość, także jako dające się zastosować w praktyce. Podobnie jak „Stary Doktor” zajmował on jednoznaczną postawę wobec każdego dziecka, które sytuował w swoich edukacyjnych doświadczeniach na pierwszym miejscu, ufał mu, chciał, by było akceptowane oraz szanowane przez innych

i przez samego siebie oraz by tak, jak oczekiwała tego także Maria Montessori, pozwolić mu być samodzielnym w działaniu (Korczak, 1984).

Zdaniem J. Holta, podobnie jak dla Johna Deweya, nie ma różnicy między uczeniem się a życiem, zaś traktowanie tych procesów oddzielnie jest szkodliwe, nonsensowne, a przy tym i tak niemożliwe. Człowiek bowiem rozwija się tylko wówczas, kiedy sam tego pragnie oraz kiedy realizuje odziedziczony potencjał osobowy. Uczenie się zachodzi w nierozdzielalnym związku z doświadczeniem, w toku prawdziwych, autentycznych spotkań międzyludzkich, w których nikt nie odgrywa ról, nie zakłada różnych masek. Każdy jest podmiotem swoich sukcesów i porażek, zaś swoją tożsamość odkrywa w wyniku podejmowanych decyzji, dokonywanych wyborów, wypróbowywania rzeczy, poznawania świata w działaniu, także tego, co świat niesie z sobą. Każdy nowy wybór wnosi coś nowego do naszego doświadczenia, kształtując naszą tożsamość. Takie podejście do edukacji ma także ogromne znaczenie w kształceniu przyszłych pedagogów, gdyż i im powinno się stworzyć warunki do dokonywania wyborów i suwerennego kontrolowania własnego procesu uczenia się. Powinno się ich nauczyć tego wszystkiego, co już dawno uległo w ich własnym życiu zapomnieniu, a mianowicie zabawy, ciekawości, fantazji, entuzjazmu, energii, zaufania, nadziei i radości (Holt, 1974).

Brytyjski socjolog edukacji Roland Meighan sporządził na podstawie lektur dzieł Holta zbiór zasad, które powinny stać się fundamentem przemian w szkolnictwie:

- 1) Potrzebna jest edukacja formująca dzieci na osoby, które nie będą szkodzić ani czynić zła;
- 2) Szkoły powinny sprzyjać kształtowaniu jednostek wolnych, zaangażowanych, a nie biernych, uległych i bezkrytycznie posłusznych;
- 3) Edukacja powinna być dobrem, zaproszeniem do jego czynienia, a nie niszczenia wartości naturalnego potencjału każdej osoby do uczenia się;
- 4) Edukacja powinna sprzyjać temu, by dzieci zdobywały wiedzę i pewność siebie, były pomysłowe, elastyczne, ciekawe świata, sprawne w uczeniu się i zarazem gotowe do oduczania się rzeczy zbędnych;
- 5) Szkoła powinna stwarzać realne możliwości wyboru i prawdziwej różnorodności;
- 6) Nie należy zmuszać dzieci do uczenia się, niszczyć ich wewnętrzną motywację, ale stwarzać im w tym względzie optymalne możliwości, by poprzez obserwacje, refleksję, eksperymenty mogły odkrywać wiedzę i zmieniać świat;
- 7) Im mniej chcemy dzieci czegoś nauczyć, tym one same więcej się uczą;
- 8) Nie należy koncentrować się w edukacji na testach i egzaminach, by uwaga uczniów nie odwracała się od treści i nie skupiała na osobach je kontrolujących;
- 9) Uczymy się najlepiej wówczas, gdy doświadczamy wiedzy w sposób całościowy i wielostronny, gdy jest poszanowana wolność, siła i kompetencje dziecka;
- 10) Szkoły nie zmieniają społeczeństwa tak łatwo, gdyż same odtwarzają nierówności społeczne;
- 11) Wykorzystywanie edukacji szkolnej do moralizowania jest tożsame z wykorzystaniem wojska do wpajania żołnierzom idei pacyfizmu;

- 12) Dzieci powinny same stanowić w toku swojej edukacji o tym, czego chcą, kiedy chcą i dlaczego chcą się uczyć;
- 13) Skoro ludzie utworzyli szkoły, to sami mogą je też zlikwidować (Meighan 2000).

W Polsce dopiero w 2007 r. ukazała się pierwsza książka Holta zatytułowana *Zamiast edukacji*. Została napisana przez niego w połowie lat 70. minionego stulecia, wpisując się w znaczący sposób w dziedzictwo praktyki i myśli pedagogicznej. To niezwykle ujmujący przewodnik po krainie dziecięcego świata, w której uczenie się jest procesem naturalnym, sprawiającym wielką radość, pozwalającym na czerpanie z niego przyjemności. Holt nie pisał tej książki po to, by nauczyciele powszechnego szkolnictwa znaleźli w niej inspiracje do innowacji czy reform, gdyż nie wierzył w możliwość ich zaistnienia. Nie chodziło mu zatem o to, by usprawnić system edukacji publicznej, lecz by się go pozbyć, położyć kres obrzydliwemu, nieludzkemu procederowi formowania dzieci i młodzieży zgodnie z postulatami dorosłych. Jak wspomina we wstępie:

W tej książce zwracam się, jak sądzę, głównie do tej mniejszości, składającej się m.in. z niektórych rodziców, nauczycieli, przyszłych nauczycieli i samych uczniów, która jest przekonana, że dzieci (jak wszyscy ludzie) będą żyć lepiej, uczyć się więcej i stopniowo coraz lepiej radzić sobie z otaczającym je światem, jeśli nie będą ustawicznie przekupywane, karmione pochlebstwami, prześladowane, straszone, poniżane i krzywdzone; jeśli nie będą bez końca współzawodniczyć ze sobą w wyścigu, który tylko nieliczni mogą wygrać, a cała reszta musi przegrać; jeśli nie będą się stale czuły niekompetentne, głupie, niegodne zaufania, winne, przestraszone i zawstydzone; jeśli ich zainteresowania, troski i entuzjastyczne pomysły nie będą ignorowane lub wyśmiewane; i jeśli zamiast tego wszystkiego pozwoli im się uczyć się od siebie nawzajem, myśleć, mówić, pisać i czytać o rzeczach, które je najżywiej interesują i ekscytują (Holt, 2007, s. 31).

Z tej publikacji dowiemy się, czym zasadniczo różni się edukacja domowa od tej, jaka jest rozwijana w jednej z najbardziej antyautorytarnych szkół alternatywnych na świecie – Summerhill (Neill, 1991, 1994). Holt wyjaśnia powody, dla których uważa, że realizacja obowiązku uczenia się w szkole powszechnej, tak jak wszelkie uczenie się pod przymusem, są okrucieństwem i zbrodnią przeciwko ludzkemu umysłowi i ludzkiej duszy. Warto zrobić wszystko, co jest tylko możliwe, by wykluczeni z systemu powszechnej edukacji szkolnej mogli znaleźć swoje miejsce w świecie i by mogli uczyć się tak, jak w okresie poprzedzającym ich okres szkolny. „Wiedza jest procesem zachodzącym w umysłach żyjących ludzi. Wiedza jest działaniem, które podejmujemy po to, by dowiedzieć się, kim jesteśmy, gdzie żyjemy i dokąd zmierzamy” (Holt, 2007, s. 42).

Przestrzega zarazem nauczycieli, którzy kochają swoją profesję, przed utratą energii na reformowanie tego, czego zmienić się nie da, czyli szkoły publicznej. Lepiej już podjąć wysiłek na rzecz stworzenia własnej, alternatywnej, wolnej szkoły, która przyniosłaby radość uczenia się wszystkim uczniom i nauczycielom. Jeśli jednak nie będzie to możliwe, to pozostaje nam całkowite opuszczenie systemu szkolnego i zaangażowanie się na rzecz edukacji domowej, pomagając tym, których system ten mógłby zniszczyć, pozbawić ich naturalnej umiejętności i chęci uczenia się, zainteresowań, ciekawości świata, pomysłowości, intuicji i odwagi.

ZAKOŃCZENIE

Niektóre poglądy Holta na temat uczenia się zostały już przejęte do współczesnej edukacji instytucjonalnej, formalnej, a nawet klasycznej, jako innowacje wspierające jakość tego procesu, jak np. zawieranie kontraktu z uczniami czy udzielanie uczniom informacji zwrotnej. Edukacja jest częścią naszego życia, a uczenie się może być jak udział w koncercie ulubionego artysty, który pochłania się i przeżywa z poczuciem żalu, że w którymś momencie niestety musiało się już skończyć. Przypomina to ostrzeżenie pedagoga kultury Zygmunta Mysłakowskiego, dla którego agitator tym różni się od naukowca, że operuje hasłami i modą dnia.

Tylko umysły prymitywne a doktrynerskie (*esprit primaire*) chwytają się gotowych formuł i sądzą, że są one w stanie wyrugować całkowicie tradycję, pokonać rutynę. Wiara w „nową szkołę”, przeciwstawioną „starej”, bywa tak samo przesądna i naiwna, jak wiara w jakiś cudotwórczy lek albo magiczne zaklęcie (Mysłakowski, 1933, s. 17).

Przyszłość pedagogiki dziecka jest niewątpliwie w rękach naukowców, o ile doktrynerzy nie będą przeszkadzać w misji pedagogiki dociekania prawdy o istocie uczenia się.

BIBLIOGRAFIA

- Babicka-Wirkus, A. (2019). *Kultury oporu w szkole. Działania-motywacje-przestrzeń*. Wolters Kluwer Polska.
- Barszczewska, B. (2012). *Nadzór pedagogiczny. Ewaluacja, kontrola, wspomaganie*. Wolters Kluwer Polska.
- Bielecka-Prus, J. (2010). *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bińczycka, J. (1996). Liberalizm i represjonizm w wychowaniu. W: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji* (s. 43–52). Materiały z Sekcji XV Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, II Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Bińczycka, J. (1997). *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Czyż, E. (red.). (1992). *Dziecko i jego prawa*. Komitet Ochrony Praw Dziecka.
- Dąbrowska-Bąk, M., & Pawełek K. (2014). *Opresja w szkole*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Dudzikowa, M. (red.). (1996). *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji. Materiały z Sekcji XV Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego*. II Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Holt, J., & Goodman, P. (1960). *Growing up Absurd. Problem of Youth in the Organized System*. Random House.
- Holt, J. (1974). *Freiheit ist mehr. Von den Grenzen schulischer Erziehung* (‘Freedom and Beyond’ 1972), übersetzt von M. Liedtke. Otto Meier Verlag.
- Holt, J. (1975). *Wozu überhaupt Schule?*, übersetzt von P. Schmitt. Otto Meier Verlag.
- Holt, J. (1978). *Zum Teufel mit der Kindheit*, übertragen von M. Schroeren. Verlag Büchse Pandora.
- Holt, J. (1994). *Děti neprospívají*, transl. J. Tůma. Agentura STROM.
- Holt, J. (1995). *Jak se děti učí*, transl. S. Kostika, J. Tůma. Agentura STROM.
- Holt, J. (2007). *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, przeł. D. Konowrocka. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Illich, I. (1976). *Společenství bez školy*, przeł. F. Ciemna, przedmową opatrzył B. Suchodolski. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Illich, I. (2010). *Odszkolnić społeczeństwo*, przeł. Ł. Mojsak. Wydawnictwo „bęc zmiana”.
- Karkowska, M., & Czarnocka, W. (1993). *Przemoc w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kłakówna, Z.A. (2014). *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*. Universitas.
- Korczak, J. (1984). *Pisma Wybrane*, tom 1. Nasza Księgarnia.
- Król, M. (2015). *Byliśmy głupi*. Czerwona i Czarne.
- Krzemiński, I. (2013). *Solidarność. Niespełniony projekt polskiej demokracji*. Europejskie Centrum Solidarności.
- Kulig, M. (2003). *Szkoła w świadomości młodzieży* [nieopublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem B. Śliwerskiego]. Katedra Teorii Wychowania.
- Kupisiewicz, C. (1985). *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kupisiewicz, C. (2006). *Szkoła w XX wieku. Kierunki i próby przebudowy*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwieciński, Z. (2008). O reformie oświaty: co wyrównywać, co różnicować, czego najbardziej potrzeba. Głos w dyskusji. W: H. Moroz (red), *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce* (s. 13–15). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Marcela, M. (2021). *Selekcje. Jak szkoła niszczy ludzi, społeczeństwa i świat*. Wydawnictwo Znak.

- Meighan, R. (2000). Zasady rekonstrukcji edukacji w ujęciu Johna Holta, przeł. P. Kwieciński. W: Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów* (s. 271–275). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Mencel, M. (2008). *Rada szkoły*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mieszański, S. (1997). *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Myslakowski, Z. (1933). *Pedagogika, jej metody i miejsce w systemie nauk*. [Odbitka z Encyklopedii Wychowania, tom 1]. Nasza Księgarnia.
- Nalaskowski, A. (2002). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Neill, A.S. (1991). *Summerhill*, przeł. B. Białecka. Wydawnictwo Almaprint.
- Neill, A.S. (1994). *Nowa Summerhill*, przeł. M. Duch. Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Państwo sprawne, przyjazne, bezpieczne* (1996). Założenia programu decentralizacji funkcji państwa i rozwoju samorządu terytorialnego. Urząd Rady Ministrów.
- Pilipowski, W.J. (1985). *Kritika sowriemiennych burżuaznych teorij formirovani-ja licznosti*. Pedagogika. [Пилиповский В. Я. (1985). *Критика современных буржуазных теорий формирования личности*. Педагогика].
- Radziewicz, J. (1989). *Szkoła uspołeczniona i uspołeczniająca*. Wydawnictwo Społeczne KOS.
- Rasfeld, M., & Breidenbach, S. (2015). *Budząca się szkoła*. przeł. E. Skowrońska. Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Reimer, E. (1972). *Schafft die Schule ab! Befreiung aus der Lernmaschine*, übertragen von J. Abel. Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Schoenebeck, H. von (1994). *Kocham siebie takim jakim jestem. Antypedagogiczna filozofia życia*, przeł. I. Pańczakiewicz. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Suchodolski, B. (1991). *Wychowanie mimo wszystko*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Surzykiewicz, J. (2000). *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Śliwowski, B. (1990). Antypedagogika. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1.
- Śliwowski, B. (1992). *Przekraczanie granic wychowania. Od 'pedagogiki dziecka' do antypedagogiki*. Acta Universitatis Lodzensis.
- Śliwowski, B. (1996). *Klinika szkolnej demokracji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwowski, B. (1998a). *Jak zmieniać szkołę?*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwowski, B. (1998b). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwowski, B. (2002). *Rada szkoły. Rada oświatowa. Przewodnik dla samorządowych władz oświatowych, dyrektorów szkół, nauczycieli, rodziców i uczniów*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwowski, B. (2009a). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Śliwowski, B. (2009b). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenie, klasyfikacja, badanie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwowski, B. (2017). *Meblowanie szkolnej demokracji*. Wolters Kluwer Polska.

- Śliwerski, B. (2020). *(Kontr)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Śliwerski, B., & Paluch, M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Touraine, A. (2010). *Solidarność. Analiza ruchu społecznego 1980–1981*, przeł. A. Krawczyński. Europejskie Centrum Solidarności.
- Zielińska, H. (1996). *Ivan Illich. Między romantyzmem a anarchizmem pedagogicznym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

DESCHOOLERS TOWARDS CHILDREN'S RIGHTS TO FREEDOM OF LEARNING

ABSTRACT: This article depicts the problem of representatives of rebellious/ alternative movements in educational thoughts and practices, which are named as deschoolers. Nowadays, in the era of globalization and modern communication technology, the traditional school must face the out-of-school revolution. This revolution enforces a radical change in the training of young generations. At that time in Poland, schools were still organized and carried out on the model of bureaucratic state institutions which were popular in the late nineteenth century. Moreover, the schools' aims are implemented with the principle of administrative rationality (using the same resources at the same time and relatively the same conditions).

The idea is to exclude, to the maximum, the operational case (chance) from their functioning, which is possible only if the conduct -behavior of individuals- of institutions will not be conditioned by individual needs. Furthermore, the behavior of individuals must be free from their subjective experience. Learning is only human activity, which does not require direct guidance by other people. Freedom of access to sources of knowledge and openness to human needs, abilities, and interests is necessary in learning. I present the results of studies that illustrate the state of slowing down necessary reforms by politicians in the Polish educational system.

KEYWORDS: education reform, school system, deschooling, contestation, resistance, learning

Z BADAŃ

RESEARCH ARTICLES

Grażyna Cęcelek

Państwowa Uczelnia im. Stefana Batorego

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2303-7442>

Społeczne i informatyczne kompetencje nauczyciela jako podstawa edukacji w paradygmacie konstruktywistycznym – raport z badań

ABSTRAKT: Potrzeby determinowane przez szybko zmieniający się świat, którego podstawą jest gospodarka oparta na wiedzy, stawiają przed szkołą nowe, niełatwe wyzwania. Podstawowym zadaniem systemów edukacyjnych jest bowiem przygotowanie młodego pokolenia do szybkiej adaptacji do zachodzących dynamicznie przeobrażeń. Konieczne w takiej sytuacji jest kształtowanie samodzielności, aktywności, kreatywności, poczucia sprawczości oraz radzenia sobie w nowych, nierzadko trudnych sytuacjach życiowych, co wymaga nowego podejścia do procesu kształtowania osobowości młodego pokolenia oraz przeorientowania procesu dydaktyczno-wychowawczego z toku podającego na tok poszukiwania wiedzy. Szczególnymi zadaniami w tym zakresie zostali obarczeni współcześni nauczyciele, którzy bardzo często są jednocześnie inicjatorami, twórcami oraz realizatorami procesu dydaktyczno-wychowawczego. Dla realizacji modelu edukacji, którego fundamentem jest nurt konstruktywistyczny, szczególnie istotne są nauczycielskie kompetencje społeczne oraz informatyczne. Dlatego niezwykle ważne jest ich diagnozowanie w celu doskonalenia procesu edukacji nauczycielskiej w tym zakresie.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel, kompetencje społeczne, kompetencje informatyczne, edukacja, uczenie się, konstruktywistyczny model edukacji

Kontakt:	Grażyna Cęcelek cecelek.gra@wp.pl
Jak cytować:	Cęcelek, G. (2021). Społeczne i informatyczne kompetencje nauczyciela jako podstawa edukacji w paradygmacie konstruktywistycznym – raport z badań. <i>Forum Oświatowe</i> , 33(2), 29–46. https://doi.org/10.34862/fo.2021.2.2
How to cite:	Cęcelek, G. (2021). Społeczne i informatyczne kompetencje nauczyciela jako podstawa edukacji w paradygmacie konstruktywistycznym – raport z badań. <i>Forum Oświatowe</i> , 33(2), 29–46. https://doi.org/10.34862/fo.2021.2.2

WSTĘP

Szkoła współczesna nieustannie się zmienia i ewoluuje także jej społeczność ponieważ w szybko zmieniającym się świecie nowego wymiaru nabierają potrzeby oraz postawy edukacyjne uczestników procesu edukacyjnego. Dynamizm cechujący wszystkie dziedziny społecznego funkcjonowania generuje konieczność przygotowania młodego pokolenia do efektywnej adaptacji do sytuacji, których nie można ani przewidzieć, ani w pewny sposób zaplanować. W stronę szkoły skierowane więc są nadzieje związane z przygotowaniem młodych ludzi do radzenia sobie w szybko zmieniającym się świecie, do świadomego i racjonalnego uczestnictwa społecznego i tym samym do aktywnego współtworzenia przyszłości.

Ważnym zadaniem współczesnej szkoły jest kształtowanie u wychowanków nie tylko umiejętności i kompetencji umożliwiających przystosowanie się do zmian zachodzących w bardzo szybkim tempie, ale także, a nawet przede wszystkim, predyspozycji i zasobów osobistych pozwalających na aktywne uczestnictwo w życiu społecznym, na świadome planowanie przyszłości i twórcze uczestnictwo w procesach dalszego istnienia i rozwoju oraz umiejętne kierowanie tymi procesami (Cęcelek, 2020, s. 7). Niezwykle istotne jest również przygotowanie młodych ludzi do samodzielnego racjonalnego korzystania z niezwykle bogatej oferty stwarzanej przez nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne poprzez kreowanie „warunków dydaktycznych umożliwiających rozwój wielostronnych umiejętności pracy z informacjami” (Borawska-Kalbarczyk, 2015, s. 13). Ważne, aby proces dydaktyczno-wychowawczy nastawiony był na przygotowanie młodych ludzi nie tylko do mechanicznego wykonywania wyuczonych czynności, ale przede wszystkim do myślenia, do doświadczania pełni życia poprzez świadome konstruowanie jego kształtu i jakości, a także do projektowania oraz modyfikowania jego struktur. „Naturalna skłonność do poszukiwania i gromadzenia informacji była zbawienna w czasach jej deficytu, staje się jednak zabójcza wtedy, kiedy atakuje nas jej nadmiar” (Kaczmarczyk, 2015, s. 141–142). Dzisiaj wiedza stanowi produkt, do którego dostęp jest łatwy, ale niełatwe jest racjonalne i kreatywne korzystanie z tej wiedzy.

W obecnych czasach chodzi więc o kreowanie edukacji nie tylko na potrzeby dnia dzisiejszego, ale także na potrzeby i możliwości jutra w oparciu o racjonalny dobór i wykorzystanie możliwości generowanych przez szybki postęp technologicz-

ny. Umiejętność pracy z informacjami to warunek niezbędny dla sprostania wyzwań współczesnej dynamicznej technologii informacyjnej. „Podstawowym zadaniem współczesnych systemów edukacyjnych jest wychowanie nowego typu człowieka, charakteryzującego się twórczym podejściem do otaczającego świata, posiadającego silną motywację do nieustannego samorozwoju oraz rozumiejącego potrzebę całościowego doskonalenia się dla dobra własnego oraz całego społeczeństwa” (Cęcelek & Gogolewska-Tońska, 2018, s. 205). Według Katarzyny Borawskiej-Kalbarczyk (2015, s. 15) odpowiednie przygotowanie ucznia do samodzielnej pracy z informacją będzie decydowało o sukcesie późniejszego uczestnictwa jednostki w społeczeństwie.

Naprzeciw wymienionym potrzebom wychodzi nowa filozofia edukacji odwołująca się coraz częściej do idei konstruktywizmu, którego fundamentem jest model procesu dydaktyczno-wychowawczego akcentujący tworzenie przez wychowanka własnej wiedzy w oparciu o jego aktywność oraz nieustanną konfrontację z otoczeniem i stanowiący jednocześnie jeden z podstawowych nurtów negacji edukacji transformacyjnej zakładającej, że proces kształcenia sprowadza się do uczenia się przez uczniów tego, czego nauczają ich nauczyciele.

W przedstawionym paradygmacie edukacji wychodzącej naprzeciw aktualnym potrzebom społecznym, wyraźnie zmienia się również rola nauczyciela-wychowawcy, który musi sprostać coraz bardziej złożonym, niełatwym zadaniom nie tylko o charakterze opiekuńczym, wychowawczym, dydaktycznym, ale także diagnostycznym, profilaktycznym, kompensacyjnym, poradniczym, terapeutycznym. Profesja pedagoga jawi się więc we współczesnych czasach jako zawód szczególnie trudny, wymagający odpowiedniego przygotowania w zakresie wiedzy, umiejętności oraz postaw społecznych.

Dlatego celowe wydaje się diagnozowanie poziomu kompetencji zawodowych nauczycieli oraz kandydatów do zawodu nauczycielskiego w celu optymalizacji procesu ich kształtowania. Dla realizacji konstruktywistycznego modelu edukacji we współczesnej szkole wychowującej do funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy, w którym podstawowym surowcem i ważnym kapitałem jest informacja – szczególnie istotne wydaje się zgłębianie problematyki dotyczącej nauczycielskich kompetencji o charakterze społecznym oraz informatycznym. Zauważyć należy w tym miejscu, że we współczesnym cyfrowym, zglobalizowanym świecie, wymiary tych kompetencji są ściśle ze sobą powiązane i od siebie zależne, ponieważ kompetencje społeczne stanowią podwaliny kształtowania kompetencji informatycznych jednostki, a z kolei kompetencje informatyczne stanowią ważny warunek doskonalenia kompetencji społecznych.

KONSTRUKTYWIZM JAKO MYŚL PEDAGOGICZNA WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY

Konstruktywistyczny model edukacji eksponuje przede wszystkim uczenie się oraz konstruowanie wiedzy, rezygnując z tradycyjnego, schematycznego i transmisyjnego przekazywania informacji w celu ich bezkrytycznego przyswojenia i powielania przez wychowanków. Szkoła realizująca taki schemat procesu dydaktyczno-wy-

chowawczego stanowi środowisko zapewniające optymalny rozwój wychowanków, a tym samym miejsce inspiracji, odkrywania talentów, zdolności, mocnych stron i jednocześnie budowania poczucia sprawczości i odpowiedniego poziomu samooceny młodych ludzi.

Podstawą projektowania działalności edukacyjnej szkoły konstruktywistycznej jest założenie, że uczenie się to łączenie poszczególnych elementów układanki, jaką jest wiedza i życie społeczne oraz nadawanie tym elementom znaczenia. Ważna jest również świadomość, że aby konstruować znaczenia, niezbędna jest przestrzeń oraz czas, w którym może się toczyć proces edukacji, a także elementy napędzające ten proces, takie jak: wizja, pasja czy pomysł na działanie. Istotna jest także świadomość intencji uczących się, albowiem nie można nauczyć czegośkolwiek i kogośkolwiek wbrew woli uczącego się (Hattie, 2009). Według Jarosława Kordzińskiego (2018, s. 24) podstawowym założeniem uczącej się szkoły jest odejście od metodyki transmisji, dostawy i egzekwowania wybranych treści, czy uznanych za najbardziej wartościowe algorytmów postępowania, na rzecz otwartych przestrzeni, w których uczniowie, bazując na indywidualnym potencjale, w optymalny dla siebie sposób będą rozwijać własne kompetencje, wykorzystywać osobiste predyspozycje oraz skutecznie zarządzać swoimi ograniczeniami i rozwojem.

Szkoła rozumiana jako organizacja ucząca się powinna być także otwarta na problemy swoich uczniów, powinna zmierzać do zapewnienia wychowankom optymalnych warunków rozwoju, traktować ich jako aktywnych uczestników procesu kształcenia oraz przygotowywać do ciągłych zmian w obszarze funkcjonowania indywidualnego oraz zbiorowego. Jako placówka innowacyjna powinna również dążyć do modyfikowania zastanych i poszukiwania twórczych rozwiązań oraz zachęcać nauczycieli do wszechstronnego analizowania własnej pracy, co prowadzi do nowego podejścia do kontroli oraz odpowiedzialności za podejmowane działania (Głowala, 2013, s. 181).

Aby środowisko uczenia się przynosiło zamierzone rezultaty, proces edukacyjno-wychowawczy powinien być przede wszystkim skoncentrowany na uczniu, natomiast uczenie się musi być postrzegane jako czynność fundamentalna, na którą należy kłaść największy nacisk. Poza tym proces kształcenia należy ustrukturalizować, dobrze zaplanować, dogłębnie spersonalizować (środowisko uczenia się powinno być ogromnie wyczulone na indywidualne i grupowe różnice związane z pochodzeniem i doświadczeniami uczniów, na wcześniej zdobytą wiedzę, ich motywację i zdolności, oraz zapewnić im zindywidualizowane informacje zwrotne). Działalność edukacyjna powinna być oparta na inkluzji (włączeniu) i powinna mieć charakter społeczny, albowiem uczenie się jest skuteczne, jeśli odbywa się w grupie, gdzie współpraca między uczniami stanowi jasno sprecyzowany sposób działania i gdzie to, co uczniowie robią, łączy się z funkcjonowaniem społeczności lokalnej (Dumont, Istance & Benevides, 2013, s. 33–34).

W szkole uczącej się, której podstawowym filarem jest nastawienie na wszechstronny rozwój uczniów i odpowiedzialne zmienianie świata – najważniejszymi po-

staciami są uczniowie, którzy potrzebuj wyraźnych, przekonujących argumentów potwierdzających sens angaŹowania się w proponowane im działania.

Chodzi o to, aby byli aktywni, ale jednocześnie rozumieli wpływ własnégo działania na proces uczenia się i na innych, oraz aby umieli kierowa swoimi emocjami i procesem uczenia się. Staje się to moŹliwe wtedy, gdy nauczyciele pozwalają uczniom na częste i wartościovie interakcje, ksztaltujc kompetencj XXI wieku – uczenie się we współpracy. Sytuacja grupowego uczenia się sprzyja ksztaltowaniu kreatywnościi rozumianej jako proces społeczny, a nie jako ekspresja pojedynczego talentu, geniuszu (Mazurkiewicz, 2015, s. 22).

Formułowanie załoŹeń teoretycznych oraz praktyka edukacyjna edukacji nastawionej przede wszystkim na „uczenie się” opiera się mocno na filarach konstruktywistycznego modelu nauczania, który odnosi się do dynamicznej relacji między tym, jak nauczyciele ucz, a jak ucz się uczniowie (Borawska-Kalbarczyk, 2015, s. 183). Dominującym w tej koncepcji jest załoŹenie, Źe ludzie (aktywnie poznając rzeczywistość, w której funkcjonują) nabywają wiedz poprzez interakcje z otoczeniem. Uczenie się jest tu więc samodzielnyim konstruowaniem własnch struktur wiedzy przez myślący podmiot (ucznia). Wiedza ta ulega oczywiścii nieustannej ewolucji, poniewaŹ proces uczenia się bazuje na treścii juŹ znajdujących się w umyśle, które reorganizowane są i modyfikowane na nowo pod wpływem ciekawościi oraz wewnętrznej motywacji uczącego się. „Konstruktywizm zakłada, Źe uczeń występuje w roli badacza – stymulowany przez nauczyciela, korzystając z różnych Źródeł informacji, tworzy nową wiedz (Borawska-Kalbarczyk, 2015, s. 188).

Konstruktywizm stanowi teori nauczania opierającą się na załoŹeniu, Źe uczący się sami porzdkuj materiał nauczania oraz konstruuj nową wiedz na potrzeby własnéj edukacji. Jest to model edukacji oparty na twórczej, poznawczej aktywnościi uczniów, którzy bazując na wiedzy juŹ posiadanej, rozwijają ją poprzez włączanie kolejnych elementów, dokonują własnch interpretacji oraz samodzielnie podejmują „próby nadawania znaczeń temu, czego doświadczyli” (Kordziński, 2018, s. 17). W takim nurcie edukacyjnym kaŹdy uczeń staje się „zarzdc własnéj wiedzy” (Borawska-Kalbarczyk, 2015, s. 187).

NaleŹy zwrcic uwagę na waŹn zaleŹnośc pomiędzy konstruktywistycznym modelem edukacji a zasobami nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz umiejętnościami informatycznymi uczestników procesu edukacyjnego – polegającą na tym, Źe konstruowanie wiedzy oparte jest na procesach „interpretacji, reorganizacji, transformacji oraz uogólnianiu nadchodzących informacji” (Dylak, 2000, s. 4), podstaw których są odpowiednio uksztaltowane kompetencje informatyczne uczniów oraz nauczycieli. „MoŹna zatem stwierdzi, Źe współczesne technologie informacyjne i umiejtnościi informacyjne są waŹnymi instrumentami inspirowania konstruktywistycznego podejścia do ksztaltowania, ale równieŹ odwrotnie – konstruktywizm widziany jest jako koncepcja stymulująca umiejtnościi infor-

macyjne i wielostronne wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych” (Borawska-Kalbarczyk, 2015, s. 191).

**ZNACZENIE SPOŁECZNYCH I INFORMATYCZNYCH KOMPETENCJI
NAUCZYCIELA W REALIZACJI PROCESU UCZENIA SIĘ I KONSTRUOWANIA
WIEDZY**

Specyfika nowoczesnego procesu uczenia się i konstruowania wiedzy determinuje nierzadko potrzebę jednoczesnego pełnienia przez współczesnego nauczyciela wielu różnorodnych funkcji oraz radzenia sobie w nowych, nieznanych dotąd sytuacjach edukacyjnych. „Współczesne wymagania edukacyjne stawiają szereg nowych wyzwań przed nauczycielami. Odpowiedzialność za osiągnięcia uczniów i przygotowanie ich do funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie przypada w udziale właśnie nauczycielom” (Konieczna-Kucharska, 2015, s. 229). Konstruktivistyczny model edukacji wymaga od nauczyciela, aby traktował wiedzę jako „system otwarty, zakotwiczony w kontekście kulturowym, filtrowany przez zindywidualizowane doświadczenie jednostki” (Klus-Stańska, 2002, s. 104). Celem nauczyciela szkoły uczącej i konstruującej wiedzę jest odejście od metodyki transmisji, dostawy i egzekwowania wybranych treści, czy uznanych za najbardziej wartościowe algorytmów postępowania, na rzecz kreowania otwartych przestrzeni, w których uczniowie bazując na indywidualnym potencjale, w optymalny dla siebie sposób będą rozwijać własne kompetencje, wykorzystywać osobiste predyspozycje oraz skutecznie zarządzać zarówno własnymi ograniczeniami, jak też własnym rozwojem (Kordziński, 2018, s. 24).

Praca edukacyjno-wychowawcza w modelu edukacji realizowanym w oparciu o konstruktivism edukacyjny jest „stwarzaniem warunków do uczenia się – od zadawania pytań, przez dostarczenie źródeł informacji, do stawiania pytań przez uczących się i samodzielne porządkowanie zdobytych informacji” (Dylak, 2009, s. 41).

Znaczącym aspektem konstruktivistycznej teorii kształcenia jest zwrócenie uwagi na zalecany styl pracy nauczyciela, który zamiast przekazywać wiedzę, pomaga w jej odkrywaniu, stwarza właściwy klimat w klasie, docenia wartość pracy zespołowej, posługuje się zróżnicowanymi strategiami uczenia się aktywnego oraz dba o dialogowy charakter wzajemnych relacji (Borawska-Kalbarczyk, 2015, s. 188).

Fundament realizacji procesu uczenia się w nurcie konstruktivistycznym, szczególnie tworzą kompetencje społeczne nauczycieli oraz pedagogów, stanowiące warunek niezbędny dla skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym, a także kompetencje informatyczne sprzyjające procesom przekształcania informacji w wiedzę oraz nadające informacjom właściwy sens i znaczenie.

W literaturze pedagogicznej spotkać można wiele definicji pojęcia „kompetencje”. W rozumieniu Wincetego Okonia „kompetencja jest to zdolność oraz gotowość

do wykonywania zadań na określonym poziomie bądź też wyuczona umiejętność robienia rzeczy dobrze, a także rozwinięte sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami” (1984, s. 155). Maria Czerepaniak-Walczak (1994, s. 135–137) uważa, że kompetencja to swoista, szczególna właściwość, niejako dyspozycja osiągnięta przez wyuczenie, która uświadamiana jest przez człowieka, a także możliwa do zaobserwowania przez inne osoby i nie jest aktem jednorazowym; jej strukturę tworzą komponenty takie jak: umiejętność adekwatnego zachowania się oraz świadomość potrzeby i skutków zachowania, a także przyjęcie odpowiedzialności za rezultaty. Stanisław Dylak określa kompetencję jako „niezwykle złożoną dyspozycję, która stanowi wypadkową wiedzy, umiejętności i postaw, a także motywacji, emocji oraz wartościowania” (1995, s. 37).

Termin „kompetencje społeczne” najczęściej jest definiowany jako zakres zachowań niezbędnych do skutecznego i konstruktywnego funkcjonowania, działania oraz radzenia sobie w społeczeństwie. We współczesnym zmieniającym się w szybkim tempie świecie „kompetencje społeczne stają się coraz istotniejsze, ponieważ społeczeństwa są dużo bardziej zróżnicowane niż kiedyś, w wyniku czego ludzie wchodzą w znacznie więcej interakcji w zmieniającym się środowisku” (Cęcelek, 2020, s. 79). W rozumieniu J. Kordzińskiego

kompetencje społeczne są związane z dobrem osobistym i społecznym, które wymaga świadomości, w jaki sposób można zapewnić sobie optymalny poziom zdrowia fizycznego i psychicznego, rozumianego również jako zasób danej osoby i jej rodziny oraz bezpośredniego otoczenia społecznego, a także wiedzy, w jaki sposób może się do tego przyczynić odpowiedni styl życia (2018, s. 67).

Jako podstawowe umiejętności w zakresie kompetencji społecznych autor wymienia: „zdolność do konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach, wykazywania się tolerancją, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, negocjowania połączonego ze zdolnością tworzenia klimatu zaufania, a także zdolność do empatii” (Kordziński, 2018, s. 68). Anna Matczak (2001) jest autorką specyficznego modelu kompetencji społecznych rozumianych jako zbiór elementarnych, równorzędnych umiejętności społecznych, które w istotnym stopniu decydują o efektywnym funkcjonowaniu jednostki w określonych typach sytuacji międzyludzkich. Zgodnie z tym modelem jednak żadna z tych umiejętności z osobna nie wystarczy do pozytywnego poradzenia sobie z sytuacją społeczną, ponieważ dopiero ich współwystępowanie i kombinacja warunkuje sukces. M. Czerepaniak-Walczak (1997) podkreśla, że kompetencje społeczne stanowią szczególną właściwość, przejawiająca się w demonstrowaniu na społecznie wyznaczonym poziomie umiejętności adekwatnego zachowania się i przejmowania odpowiedzialności za jego konsekwencje.

Katarzyna Borawska-Kalbarczyk zauważa z kolei konieczność permanentnego doskonalenia kompetencji informatycznych, twierdząc że coraz powszechniejszy informacyjny boom generujący gwałtowny przyrost informacji „wymaga wysokich

kwalifikacji, by te umożliwiły swobodne poruszanie się w informacyjnym zalewie, sprawne wyszukiwanie informacji potrzebnych, właściwe ich interpretowanie i ocenę, a w rezultacie – wykorzystanie w życiu codziennym” (2015, s. 131). Kazimierz Denek (2000, s. 29–45) uważa, że kompetencje informatyczno-medialne, związane są ze sprawnym i umiejętnym, ale także świadomym korzystaniem z nowoczesnych źródeł informacji w procesie nauczania – uczenia się oraz w obszarze ogólnego społecznego funkcjonowania.

Wacław Strykowski oraz Justyna Strykowska-Nowakowska (2017, s. 38–39) podkreślają, że współczesny nauczyciel, bez względu na nauczany przedmiot, powinien posiadać odpowiednie przygotowanie w zakresie edukacji medialnej i informatycznej, umożliwiające realizację dwóch podstawowych celów:

- » cel humanistyczny (kulturowy): kształtowanie u uczniów umiejętności świadomego, krytycznego, wartościującego, selektywnego i racjonalnego odbioru komunikatów medialnych (informacyjnych, edukacyjnych, artystycznych, publikacyjnych, reklamowych, propagandowych);
- » cel techniczny: kształtowanie u uczniów umiejętności sprawnego posługiwania się urządzeniami medialnymi jako narzędziami pracy intelektualnej oraz narzędziami twórczości medialnej (tworzenie komunikatów medialnych).

W obszarze kompetencji medialno-informatycznych nauczycieli autorzy wyodrębnili pięć obszarów zachowań oraz przejawów kompetencji służących osiągnięciu wyżej wymienionych dwóch podstawowych celów:

- » obszar wiedzy o komunikowaniu,
- » obszar języka mediów,
- » obszar odbioru komunikatów medialnych,
- » obszar wykorzystania mediów w pracy edukacyjnej
- » obszar wykorzystania narzędzi informatycznych do tworzenia komunikatów medialnych (Strykowski & Strykowska-Nowakowska, 2017, s. 39).

Podsumowując rozważania dotyczące nauczycielskich kompetencji społecznych i informatycznych należy dostrzec, że nieodzownym warunkiem podejmowania przez nauczyciela działań służących organizowaniu zdarzeń i procesów edukacyjnych prowadzących do rozwoju uczestników oraz przygotowania ich do przyszłości, opartych zarówno na komunikacji w świecie realnym, jak też wirtualnym jest odpowiedni poziom kompetencji o charakterze społecznym oraz informatycznym.

METODA

Zaprezentowane w niniejszym opracowaniu analizy pokazują wybrane aspekty badań służących diagnozowaniu kompetencji kandydatów do zawodu nauczycielskiego oraz nauczycieli aktywnych zawodowo. Ich celem jest zbadanie, czy i jaki związek zachodzi pomiędzy poziomem deklarowanych przez studentów specjalności nauczycielskich kompetencji społecznych i informatycznych (nazwanych na potrzeby pracy kompetencjami społeczno-informatycznymi) a poziomem ich kompetencji niezbędnych dla realizacji procesu uczenia się w oparciu o konstruktywistycz-

ny model edukacji (nazwanych na potrzeby niniejszych rozważeń kompetencjami konstruktywistycznymi).

W celu przedstawienia zasygnalizowanego związku, konieczne było najpierw zebranie deklaracji w zakresie samooceny badanych na temat poziomu ich kompetencji o charakterze społeczno-informatycznym warunkujących jakość ich edukacyjnych działań w oparciu o korzystanie z cyberprzestrzennych otwartych zasobów edukacyjnych (przyjęto, że nowoczesne technologie informacyjne stały się nieodłącznym elementem współczesnej edukacji, w związku z czym stanowią ważny wyznacznik jej jakości). Formułując pojęcie „kompetencje społeczno-informatyczne” uznano więc, że jest to zintegrowany system wiedzy, umiejętności oraz postaw społecznych, zorientowany na efektywne wykorzystanie informacji, niezbędnych do działania we współczesnym społeczeństwie opartym na wiedzy, w tym również w obszarze edukacji.

W dalszej kolejności zebrano deklaracje uczestników badań na temat poziomu ich kompetencji służących realizacji konstruktywistycznego modelu edukacji, wyrażone przez określenie jakości pedagogicznego funkcjonowania w obszarze planowania, kreowania oraz realizacji procesu uczenia się i konstruowania wiedzy przez wychowanków, również z wykorzystaniem możliwości oferowanych przez dostęp do nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych.

W zaprezentowanych badaniach uczestniczyli studenci kierunku pedagogika: nauczyciele czynni zawodowo doskonalący swoją wiedzę i umiejętności, jak też kandydaci do zawodu nauczyciela. Próba badawcza wynosiła 770 studentów specjalności nauczycielskich, w tym 250 nauczycieli czynnych zawodowo oraz 520 kandydatów do zawodu nauczyciela. Staż pracy nauczycieli czynnych zawodowo uczestniczących w badaniach był bardzo niski (w większości poniżej roku), a przeprowadzone wcześniej badania pilotażowe dowiodły, że czynnik ten nie wywiera znaczącego wpływu na rozkład odpowiedzi, dlatego też wszystkie analizy prowadzone są łącznie bez podziału na grupę kandydatów do zawodu nauczyciela oraz nauczycieli czynnych zawodowo. W analizach empirycznych nie uwzględniono także podziału na płeć badanych, ponieważ zdecydowaną większość badanych (748 osób – 97,14% próby badawczej) stanowiły kobiety, poza tym badania pilotażowe również w tej sytuacji nie wykazały zależności pomiędzy płcią badanych a reprezentowanym przez nich poziomem wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych w analizowanych obszarach.

Proces pedagogicznych badań własnych odbył się w II kwartale 2017 roku. Zakres przestrzenny realizowanych badań obejmował teren województwa łódzkiego oraz mazowieckiego. Dla potrzeb zgromadzenia materiału empirycznego, zgodnie z pluralistycznym podejściem w badaniach pedagogicznych, wykorzystano zarówno badania o charakterze ilościowym, jak też jakościowym. Badania ilościowe, przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego za pomocą kwestionariusza ankiety, zostały poszerzone analizami jakościowymi przeprowadzonymi w oparciu o pogłębiłą analizę odpowiedzi udzielonych przez badanych na pytania otwarte zamykające każdą z części kwestionariusza.

Główny problem przedstawionych rozważań został w związku z tym wyrażony w następującym pytaniu:

Czy, a jeśli tak to jaki związek zachodzi pomiędzy reprezentowanym przez badanych poziomem kompetencji społeczno-informatycznych a poziomem kompetencji służących realizacji założeń idei nowoczesnej szkoły uczenia się i konstruowania wiedzy?

Główne pytanie badawcze pracy zostało uszczegółowione i wyrażone w następujących pytaniach szczegółowych:

1. Jaki jest (w deklaracji badanych studentów) poziom ich kompetencji społeczno-informatycznych?
2. Na jakim poziomie uczestnicy badań oceniają swoje kompetencje niezbędne dla realizacji założeń edukacji opartej na paradygmacie konstruktywistycznym z wykorzystaniem możliwości generowanych przez nowoczesne technologie informacyjne?

Aby zbadać wskaźniki samooceny studentów na temat reprezentowanych przez nich ogólnych kompetencji społeczno-informatycznych dokonano niezbędnych analiz koncentrujących się wokół trzech kategorii: wiedzy, umiejętności oraz postaw społecznych, reprezentowanych przez uczestników badań – w odniesieniu do wybranych aspektów z badanego obszaru.

Analizowane czynniki w każdym obszarze przedstawia poniższe zestawienie:

» obszar wiedzy:

wiedza techniczna z obszaru korzystania z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie edukacji; znajomość procedur prowadzenia procesu edukacji w formie *e-learningowej* oraz w formie *blended learningu*; wiedza z obszaru wspomagania procesu edukacji elementami *e-learningowymi*; znajomość możliwości oraz podstawowych zasad wykorzystywania urządzeń mobilnych w procesie kształcenia; wiedza umożliwiająca projektowanie zajęć/komponentów zajęć przy pomocy narzędzi internetowych; znajomość procedur oceniania aktywności mających miejsce w środowisku *e-learningowym*; znajomość podstawowych zasad komunikacji interpersonalnej realizowanej w formie bezpośredniego kontaktu oraz w trybie zdalnym;

» obszar umiejętności:

umiejętności z zakresu organizowania oraz prowadzenia komunikacji cyberprzestrzennej, umiejętności prowadzenia efektywnego dialogu edukacyjnego z wykorzystaniem komunikacji *on-line*; umiejętności kierowania rozwojem zdolności i zainteresowań ucznia z wykorzystaniem profesjonalnych technik i możliwości oferowanych przez nowoczesne technologie; umiejętności korzystania z technologii informacyjnych w kontekście wykorzystania ich możliwości jako swoistej „protezy poznawczej” w celu realizacji procesu edukacyjno-wychowawczego w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, np. w celu wzmacniania moc-

ných stron ucznia, kompensowania efektów niepełnosprawności, umożliwiania alternatywných form wykonywania zadań;

» obszar postaw społecznych:

gotowość do budowania relacji wzajemnego zaufania i szacunku między wszystkimi podmiotami procesu wychowania i kształcenia, realizowanego zarówno w formie tradycyjnej, jak również *on-line*; gotowość do efektywnej pracy w zespole zarówno w świecie rzeczywistym, jak też wirtualnym; gotowość do rozwijania dojrzałości intelektualnej wychowanków; gotowość do motywowania siebie oraz innych do podejmowania działań służących optymalizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz do permanentnego rozwoju osobistego.

Aby zbadać oceny przejawiane przez uczestników badań w odniesieniu do reprezentowanych kompetencji o charakterze konstruktywistycznym, jako najważniejsze analizowane czynniki w obszarze wiedzy, umiejętności oraz postaw społecznych, przyjęto:

» obszar wiedzy:

znajomość zasad konstruktywistycznego modelu edukacji; znajomość istoty oraz specyfiki edukacji podmiotowej w procesie wychowania i edukacji; dostrzeganie różnic zachodzących pomiędzy transmisyjnym oraz interakcyjnym modelem edukacji; znajomość specyfiki oraz konsekwencji manipulacyjnego wzorca komunikacyjnego oraz zasad i znaczenia dialogowych relacji pomiędzy uczestnikami procesu edukacyjnego; znajomość strategii i technik aktywnego uczenia się oraz procedur ich wykorzystania w praktyce edukacyjnej;

» obszar umiejętności:

umiejętności w zakresie tworzenia strategii poszukiwania informacji w przestrzeni cyberprzestrzennej; umiejętności realizowania procesu porządkowania, doboru i systematyzowania tych informacji; umiejętności pozwalające na przetwarzanie zdobytych informacji oraz konstruowanie na ich bazie nowej wiedzy; umiejętności organizowania procesu kształcenia w oparciu o pełne zaangażowanie wychowanka oraz ukierunkowywanie jego aktywności z wykorzystaniem środków informatycznych; umiejętności w zakresie organizowania sytuacji edukacyjnych w taki sposób, „aby dziecko – przy minimalnym wsparciu nauczyciela – mogło samo «wspinać się» na kolejne szczeble rozwoju, przekraczając tym samym granice własnych osiągnięć” (Filipiak 2009, s. 50–55).

» obszar postaw społecznych:

gotowość do stworzenia uczniom sprzyjających warunków do uczenia się i konstruowania wiedzy i tym samym do rozwoju; gotowość do realizacji efektywnego procesu aktywizowania uczestników procesu uczenia się oraz integrowania uczących się (z wykorzystaniem różnych metod i form pracy oraz oddziaływań, także z obszaru nowoczesnych środków informatycznych); aktywizowanie uczestników procesu edukacyjnego; gotowość do kształtowania współodpowiedzialności ucznia za efektywność procesu uczenia się; gotowość do kształtowania u wychowanków

umiejętności samodzielnego przetwarzania i selekcionowania informacji oraz ewaluacji pozwalającej na sprawdzenie, czy informacja została przetworzona w sposób umożliwiający posłużenie się nią do wykonania określonego zadania czy rozwiązania problemu.

REZULTATY

Społeczne i informatyczne kompetencje nauczycielskie jako determinanty efektywnego procesu edukacji konstruktywistycznej (wybrane aspekty)

Deklaracje badanych studentów na temat posiadanej wiedzy, umiejętności oraz postaw społecznych w obszarze szeroko rozumianych ogólnych kompetencji społeczno-informatycznych umożliwiły dokonanie klasyfikacji i wyodrębnienie poszczególnych grup ze względu na reprezentowany poziom tych kompetencji w skali pięciostopniowej.

Wyniki tych analiz przedstawia poniższa tabela:

Tabela 1. Klasyfikacja badanych ze względu na prezentowany poziom ogólnych kompetencji społeczno-informatycznych

Poziom kompetencji społeczno-informatycznych	Liczebność	%
Bardzo wysoki	88	11,43
Wysoki	193	25,07
Zadawalający	288	37,40
Niski	148	19,22
Bardzo niski	53	6,88
Razem	770	100,00

Źródło: badania własne.

Dane empiryczne zamieszczone w tabeli dowodzą, że uczestnicy badań prezentują zróżnicowany poziom kompetencji o charakterze społeczno-informatycznym. Wskazania na poziomie zadowalającym stanowią w tym obszarze największą liczebnie grupę (37,40% badanych). Oceny powyżej poziomu zadowalającego stanowią łącznie 36,50% wszystkich wskazań, z czego na wyniki wysokie przypada 25,07%, a na bardzo wysokie 11,43% deklaracji wszystkich uczestników badań. Dość liczna grupa badanych ocenia się w badanym zakresie niestety poniżej poziomu zadowalającego (26,00% deklaracji próby badawczej), z czego wyniki niskie obejmują 19,22%, a bardzo niskie 6,88% wszystkich wskazań.

Tabela 2. Klasyfikacja badanych ze wzgłędu na prezentowany poziom kompetencji słuujących realizacji procesu uczenia się poprzez konstruowanie wiedzy z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informacyjnych

Poziom kompetencji konstruktywistycznych	Liczebność	%
Bardzo wysoki	120	15,59
Wysoki	205	26,62
Zadowolający	231	30,00
Niski	125	16,23
Bardzo niski	89	11,56
Razem	770	100,00

Źródło: badania własne.

Wyniki przeprowadzonych analiz zgromadzonych danych empirycznych pokazują klasyfikację uczestników badań ze wzgłędu na poziom reprezentowanych przez nich kompetencji słuujących realizacji nowoczesnego procesu edukacji konstruktywistycznej w układzie (ze wzgłędu na liczebność) zbliżonym do klasyfikacji, podstawą której był poziom ogólnych kompetencji społeczno-informatycznych.

Odsetek wskazań na poziomie powyżej zadowolającego jest tutaj nieco wyższy w porównaniu do poprzedniej klasyfikacji, bo dotyczy grupy stanowiącej 42,21% badanych, z czego na deklaracje świadczące o wysokim poziomie badanych kompetencji wskazało 15,59%, a na poziom bardzo wysoki 26,62% uczestników badań. Deklaracje na poziomie zadowolającym dotyczą grupy stanowiącej 30,00% badanych. Jeśli chodzi o poziomy niskie, stanowi ą one 27,79% deklaracji (wskazań niskie dotyczą 16,23%, a bardzo niskie 11,56% wszystkich deklaracji).

Przeprowadzone badania pokazały jednocześnie istotne wzajemne oddziaływanie na siebie nauczycielskich kompetencji o charakterze społeczno-informatycznym oraz kompetencji słuujących realizacji konstruktywistycznego modelu edukacji, co obrazuje poniższa tabela.

Tabela 3. Kompetencje społeczno-informatyczne nauczyciela jako determinanty kompetencji służących realizacji konstruktywistycznego modelu edukacji w wykorzystaniu nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych

Poziom kompetencji o charakterze konstruktywistycznym	Liczebność (%)	Poziom kompetencji społeczno-informatycznych					Ogółem
		bardzo wysoki	wysoki	zadowalający	niski	bardzo niski	
bardzo wysoki	Liczebność	48	44	28	0	0	120
	%	54,55 %	22,80%	9,72%	0%	0%	15,59%
wysoki	Liczebność	38	125	42	0	0	205
	%	43,18%	64,77%	14,58%	0%	0%	26,62%
zadowalający	Liczebność	2	24	188	12	5	231
	%	2,27%	12,43%	65,28%	8,11%	9,43%	30,00%
niski	Liczebność	0	0	18	98	9	125
	%	0%	0%	6,25%	66,22%	16,98%	16,23%
bardzo niski	Liczebność	0	0	12	38	39	89
	%	0%	0%	4,17%	25,67%	73,59%	11,56%
razem	Liczebność	88	193	288	148	53	770
	%	100%	100%	100%	100%	100%	100 %

Źródło: badania własne.

Przedstawione analizy pokazują wyraźny związek pomiędzy poziomem kompetencji społeczno-informatycznych nauczyciela a poziomem kompetencji niezbędnych dla realizacji założeń potrzeb nowoczesnej edukacji konstruktywistycznej. Zależność ta polega na tym, że w obszarze wysokich i bardzo wysokich deklaracji w zakresie kompetencji społeczno-informatycznych dominują deklaracje wskazujące na wysoki i bardzo wysoki poziom kompetencji o charakterze konstruktywistycznym.

Jednocześnie niski i bardzo niski poziom kompetencji o charakterze społecznym i informatycznym powiązany jest z podobnymi wskazaniami w zakresie kompetencji służących realizacji założeń szkoły konstruktywistycznej. Nawet jedna badana osoba, która oceniła poziom swoich kompetencji społeczno-informatycznych powyżej zadowalającego, nie wskazała na poziom kompetencji konstruktywistycznych poniżej tego poziomu i podobnie żaden z uczestników badań, który zadeklarował niski czy bardzo niski poziom ogólnych kompetencji społeczno-informatycznych, nie wskazał na wysoki czy bardzo wysoki poziom w obszarze kompetencji służących realizacji założeń współczesnej szkoły opartej na konstruktywistycznym modelu edukacji.

Podsumowując, należy stwierdzić, że fundamentem przygotowania nauczycieli dla realizacji procesu edukacji traktującej ucznia jako podmiot, który poznaje świat

poprzez własny wysiłek badawczy, jest połozenie nacisku na optymalizację procesu edukacji nauczycielskiej ze szczególnym połozeniem nacisku na kształtowanie oraz doskonalenie nauczycielskich kompetencji o charakterze społecznym oraz kompetencji informatycznych.

PODSUMOWANIE

Szkoła jako środowisko uczenia się uczniów i jednocześnie organizacja ucząca się, stanowi nadzieję społeczeństwa na przygotowanie młodego pokolenia do funkcjonowania i radzenia sobie w zmiennej, dynamicznej i nieprzewidywalnej rzeczywistości społecznej. Stanowi ona synonim szkoły odpowiedzialnie zmieniającej świat, a jej podstawowym celem jest antycypacja przyszłości, wychowanie do nieustannego działania twórczego i aktywnego współtworzenia przyszłości oraz kształcenie do przeobrażeń zachodzących w każdej dziedzinie życia społecznego.

Podstawę działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły uczenia się stanowi konstruktywistyczny paradygmat edukacji, w myśl którego odchodzi się od powielania gotowych wzorów i instrukcji oraz przyswajania gotowych treści czy szablonów na rzecz konstruowania własnych struktur wiedzy przez myślący podmiot. Podstawą takiego toku edukacji są przede wszystkim takie czynniki, jak: aktywność oraz zaangażowanie ucznia oraz jego motywacja wewnętrzna.

Dlatego ważnym zadaniem szkoły uczenia się oraz nauczyciela-konstruktywisty jest odpowiednie dla tego procesu zorganizowanie środowiska uczenia się. Głównym zadaniem szkoły uczącej się, nastawionej na stwarzanie możliwości uczenia się jest bowiem zapewnienie wychowankom optymalnego środowiska rozwoju. Według J. Kordzińskiego (2018, s. 79) z jednej strony jest to kwestia zagwarantowania właściwej infrastruktury, wyposażenia pracowni w oprzyrządowanie pozwalające prowadzić badania i eksperymenty, zapewnienie dostępu do Internetu czy wykorzystywanie zasobów biblioteki w szkole jako potencjalnego centrum praktycznej nauki zarządzania wiedzą, natomiast z drugiej to również kwestia metod pracy nauczycieli – stosowanie metod włączających, indywidualizacja zadań, wykorzystywanie metod projektowych. „Szkoła realizująca proces uczenia się uczniów stanowi miejsce inspiracji oraz odkrywania talentów i mocnych stron i jednocześnie miejsce budowania właściwego poziomu poczucia własnej wartości wychowanków” (Cęcelek, 2020, s. 29).

Zauważyć należy, że podstawowym wyznacznikiem jakości oraz efektywności podejmowanych działań edukacyjnych i wychowawczych stanowią kompetencje zawodowe nauczyciela. Szczególny prym w ich obszarze wiodą kompetencje społeczne oraz, niezbędne dla realizacji nowoczesnego procesu edukacji, kompetencje informatyczne. Dlatego ważne jest ich diagnozowanie w celu doskonalenia procesu edukacji nauczycielskiej przygotowującej nauczycieli i pedagogów do współtworzenia rzeczywistości edukacyjnej oraz wychowania uczniów do współtworzenia przyszłości.

Przedstawione analizy empiryczne wskazują na zróżnicowany poziom kompetencji społeczno-informatycznych i konstruktywistycznych badanych studentów oraz

na ich wzajemne powiązanie i współzależność. Konieczne w związku z tym wydają się działania mające na celu poszerzenie oferty zajęć nastawionych na kształtowanie społecznych i informatycznych kompetencji nauczycielskich. Wprowadzenie do rzeczywistości szkolnej zasad konstruktywizmu edukacyjnego wymaga jednocześnie pewnego przeorientowania oraz modyfikacji w obszarze systemu kształcenia nauczycieli. Niezwykle ważne jest pogłębianie świadomości przyszłych nauczycieli oraz nauczycieli doskonalących swoje kwalifikacje zawodowe, co do nowych aktualnych wyzwań i zadań, którym muszą sprostać oraz co do ogromu ich odpowiedzialności za proces wychowania młodego pokolenia w zmiennych i nieprzewidywalnych czasach. Ważną kategorią w procesie edukacji nauczycielskiej jest również kształtowanie u nich tzw. świadomości krytycznej, która „staje się podstawą upodmiotowienia uczniów i nauczycieli oraz staje się formą wyzwolenia niezależnych myśli i analizy zmieniającego się świata” (Głowala, 2013, s. 182).

Należy również mieć świadomość, że specyficzną cechą pracy współczesnego nauczyciela jest niestandardowość oraz dynamiczna zmienność sytuacji edukacyjnych, w związku z czym zawód nauczyciela zaliczany jest do tych profesji, w obszarze których nie da się sprecyzować finalnej postaci kompetencji oraz umiejętności. Dlatego też w specyfikę nauczycielskiej pracy wpisane jest permanentne uzupełnianie i poszerzanie wiedzy oraz doskonalenie kwalifikacji zawodowych.

BIBLIOGRAFIA

- Borawska-Kalbarczyk, K. (2015). *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*. Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Cęcelek, G. (2020). *Kompetencje społeczne nauczyciela szkoły uczenia się i wyrównywania szans edukacyjnych*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Cęcelek, G., & Gogolewska-Tońska, M. (2018). Rezultaty oraz potrzeby permanentnego doskonalenia społecznych i obywatelskich kompetencji współczesnego nauczyciela – raport z badań. W: E. Stokowska-Zagdan, J. Flanz (red.), *Kształcenie ustawiczne. Wymiar interdyscyplinarny* (s.). Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Skierniewicach.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Wydawnictwo „Edytor”.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1994). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Denek, K. (2000). Kompetencje nauczycieli w kontekście wyzwań XXI wieku i potrzeb reformy systemu edukacji w Polsce. W: K. Wenta (red.), *Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce* (s. 29–46). Materiały Konferencyjne nr 46. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Dumont, H., Istance, D., & Benevides, F. (red.). (2013). *Istota uczenia się. Wyniki badań w praktyce*. Wolters Kluwer Polska.

- Dylak, S. (2009). Koniec „nauczania” czy nowy paradygmat dydaktyczny. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, & M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 40–49). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dylak, S. (2000). Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli. *Edukacja Przyrodnicza w Szkole Podstawowej*, Zeszyt specjalny, 15–33.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Filipiak, E. (2009). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Głowała, A. (2013). W poszukiwaniu nauczycielskiej autonomii. W: J. Piekarski, L. Tomaszewska, A. Głowała, & M. Kamińska (red.), *Nowa jakość w edukacji?* (s. 181–182). Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Kaczmarczyk, M. (2015). *W stronę dydaktyki ewolucyjnej. Praktyczny wymiar neuronauk w środowisku szkolnym*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty* (s. 141–157). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy o szkole*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Konieczna-Kucharska, M. (2015). Miękkie i twarde kompetencje nauczycieli, *Zeszyty Naukowe Politechniki Częstochowskiej. Zarządzanie*, 19, 229–241. <https://zim.pcz.pl/znwz/files/Mi-kkie-i-twarde-kompetencje-nauczycieli.pdf>
- Kordziński, J. (2018). *Szkoła uczenia się*. Wolters Kluwer Polska.
- Mazurkiewicz, G. (2015). *Teoria ewolucji. Od uczących się jednostek do uczącej się wspólnoty*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty* (s. 13–24). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Maczak, A. (2001). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS). Podręcznik. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego*.
- Okoń, W. (1984). *Słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strykowski, W., Strykowska-Nowakowska, J. (2017). Kompetencje medialno-informatyczne przyszłych nauczycieli. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36(4), 33–48. DOI: <https://doi.org/https://doi.10.17951/lrp.2017.36.4.33>

TEACHER’S SOCIAL AND DIGITAL COMPETENCES AS THE BASIS OF EDUCATION IN THE CONSTRUCTIVIST PARADIGM - A RESEARCH REPORT

Abstract: The needs determined by the rapidly changing world, which is based on the knowledge-based economy, pose new challenges for the school. The main task of educational systems is to prepare the young generation for quick adaptation to the dynamically taking place. In such a situation, it is necessary to develop independence, activity, creativity, a sense of agency, and coping with new, often difficult life situa-

tions, which requires a new approach to the process of shaping the personality of the young generation and reorienting the didactic and educational process in the course of providing knowledge to the search for knowledge. Contemporary teachers, who are very often initiators, creators, and implementers of the didactic and educational process, have been assigned specific tasks in this regard. For the implementation of the model of education, the foundation of which is the constructivist trend, teaching social and IT competences is particularly important. Therefore, it is extremely important to diagnose them in order to improve the process of teacher education in this area.

Keywords: teacher, social competences, IT competences, education, learning, constructivist model of education

Katarzyna Tomaszek

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7019-5403>

Poczucie alienacji a syndrom wypalenia szkolnego

ABSTRAKT: W badaniu poszukiwano związku między doświadczaniem wyobcowania przez młodzież a syndromem wypalenia szkolnego. Analizy przeprowadzono na grupie 84 uczniów z I i II klasy gimnazjum (47 kobiet i 37 mężczyzn) w wieku 12–15 lat (M wieku = 13,70 lat). Poziom poczucia alienacji mierzono inwentarzem PAI, do pomiaru syndromu wypalenia szkolnego wykorzystano skalę ESSBS. Uzyskane wyniki wskazały na istnienie różnic międzypłciowych w zakresie ogólnego poziomu wypalenia szkolnego oraz brak takich różnic w odniesieniu do ogólnego poziomu wyobcowania. Wyniki wskazują ponadto na istotne relacje między wyalienowaniem a wypaleniem, przy czym siła związków była znacznie wyższa w grupie dziewcząt. Poziom wyobcowania wyjaśnia 31% wariancji wyniku ogólnego wypalenia szkolnego. Istotnymi predyktorami wypalenia były poczucie anomii i bezsensu.

SŁOWA KLUCZOWE: poczucie alienacji, wypalenie szkolne, młodzież gimnazjalna, edukacja

Kontakt:	Katarzyna Tomaszek katarzyna.tomaszek@up.krakow.pl
Jak cytować:	Tomaszek, K. (2021). Poczucie alienacji a syndrom wypalenia szkolnego. <i>Forum Oświatowe</i> , 33(2), 47–69. https://doi.org/10.34862/fo.2021.2.3
How to cite:	Tomaszek, K. (2021). Poczucie alienacji a syndrom wypalenia szkolnego. <i>Forum Oświatowe</i> , 33(2), 47–69. https://doi.org/10.34862/fo.2021.2.3

WPROWADZENIE

Syndrom wyczerpania nauką szkolną – charakterystyka zjawiska

Zjawisko wypalenia jest przedmiotem analiz naukowych i badań empirycznych od ponad czterdziestu lat, jednak nadal zainteresowanie tym zagadnieniem nie słabnie. Choć początkowo uznawano je za stan chronicznego przemęczenia, to z czasem zaczęto dostrzegać, że symptomy wyczerpania są zróżnicowane, dotyczą wielu sfer funkcjonowania jednostki i stopniowo narastają. Strukturalne podejście do syndromu wypalenia sił ujmuje je jako wielowymiarowy konstrukt, w którym najczęściej wyróżnia się trzy dymensje: emocjonalne wyczerpanie, cynizm i niezadowolenie z własnych działań zawodowych (Maslach, 1982). Ayala Pines i Elliot Aronson (1988, za: Pines, 2010) uznają, że syndrom wyczerpania sił nie jest reakcją jednostki na monotonną i długotrwałą pracę, ale pojawia się z uwagi na narastający konflikt między stanem faktycznym a prezentowanymi oczekiwaniami, planami oraz systemem wartości jednostki. Współczesne badania potwierdzają, że osoby wypalone doświadczają silnego konfliktu między wartościami osobistymi a wartościami organizacji, w której pracują (Dyląg i in., 2013; Gauthier, 2014). Niezależnie od natury pracy badacze wskazują na istnienie pięciu specyficznych cech wypalenia, odróżniających je od innych zjawisk psychologicznych tj.: (1) podstawowe symptomy wypalenia to zawsze psychiczne i emocjonalne wyczerpanie, przemęczenie oraz stany depresyjne; (2) symptomy natury psychicznej dominują i są pierwotne względem objawów fizycznych; (3) pojawienie się procesu wypalenia ma ścisły związek z wykonywaną przez jednostkę pracą; (4) wypalenie dotyczy osób zdrowych psychicznie; (5) symptomy negatywnie wpływają na funkcjonowanie zawodowe jednostki, zwłaszcza jej efektywność w pracy (Maslach & Schaufeli, 1993, za: Gauthier, 2014). W literaturze podkreśla się, że objawy wypalenia są uniwersalne i niezależne od społeczno-kulturowego kontekstu, choć są ściśle związane z fragmentacją i indywidualizacją nowoczesnych społeczeństw (Weber & Jaekel-Reinhard, 2000; Schaufeli, 2017). Współczesne badania pokazują, że zjawisko wypalenia dotyczy nie tylko osób pracujących, ale również dzieci i młodzież uczącą się.

Syndrom wypalenia szkolnego uczniów rozumiany jest jako efekt chronicznego stresu, związanego z funkcjonowaniem w roli ucznia (Parker & Salmela-Aro, 2011). Uczniowie doświadczający tego zjawiska cechują się nieustannym poczuciem zmęczenia, związanego z nadmiernymi wymaganiami odnośnie ich osiągnięć edu-

kacyjnych; sceptycyzmem, oziębłością, apatią i sarkazmem oraz postawą dystansu i cynizmu, względem aktywności proponowanych przez szkołę (nauki, rozwijania zainteresowań w ramach zajęć pozaszkolnych) (Tomaschewski-Barlem i in., 2014). Cechuje ich silne przekonanie o braku kompetencji szkolnych i nieefektywności wysiłków, by opanować wymaganą wiedzę (Tomaschewski-Barlem i in., 2014; G. de Cavalcante Almeida i in., 2016). Syndrom wypalenia powoduje, że jednostka reguluje swoje kontakty ze światem poprzez mechanizmy obronne, czego przejawem jest dystansowanie się od siebie, innych ludzi oraz swojej pracy/nauki (de Cavalcante Almeida i in., 2016). Według badaczy dziewczęta są bardziej narażone na wypalenie, co tłumaczy się wyższym lękiem przed porażką edukacyjną, wyższym poziomem stresu oraz większą tendencją do internalizacji symptomów w sytuacji doświadczania problemów (Hoffmann i in., 2004; Kiuru i in., 2008; Barnett & Flores, 2016; Beauregard i in., 2018). Jednocześnie im wyższy etap edukacyjny tym wyższy poziom wyczerpania sił (Tomaszek, Muchacka - Cymerman, 2018).

Poczucie alienacji w grupie młodzieży

Zaprezentowane powyżej charakterystyki jednostek doświadczających wypalenia są bardzo zbliżone, do klasycznych definicji alienacji takich autorów, jak Erich Fromm (1970), Melvina Seemana (1959), czy Gwynn Nettler (1957). Autorzy wymienieni powyżej uznawali, że choć alienacja ma swe obiektywne/zewnętrzne źródła, to jednak wpływa ona na sferę psychiki człowieka, zasadniczo generując poczucie oderwania od ważnych obszarów funkcjonowania jednostki tj. kultury, społeczeństwa, natury, pracy, innych ludzi, własnego ja. W podejściu socjologicznym alienacja odnosi się do separacji, samotności i bezradności jednostki wrzuconej w obcy świat (Woźniak-Krakowian & Ortenburger, 2003). Odczucia takie pojawiają się gdy „coś” ważnego dla podmiotu stało się obce, lub wręcz wrogie. Obszary względem których jednostka może odczuwać wyalienowanie obejmują niemal każdą sferę życia. Dlatego wyróżniono 4 grupy alienacji: alienacja interpersonalna, alienacja pracy, alienacja polityczno-ekonomiczna oraz alienacja społeczno-kulturowa (Schacht, 1971, za: Biegasiewicz, 2010). Seeman (1959) porządkując dotychczasowe podejścia do zagadnienia wyobcowania człowieka wyróżnił 5 jego dymensji: poczucie anomii, poczucie bezsensu, poczucie bezsilności, samowyobcowanie oraz poczucie osamotnienia. Warto zauważyć, że część badaczy wskazuje na istnienie również alienacji szkolnej, jako następstwa trudności relacyjnych, mających miejsce w środowisku szkolnym lub szkodliwych oddziaływań placówki oświatowej (Mann, 2001; Case, 2008).

Poczucie alienacji i wypalenie szkolne – różnice i podobieństwa

W literaturze przedmiotu alienacja i wypalenie ujmowane są jako dwa zbliżone, lub nawet tożsame konstrukty (Karger, 1981; Carignan i in., 1981). Howard Karger (1981) traktuje alienację jako formę wypalenia. Brak jest jednak zgodności między badaczami, odnośnie relacji między tymi zmiennymi. William Powell (1994), na podstawie badania 506 pracowników socjalnych, ujawnił istotne pozytywne związki między tymi zmiennymi, najsilniejsze między poczuciem bezsensu i samowyobco-

waniem a wypaleniem. Jednak korelacje te nie były na tyle silne, by uznać te zmienne za zjawiska tożsame. Michael Barnett i Joel Flores (2016) wskazują na mediacyjny charakter izolacji (traktowanej tu jako wymiar troski o siebie) w relacji między narcyzmem a wypaleniem szkolnym. Zdaniem niektórych badaczy doświadczenie wyobcowania stanowi pierwszy krok inicjujący proces wyczerpania sił (Pareek, 1988), lub czynnik ryzyka jego pojawienia się (O'Donohue & Nelson, 2012; du Plooy & Rodt, 2010; Schlichte i in., 2005; Powell, 1994; Kanungo, 1979, 1992; Andersson, 1996; Lee & Ashforth, 1993; Maslach i in., 2001). Jednocześnie wskazywane przez Matthiasa Burischa (1998, 2006, za: Rongińska & Vodopyanova, 2016) symptomy końcowej fazy procesu wypalenia, tj. emocjonalne spustoszenie i spłylenie sfer psychicznych, są typowymi charakterystykami osób wyalienowanych. Pomimo rozbieżności, dotyczących relacji między alienacją a wypaleniem, badacze są zgodni, że zmienne te są ściśle powiązane ze stresem, dehumanizacją, dyssatisfakcją, przekonaniami o braku znaczenia wykonywanej pracy, poczuciem niekompetencji oraz frustracji indywidualnych potrzeb jednostki w kontekście organizacyjnym (Rongińska & Vodopyanova, 2016). Cary Cherniss (1980) uznawał wypalenie za socjopsychologiczne zjawisko, stan wycofania się z pracy, stan obniżenia motywacji, wynikający z długotrwałego doświadczania stresu. Zdaniem Tatiany Rongińskiej i Natalii Vodopyanovej (2016) poczucie alienacji odnosi się do symptomów wyczerpania sił, najbardziej zaburzających funkcjonowanie jednostki, tj.: szybka rezygnacja z działań, defensywna postawa wobec pracy, izolowanie się, awersja do ludzi, z którymi się pracowało oraz do zawodu, który się dotychczas wykonywało. Znamionną cechą osób wyalienowanych jest przedmiotowy stosunek do innych (Maciąg, 2017). Jednocześnie te charakterystyki są również istotą pojęcia wypalenia. Zarówno osoby wyobcowane, jak i wypalone odznaczają się takimi cechami jak: uczucie bezradności i bezsilności, złe nastawienie do pracy/nauki, zmęczenie, stany wyczerpania cielesnego, duchowego i uczuciowego, obejmujące swym zakresem wszystkie sfery życia jednostki, tendencje ucieczkowe, poczucie braku wsparcia, niska samoocena, niskie zadowolenie z życia (Fengler, 2000; Biegasiewicz, 2010; Jastrzębski & Pasiak, 2013; Salemla-Aro i in., 2009). Jak trafnie zauważają niektórzy badacze wyróżnione dymensje alienacji, poczucie anomii i osamotnienia, odpowiadają kryzysowi gratyfikacji (Siegrist, 1966, za: Rongińska & Vodopyanova, 2016), czy nierównowadze między wysiłkiem wkładanym w pracę a otrzymywaną nagrodą (Bakker i in., 2000). Procesualne teorie, zarówno dotyczące wypalenia, jak i alienacji szkolnej, wskazują na początkowe silne zaangażowanie jednostek w realizowane działania (tj. praca/nauka), które stopniowo się obniża, z uwagi na rozczarowanie proponowaną ofertą edukacyjną i frustrację potrzeb jednostki (Fyson, 2008; Salmela-Aro i in., 2009a; Hascher & Hadjar, 2018). Konsekwencje dla funkcjonowania uczniów obu analizowanych zjawisk również są podobne, tj. wagarowanie i syndrom rezygnacji z dalszej edukacji, symptomy niedostosowania społecznego, zachowania dewiacyjne, seksualna rozwiązłość, nadużywanie substancji psychoaktywnych, przemoc rówieśnicza, zachowania przestępcze, tendencje samobójcze (Calabrese & Adams, 1990; Williamson & Cullingford, 1998; Sankey & Huon, 1999; Piotrowski & Zajączkowski, 1999; Silvar, 2001; Lipiński, 2001; Willms,

2003; Rovai & Wighting, 2005; Safipour, Tessma, Higginbottom, Emami, 2010; Bask & Salmela-Aro, 2013; Awang-Hashim, Kaur & Mohammad, 2015; Ge, Yap, Ong & Heng, 2017; Hascher & Hadjar, 2018; Rayce, Kreiner, Damsgaard, Nielsen & Holstein, 2018). Badania pokazują, że alienacja i wypalenie u nastolatków współwystępuje z objawami i zachowaniami negatywnie wpływającymi na zdrowie, tj. zaburzenia psychosomatyczne, nadużywanie alkoholu, palenie papierosów, mniejsza ilość ćwiczeń fizycznych, jedzenie niezdrowego jedzenia, nasilony niepokój i stany depresyjne, zaburzenia funkcjonowania układu immunologicznego (Mau, 1992; Nuijten i in., 1993; Ang & Huan, 2006; Rayce i in., 2009; Salmela-Aro i in., 2009; Ang i in., 2015; Dolzan i in., 2015; Walburg i in., 2015).

Należy jednak wskazać, że wypalenie jest konsekwencją utraty zasobów umożliwiających realizację wymagań stawianych osobie w pracy czy szkole (Bakker & de Vries, 2011), zaś alienacja jest następstwem nieprawidłowych relacji (podmiotowych – międzyludzkich lub przedmiotowych – stosunek do obowiązków zawodowych/szkolnych) jakie mają miejsce w środowisku, w którym osoba funkcjonuje. Jednocześnie zgodnie ze współczesnym procesualnym rozumieniem zjawiska wypalenia rozpoczyna się ono zazwyczaj z uwagi na dysregulację mechanizmów radzenia sobie oraz zaburzenia w zakresie samoregulacji (Schaufeli i in., 2020). Alienacja zaś odzwierciedla proces narzucenia jednostce pewnych działań, które są jej obce. W kontekście edukacyjnym pierwszym etapem procesu wyobcowania ze szkoły jest anomia ujawniana w odrzuceniu obowiązujących norm społecznych (Case, 2008). Zaprezentowane powyżej konsekwencje alienacji i wypalenia uczniów potwierdzają ważność prowadzenia badań w tym obszarze. Jednocześnie brak badań nad relacją między analizowanymi zmiennymi w grupie uczniów, również wskazuje na zasadność przeprowadzonego projektu badawczego.

Cel i hipotezy badawcze

Celem niniejszego artykułu jest odpowiedź na pytanie czy i jakie wskaźniki poczucia alienacji stanowią czynniki ryzyka pojawienia się syndromu wyczerpania sił w grupie uczniów. Na podstawie dotychczasowych badań postawiono następujące hipotezy badawcze:

- H1. Dziewczęta uzyskują wyższe wskaźniki wypalenia szkolnego niż chłopcy.* Hipoteza postawiona na bazie badań: Kiuru i in. (2008), Barnett i Flores (2016), Beauregard i in. (2018).
- H2. Poziom odczuwanego wyczerpania sił i wyalienowania jest istotnie wyższy w grupie uczniów starszych (II klasa gimnazjum), niż w grupie uczniów młodszych (I klasa gimnazjum).* Hipoteza postawiona na bazie badań Tomaszek i Muchackiej-Cymerman (2018).
- H3. Wyższy poziom poczucia alienacji wiąże się z wyższymi wskaźnikami wypalenia szkolnego uczniów.* Hipoteza postawiona na bazie ustaleń Kargera (1981) i Carignan i in., (1981).

H4. Poczucie alienacji stanowi istotny predyktor wypalenia szkolnego uczniów. Hipoteza postawiona na bazie ustaleń Kanungo, (1979), Pareek (1988), du Plooy i Roodt (2010), O'Donohue i Nelson (2012).

Metody

Skala wypalenia szkolnego (*Elementary School Students Burnout Scale*, ESSBS): autorem narzędzia jest Ayşe Aypaya (2011), w polskiej adaptacji Tomaszek i Muchacka-Cymerman (2019). Skala ESSBS złożona jest z 26 pytań. Wynikami w skali są globalny poziom syndromu wyczerpania sił (ESSBS) oraz jego podwymiary: Wyczerpanie Aktywnościami Szkolnymi (BSA) (12 pytań, np. *Odrabianie zadań domowych tak mnie męczy, że zawsze odkładam to na ostatnią chwilę*); Wypalenie związane z presją rodziców (BSF) (5 pytań, np. *Męczy mnie ciągłe prośby moich rodziców bym uczył się więcej*); Niedopasowanie do Wymogów Szkolnych (IIS) (4 pytania, np. *Często mam poczucie, że moje zdolności są za małe kiedy odrabiam lekcje*); Utrata Zainteresowania Szkołą (LIS) (5 pytań, np. *Szkoła mnie męczy*). Im wyższy wynik w skali tym niższy poziom wypalenia szkolnego. Parametry rzetelności narzędzia wskazują na możliwość zastosowania narzędzia w badaniach naukowych, tj. współczynnik α Cronbacha wynosi 0,86 dla całej skali, dla poszczególnych skal waha się od 0,67 do 0,81.

Inwentarz Poczucia Alienacji (PAI) Kmieciak-Baran (2000), to narzędzie obejmujące 100 itemów, na które badani odpowiadają na pięciostopniowej skali. Wynikami jest wskaźnik ogólnego poczucia wyalienowania oraz poziom alienacji doświadczany w jej pięciu wymiarach: poczucie anomii, poczucie bezsensu, poczucie bezradności (bezsilności), poczucie samowyoobcowania, poczucie osamotnienia (izolacji). Zgodność wewnątrzna mierzona współczynnikiem α Cronbacha dla całej skali wyniosła $\alpha = 0,88$, zaś dla wymiarów mieściła się w przedziale od 0,98 (wymiar anomii) do 0,28 (wymiar samoowyobcowania).

Procedura badania

Badania przeprowadzono w 2016 roku w gimnazjum znajdującym się w dużym mieście. Pierwszym etapem było uzyskanie zgody od dyrekcji placówki oraz od rodziców osób badanych (zgody pisemne od rodziców). Kolejnym krokiem było przeprowadzenie badań kwestionariuszowych w klasach.

Badania były prowadzone grupowo. Uczniowie zostali poinformowani o celu badania i sposobie wykorzystania zebranych danych. Instrukcja obejmowała również informacje dotyczące poufności danych, tj. uczniów poinformowano, że dostęp do ich wyników będzie mieć jedynie osoba badająca, a dyrekcja placówki otrzyma informacje zbiorczą na temat uzyskanych wyników. Uczestnictwo w badaniu było dobrowolne i nieodpłatne. Średni czas trwania wypełniania zestawu kwestionariuszy nie przekraczał czasu trwania lekcji szkolnej. Zebrane dane poddano analizom statystycznym przy wykorzystaniu pakietu SPSS 22 (obliczenia dla statystyk opisowych, testu t studenta, analizy regresji) oraz programu Statistica (analiza korelacyjna z podziałem na grupy).

Osoby badane

W badaniu wzięło udział 84 gimnazjalistów, w tym 47 dziewcząt (56%) i 37 chłopców (44%) z I i II klasy gimnazjum (I klasa – 29 osób, II klasa – 55 osób), w wieku od 12 do 15 lat ($M = 13,70$, $SD = 0,64$).

WYNIKI

Statystyki opisowe

W tabeli 1 znajdują się statystyki opisowe obliczone dla wyników ze skali wypalenia szkolnego (ESSBS) oraz inwentarza poczucia alienacji (PAI), obliczone dla całej próby. Wskaźniki skośności i kurtozy w analizowanych metodach w prawie wszystkich zmiennych przyjmowały wartości nieprzekraczające jedności (wyjątek stanowi ogólny wynik alienacji w skali PAI). Wyniki takie wskazują na brak odchylenia od rozkładu normalnego w większości skal, z wyjątkiem ogólnego poziomu alienacji. Jednak dane, jakie otrzymano po obliczeniu testu normalności rozkładu dla małych prób – test Shapiro – Wilka, wskazują na brak zgodności wyników z rozkładem normalnym nie tylko w skali ogólnego wyalienowania (WOA), ale również w skali poczucia bezsensu (PS) oraz skali Urata – zainteresowanie szkołą (LIS) ($p < 0,05$).

Tabela 1. Statystyki opisowe uzyskane w badanej grupie w skali wypalenia szkolnego ($N = 84$)

Nazwa skali	M	SD	Min.	Max.	Skośność	Kurtoza	Test Shapiro-Wilk	p
BSA	21,52	5,18	10,00	34,00	-,001	-,026	,982	,295
BFF	14,75	3,02	8,00	24,00	,111	,556	,975	,100
LIS	14,32	2,48	8,00	19,00	-,102	-,508	,971	,052
IIS	15,75	3,34	7,00	24,00	-,146	,741	,976	,112
ESSBS	66,35	11,23	38,00	93,00	-,230	,376	,981	,234
PA	22,45	4,24	15,00	35,00	,508	,059	,972	,061
PS	20,51	4,30	13,00	33,00	,879	,613	,939	,001
PB	21,30	3,80	14,00	30,00	,132	-,425	,984	,359
PSW	20,31	4,07	13,00	30,00	,226	-,312	,978	,163
PO	21,04	4,46	10,00	33,00	-,071	,032	,989	,685
WOA	105,61	14,225	76,00	156,00	,927	1,724	,953	,004

Legenda: BSA – Wyczerpanie aktywnościami szkolnymi; BFF – Wypalenie związane z presją rodziców; LIS – Utrata zainteresowania szkołą; IIS – Niedopasowanie do wymogów szkolnych; ESSBS – Ogólny poziom wypalenia szkolnego; PA – Poczucie anomii; PS – Poczucie bezsensu; PB – Poczucie bezradności; PSW – Poczucie samo wyobcowania; PO – Poczucie osamotnienia; WOA – Ogólny poziom alienacji.

Źródło: badania własne.

PORÓWNANIE ANALIZOWANYCH GRUP POD WZGLĘDEM ZMIENNYCH SOCJODEMOGRAFICZNYCH

W dalszej kolejności przeprowadzono statystyki mające na celu porównanie wyników w inwentarzu alienacji i skali wypalenia w badanej grupie z uwagi na płeć i wiek osób badanych. Wyniki zamieszczono w tabelach 2 i 3. Różnice płciowe odnotowano jedynie w zakresie ogólnego wypalenia oraz w odniesieniu do poziomu wyczerpania aktywnościami szkolnymi – chłopcy uzyskali istotnie wyższe wyniki w obu zmiennych, w stosunku do dziewcząt. Wielkości efektów *d Cohena* dla testu t studenta dla obu zmiennych jest umiarkowana ($d = 0,50$). W pozostałych analizowanych wskaźnikach chłopcy i dziewczęta odznaczają się zbliżonym poziomem analizowanych zmiennych.

Tabela 2. Porównanie poziomu wypalenia szkolnego i alienacji u dziewcząt i chłopców^a

Zmienne testowane (N = 84)	Dziewczęta (N=47)		Chłopcy (N = 37)		t	p	d
	M	SD	M	SD			
BSA	22,81	5,51	19,89	4,27	2,652	,010	,60
BFF	15,26	3,05	14,11	2,90	1,749	,084	,39
LIS	14,66	2,37	13,89	2,58	1,417	,160	,31
ISS	16,13	3,35	15,27	3,31	1,171	,245	,26
ESSBS	68,85	11,81	63,16	9,70	2,367	,020	,53
PA	22,15	4,33	22,84	4,14	-,738	,463	,16
PS	20,77	4,70	20,19	3,76	,609	,544	,14
PB	21,55	3,92	20,97	3,66	,693	,490	,15
PSW	20,53	4,29	20,03	3,82	,562	,576	,12
PO	20,55	5,03	21,65	3,58	-1,119	,267	,26
WOA	105,55	17,23	105,68	9,33	-,039	,969	,01

^aIm wyższy wynik w skali wypalenia szkolnego ESSBS tym niższy poziom wyczerpania sił

Legenda: BSA – Wyczerpanie aktywnościami szkolnymi; BFF – Wypalenie związane z presją rodziców, LIS – Utrata zainteresowania szkołą; IIS – Niedopasowanie do wymogów szkolnych, ESSBS – Ogólny poziom wypalenia szkolnego; PA – Poczucie anomii, PS – Poczucie bezsensu, PB – Poczucie bezradności, PSW – Poczucie samo wyobcowania, PO – Poczucie osamotnienia, WOA – Ogólny poziom alienacji.

Źródło: badania własne.

Analiza różnic w poziomie wypalenia i alienacji między uczniami I i II klasy gimnazjum wskazuje na istotnie wyższy poziom wypalenia i jego wskaźników w grupie starszych uczniów oraz znacząco wyższy poziom poczucia anomii w grupie gimnazjalistów z klas II. Analiza siły uzyskanych efektów na podstawie wskaźnika *d Cohena* sugeruje, że w odniesieniu do zmiennych BSA, LIS efekt jest silny, zaś w odniesieniu do zmiennych BFF, ISS, ESSBS, PA umiarkowany.

Pozostałe wymiary nie różnicowały grup na poziomie istotnym.

Tabela 3. Porównanie poziomu wypalenia szkolnego i alienacji u młodzieży z klas I i II gimnazjum^a

Zmienne testowane (N = 84)	Klasa I (N=29)		Klasa II (N = 55)		t	p	d
	M	SD	M	SD			
BSA	24,38	5,63	20,02	4,26	3,982	,0001	,88
BFF	15,79	3,31	14,20	2,73	2,360	,021	,53
LIS	15,55	2,44	13,67	2,26	3,522	,001	,80
ISS	16,97	3,53	15,11	3,08	2,497	,015	,56
ESSBS	72,69	11,67	63,00	9,51	4,101	,0001	,92
PA	20,59	3,78	23,44	4,16	-3,079	,003	,72
PS	19,83	4,43	20,87	4,22	-1,061	,292	,24
PB	21,17	3,76	21,36	3,85	-,218	,828	,05
PSW	20,66	4,08	20,13	4,09	,563	,576	,13
PO	20,21	4,65	21,47	4,34	-1,240	,218	,28
WOA	102,45	15,17	107,27	13,55	-1,489	,140	,34

^a Im wyższy wynik w skali wypalenia szkolnego ESSBS tym niższy poziom wyczerpania sił
 Legenda: BSA – Wyczerpanie aktywnościami szkolnymi; BFF – Wypalenie związane z presją rodziców, LIS – Utrata zainteresowania szkołą; IIS – Niedopasowanie do wymogów szkolnych, ESSBS – Ogólny poziom wypalenia szkolnego; PA – Poczucie anomii, PS – Poczucie bezsensu, PB – Poczucie bezradności, PSW – Poczucie samo wyobcowania, PO – Poczucie osamotnienia, WOA – Ogólny poziom alienacji.
 Źródło: badania własne.

RELACJA MIĘDZY POZUCIEM ALIENACJI A WYPALENIEM SZKOLNYM – WYNIKI ANALIZY KORELACYJNEJ

Wyniki analizy korelacyjnej wskazują, że poziom wypalenia ściśle wiąże się z poziomem wyalienowania, anomii oraz bezsensu (korelacje ujemne od słabej po umiarkowaną siłę związku). Ogólny poziom wypalenia współwystępuje z wyższymi wynikami w prawie wszystkich wskaźnikach alienacji, oprócz poczucia bezradności. Ta ostatnia zmienna koreluje jedynie z wyczerpaniem z uwagi na presję rodziców oraz utratą zainteresowania szkołą. Samowyobcowanie wiąże się na poziomie istotnym z wyczerpaniem z uwagi na presję rodziców, niedopasowaniem do wymogów szkolnych oraz ogólnym poziomem wypalenia szkolnego. Poczucie osamotnienia koreluje z wyczerpaniem aktywnościami szkolnymi, utratą zainteresowania szkołą oraz ogólnym wskaźnikiem syndromu wyczerpania sił.

Tabela 4. Korelacje między poziomem wypalenia a poczuciem alienacji w całej grupie osób badanych^a

	PA	PS	PB	PSW	PO	WOA
BSA	-,38***	-,32**	-,04	-,20	-,28**	-,36***
BFF	-,33**	-,28**	-,22*	-,27**	-,16	-,37***
LIS	-,48***	-,48***	-,30**	-,18	-,30**	-,51***
ISS	-,24**	-,30**	-,03	-,22*	-,05	-,25*
ESSS	-,44***	-,42***	-,15	-,27**	-,25**	-,45***

*** $p < 0,001$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

^a Im wyższy wynik w skali wypalenia szkolnego ESSBS tym niższy poziom wyczerpania sił

Legenda: BSA – Wyczerpanie aktywnościami szkolnymi; BFF – Wypalenie związane z presją rodziców, LIS – Utrata zainteresowania szkołą; IIS – Niedopasowanie do wymogów szkolnych, ESSBS – Ogólny poziom wypalenia szkolnego; PA – Poczucie anomii, PS – Poczucie bezsensu, PB – Poczucie bezradności, PSW – Poczucie samo wyobcowania, PO – Poczucie osamotnienia, WOA – Ogólny poziom alienacji.

Źródło: badania własne.

W dalszej kolejności przeprowadzono analizę korelacji z uwzględnieniem płci osób badanych. Wyniki jakie uzyskano wskazują, że w grupie dziewcząt doświadczanie syndromu wyczerpania sił w znacznie większym stopniu wiąże się z poczuciem wyalienowania (więcej istotnych korelacji o większej sile związku). W grupie chłopców wypalenie szkolne wiązało się jedynie z wyższym poziomem poczucia anomii i bezsensu. Utrata zainteresowania szkołą korelowała w tej grupie z wyższym poziomem wyobcowania, zaś niedopasowanie do wymogów szkolnych z poczuciem bezsensu. Pozostałe korelacje były nieistotne. W grupie dziewcząt jedynie niedopasowanie do wymogów szkolnych nie korelowało na poziomie istotnym z żadnym ze wskaźników alienacji. Brak istotnych korelacji odnotowano ponadto między poczuciem bezradności a wyczerpaniem aktywnościami szkolnymi oraz między samo-wyobcowaniem a utratą zainteresowania szkołą. Pozostałe korelacje były ujemne o umiarkowanej lub dużej sile.

Tabela 5. Korelacje między wypaleniem szkolnym a alienacji z uwzględnieniem płci osób badanych^a

	PA		PS		PB		PSW		PO		WOA	
	Dziew- częta	Chłop- cy	Dziew- częta	Chłop- cy	Dziew- częta	Chłop- cy	Dziew- częta	Chłop- cy	Dziew- częta	Chłop- cy	Dziew- częta	Chłop- cy
BSA	-,44**	-,26	-,38**	-,29	-,17	,12	-,32*	-,04	-,42**	,12	-,46***	-,15
BFF	-,34**	-,29	-,47***	-,012	-,30*	-,16	-,36**	-,19	-,29*	,14	-,46***	-,22
LIS	-,63***	-,28	-,67***	-,27	-,43**	-,18	-,16	-,24	-,46***	-,01	-,61***	-,40*
IIS	-,25	-,21	-,28	-,38*	-,12	,07	-,26	-,18	-,18	,21	-,28	-,21
ESSBS	-,63***	-,35*	-,67***	-,33*	-,43**	-,02	-,16	-,20	-,46***	,16	-,61***	-,31

*** p<0,001 ** p<0,01 * p<0,05

^a Im wyższy wynik w skali wypalenia szkolnego ESSBS tym niższy poziom wyczerpania sił

Legenda: BSA – Wyczerpanie aktywnościami szkolnymi; BFF – Wypalenie związane z presją rodziców, LIS – Utrata zainteresowania szkołą; IIS – Niedopasowanie do wymogów szkolnych, ESSBS – Ogólny poziom wypalenia szkolnego; PA – Poczucie anomii, PS – Poczucie bezsensu, PB – Poczucie bezradności, PSW – Poczucie samo wyobcowania, PO – Poczucie osamotnienia, WOA – Ogólny poziom alienacji
Źródło: badania własne.

POCZUCIE ALIENACJI JAKO PREDYKTOR SYNDROMU WYCZERPANIA SIŁ W GRUPIE UCZNIÓW

Ostatnim etapem analiz statystycznych było ustalenie, które wskaźniki alienacji stanowią predyktory pojawienia się wypalenia szkolnego. Odpowiedź na to pytanie badawcze dostarczyła krokowa analiza regresji liniowej. Uzyskane wyniki zamieszczono w tabeli 7 i 8.

W pierwszej kolejności sprawdzono w jakim stopniu ogólny poziom alienacji i zmienne socjodemograficzne (płeć i wiek) tłumaczą ogólny poziom wypalenia uczniów. Wyniki wskazują, że zmienne, które znalazły się w równaniu tłumaczą 31% wariancji ogólnego poziomu wypalenia szkolnego. Najsilniejszym predyktorem syndromu wyczerpania było wyalienowanie młodzieży ($\beta = -,424$).

Tabela 6. Poczucie alienacji jako predyktor syndromu wypalenia w grupie uczniów

ZMIENNA WYJAŚNIANA: OGÓLNY POZIOM WYPALENIA SZKOLNEGO									
Zmienne niezależne (Wyjaśniające)	B	β	t	p	Model R ²	Model Δ R ²	Model F	Zmiana R ²	
Krok 1 Ogólny poziom poczucia alienacji	-,359	-,454	-4,619	,000	,206	,197	F = 21,336, p < ,0001	,206	
Krok 2 Ogólny poziom poczucia alienacji	-,333	-,422	-4,468	,000	,287	,269	F=16,276, p < ,0001	,080	
Wiek	-,035	-,285	-3,018	,003					
Krok 3 Ogólny poziom poczucia alienacji	-,335	-,424	-4,621	,000	,335	,310	F=13,438, p < ,0001	,048	
Wiek	-,4584	-,260	-2,809	,006					
Płeć	-,4981	-,221	-2,413	,018					

Źródło: badania własne.

Ostatnim krokiem było sprawdzenie które wymiary alienacji w największym stopniu tłumaczą poziom wypalenia uczniów. Dane wskazują, że największe znaczenie dla poziomu wypalenia szkolnego mają poczucie anomii i bezsensu oraz zmienne socjodemograficzne, tj. płeć i wiek. Zmienne te tłumaczą 32% wariancji wyniku.

Tabela 7. Wymiary poczucie alienacji jako predyktor syndromu wypalenia w grupie uczniów

ZMIENNA WYJAŚNIANA: OGÓLNY POZIOM WYPALENIA SZKOLNEGO								
Zmienne niezależne (Wyjaśniające)	B	β	t	p	Model R ²	Model Δ R ²	Model F	Zmiana R ²
Krok 1 Poczucie anomalii	-1,162	-,438	-4,414	,000	,192	,182	F = 19,482, p = ,000	,192
Krok 2 Poczucie anomalii	-,834	-,314	-2,939	,004	,255	,236	F=13,848, p = ,000	,063
Poczucie bezsensu	-,731	-,280	-2,613	,011				
Krok 3 Poczucie anomalii	-,742	-,280	-2,692	,009	,317	,291	F=12,355, p = ,000	,062
Poczucie bezsensu	-,815	-,312	-3,004	,004				
Płeć	-5,648	-,251	-2,690	,009				
Krok 4 Poczucie anomalii	-,566	-,213	-2,017	,047	,356	,324	F=10,933, p = ,000	,040
Poczucie bezsensu	-,836	-,320	-3,152	,002				
Płeć	-5,241	-,233	-2,545	,013				
Wiek	-3,716	-,210	-2,208	,030				

Źródło: badania własne.

DYSKUSJA

Zreferowany projekt badawczy miał na celu określenie jakie znaczenie dla pojawienia się syndromu wypalenia szkolnego ma poczucie alienacji i jego wskaźniki. Na podstawie przeprowadzonych analiz statystycznych można postawić następujące wnioski:

- (1) Chłopcy uzyskali istotnie wyższe wyniki w zakresie ogólnego wypalenia oraz wyczerpania aktywnościami szkolnymi niż dziewczęta. Tym samym nie potwierdzono hipotezy pierwszej.
- (2) Wyniki badań wskazują, że poziom odczuwanego wyczerpania sił i wyalienowania jest wyższy w grupie uczniów starszych. Potwierdzono zatem hipotezę drugą.
- (3) Uzyskane dane wskazują, że wyższy poziom poczucia alienacji, anomalii oraz bezsensu wiąże się z wyższymi wskaźnikami wypalenia szkolnego uczniów. Pozostałe wymiary alienacji w znacznie mniejszym stopniu wiążą się z wypaleniem.

Dodatkowe analizy korelacyjne z uwzględnieniem płci osób badanych ujawniły, że relacja między wypaleniem a alienacją jest znacznie silniejsza w grupie dziewcząt niż chłopców (więcej istotnych korelacji i o większej sile związku). Częściowo potwierdzono zatem hipotezę trzecią.

- (4) Doświadczanie alienacji przez młodzież w istotnym stopniu wyjaśnia poziom ich wypalenia. Wskaźnikami alienacji tłumaczącymi poziom syndromu wyczerpania sił w grupie uczniów są poczucie anomii i bezsensu. Zmienne te razem ze zmiennymi socjodemograficznymi, tj. płeć i wiek osób badanych, tłumaczą 32% zmienności ogólnego wyniku w skali wypalenia szkolnego. Wynik jaki uzyskano częściowo potwierdza postawioną hipotezę badawczą.

Interpretacja uzyskanych różnic płciowych (H₁, H₃):

Wyniki dotychczasowych badań, chociaż wyraźnie wskazują na istotne znaczenie płci dla poziomu wypalenia uczniów, to jednak nie są jednoznaczne. Barnett i Flores (2016) uzyskali istotnie wyższe wskaźniki wypalenia w grupie dziewcząt. Jednak niektórzy autorzy wskazują na wyższe nasilenie tego syndromu w grupie młodzieży i studentów płci męskiej (Zahedbablaan i in., 2014; Bikar i in., 2018) lub brak istotnych różnic międzypłciowych (Azimi & Piri, 2013). Radostina Purvanova i John Muros (2010) stwierdzili, że kobiety w większym stopniu odczuwają emocjonalne wyczerpanie, zaś mężczyźni depersonalizację. W literaturze wskazuje się na stosunkowo stabilny wysoki poziom symptomów wyczerpania sił w grupie dziewcząt oraz stopniowy wzrost wskaźników tego zjawiska w grupie chłopców, na kolejnych etapach edukacyjnych (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). Odnotowane różnice międzypłciowe w ogólnym poziomie wypalenia i jego jednym wymiarze wskazują na konieczność uwzględniania w oddziaływaniach pomocowych i profilaktycznych odmiennych sposobów reagowania na stres i trudne emocje, towarzyszące temu zjawisku. Niektórzy autorzy uznają, że istotna jest tu koncentracja na uczeniu nastolatków i młodych dorosłych, nie tylko strategii radzenia sobie ze stresem edukacyjnym, ale również efektywnych strategii regulacji trudnych emocji (Michaeili i in., 2014; Bikar i in., 2018). Przyjmuje się, że kobiety częściej doświadczają pozytywnych stanów afektywnych i lepiej potrafią kontrolować i regulować emocje innych ludzi, co ułatwia im radzenie sobie ze stresem akademickim (Michaeili i in., 2014; Knopp, 2012). Jednocześnie wskazuje się na istotne różnice międzypłciowe dotyczące intensywności doświadczanych emocji, ich rozumienia oraz sposobu ich ekspresji (Knopp, 2012). Zdaniem Joanny Piekarskiej (2015) kobiety wykorzystują swoje zdolności do rozpoznawania i rozumienia odczuć, by zagłębić się w świat swoich emocji oraz uzyskać wsparcie, zaś mężczyźni, aby skoncentrować się na poszukiwaniu rozwiązania problemu (podejście zadaniowe).

Dotychczasowe wyniki badań eksplorujące kwestie związków między wypaleniem a emocjami wyraźnie sugerują, że dysfunkcyjne strategie radzenia sobie są powiązane z emocjonalnym wyczerpaniem i depersonalizacją, zaś poznawcza regulacja emocji (pozytywne przewartościowanie) zmniejsza ryzyko depersonalizacji (Bamonti i in., 2017). W tym kontekście ważne staje się prowadzenie dalszych analiz

pod kątem emocjonalności uczniów z syndromem wyczerpania sił oraz efektywności programów skoncentrowanych na redukcji stresu w tej grupie wiekowej.

Interpretacja uzyskanych różnic związanych z wiekiem młodzieży (H2):

Zdaniem Erika Eriksona (2000) na etapie adolescencji młody człowiek doświadcza swoistego kryzysu normatywnego, który autor określa jako „tożsamość vs rozproszenie tożsamości”. Wielu autorów wskazuje, że poszukiwanie własnego Ja, wymaga czasowego oparcia się na zakwestionowaniu autorytetów i norm oraz wypróbowaniu różnych dróg dorosłego życia (Brzezińska, 2016). Trudności w poradzeniu sobie z tym kryzysem skutkują poczuciem sztuczności, skrępowaniem w rolach, brakiem wewnętrznych standardów (Pervin & John, 2002). Niektórzy badacze zwracają jednak uwagę na fakt, że teoria formowania się tożsamości zaproponowana przez A. S. Watermana, a dopracowana przez Jamesa Marcia, koncentruje się wokół rozwoju tożsamości indywidualnej i procesu indywiduacji, przy jednoczesnym znikomym odniesieniu do budowania tożsamości społecznej i procesu identyfikacji grupowej (Newman & Newman, 2001, 2012). Zdaniem tych autorów, choć początkowo na etapie niemowlęstwa, E. Erikson wskazuje na dynamiczne napięcie między Ja a Inni, jako źródło kryzysu „ufność vs nieufność”, to na kolejnych etapach rozwoju człowieka akcent położony jest na stopniowym uzyskiwaniu autonomii przez jednostkę, wzmacnianiu i definiowaniu własnego poczucia Ja oraz uwolnieniu się od wymagań stawianych najpierw przez rodziców, potem przez rówieśników i szkołę, a następnie społeczność, w której ona funkcjonuje (Newman & Newman, 2001). Konflikt między Ja a Inni powraca dopiero na etapie wczesnej dorosłości i dotyczy kryzysu „intymność vs izolacja” (Erikson, 2000). Jednak Barbara M. Newman i Philip R. Newman (2001) zauważają, że już na etapie wczesnej adolescencji (10–15 lat) do ok. 17–18 r.ż., nastolatek rozpoczyna formowanie tożsamości społecznej, zmagając się z kryzysem rozwojowym „identyfikacja grupowa vs alienacja od grupy”. Z jednej strony nastolatek odczuwa silne pragnienia przynależności i potrzebę sprzymierzenia się z grupą (zazwyczaj rówieśniczą) i nauczenia się jak w niej funkcjonować w sposób komfortowy oraz bezpieczny dla własnego Ja. Z drugiej strony pojawiają się tendencje do odczuwania przeciążenia presją społeczną, odrzucenie wsparcia oferowanego przez otoczenie, izolacji i doświadczania samotności. Zdaniem B. Newman i P. Newman (2001) pozytywne przeciążenie kryzysu wymaga znalezienia równowagi między tymi dwoma obszarami formowania się Ja, swoistego balansowania między wpływami bliskich osób a potrzebą określenia siebie w opozycji do nich. Opisany powyżej proces dobrze wyjaśnia wyniki badań, w których z jednej strony zaobserwowano wzrost poczucia wyobcowania od ważnych obszarów funkcjonowania starszych nastolatków. Z drugiej zaś strony przeciążenie z uwagi na wymagania stawiane im przez środowisko rodzinne i szkolne.

Interpretacja predykcyjnej roli poczucia alienacji dla syndromu wyczerpania sił (H4):

Dane jakie uzyskano potwierdziły, że poczucie alienacji i jego wymiary stanowią istotne predyktory wypalenia szkolnego. Wynik ten można zinterpretować odwołując się do obecnych w literaturze przedmiotu teorii wypalenia, tj. teorii zasobów Hobfolla, czy teorii JD-R (Demerouti i in., 2001). W pierwszej wskazuje się na istotną rolę wyczerpania zasobów osobistych i społecznych dla utraty zdolności jednostki do radzenia sobie ze stresem. Za taki zasób można uznać zarówno pozytywne relacje w środowisku szkolnym (wysoki poziom zaangażowania i integracji z grupą rówieśniczą), jak i akceptację pełnionej roli społecznej, tj. obowiązków szkolnych (Tomaszek, 2021). Jednocześnie młodzież z wysokim poczuciem alienacji nie czuje się związana z klasą i prezentuje wrogie nastawienie w stosunku do innych, co uniemożliwia im korzystanie ze wsparcia informacyjnego czy emocjonalnego w sytuacji porażki edukacyjnej (Tomaszek & Tucholska, 2012). Kluczowe wydają się tutaj trudności adaptacyjne młodych ludzi, uniemożliwiające im zmianę nieefektywnych sposobów reagowania w sytuacjach problemów. Jak zauważają Tomaszek i Tucholska (2012) „wyalienowani młodzi ludzie z niskimi kompetencjami emocjonalnymi, interpersonalnymi i zaradczymi, nierozumiejący własnych mechanizmów działania a ponadto nierozumiani przez otoczenie, są podatni na marginalizację, co dodatkowo zwiększa ich izolację społeczną” (s. 169). Jednocześnie w świetle modelu wypalenia JD-R, zaproponowanego przez Demerouti i in. (2001) i zmodyfikowanego przez Bakker i de Vries (2021), kluczowym czynnikiem rozwoju wypalenia jest brak dopasowania między jednostką a otoczeniem, które jest następstwem: (1) niezdolności do sprostanienia wymaganiom obecnym w szkole, (2) niskich zasobów osobistych i społecznych, umożliwiających realizację zadań szkolnych.

Zdaniem badaczy podłożem niedopasowania są dwa procesy: brak elastyczności stosowanych strategii działania (zwłaszcza radzenia sobie ze stresem) oraz zachowania samoutrudniające, szkodzące i powodujące eskalację trudności edukacyjnych. W tym kontekście poczucie alienacji można traktować jako wskaźnik utraty samokontroli na skutek wyczerpywania się zasobów jednostkowych i niezdolności do efektywnego wykorzystania zasobów społecznych. Deficyty w obszarze zdolności do zastępowania dominujących nieadaptacyjnych reakcji (np. wycofywanie się czy wrogość w sytuacji trudności zamiast aktywnego poszukiwania wsparcia), generują znaczący spadek skuteczności w działaniu, co podnosi stres psychiczny i inicjuje szereg problemów jednostkowych i społecznych, m.in. zachowania naruszające normy społeczne oraz stopniowe obniżanie się funkcjonowania szkolnego (wskaźnik anomii stanowiącej pierwszy etap alienacji szkolnej wg modelu Case). W dalszej zaś perspektywie narasta przeciążenie emocjonalne i fizyczne obowiązkami nakładanymi na ucznia. W efekcie wzrasta ryzyko rozwoju pełnoobjawowego syndromu wyczerpania sił nauką szkolną.

Ograniczenia przeprowadzonego projektu badawczego

Przeprowadzony projekt badawczy ma kilka istotnych ograniczeń, które uniemożliwiają generalizację. Z uwagi na bardzo małą liczbę badanych uczniów, zreferowane badania należy traktować jako wstępne i stanowiące inspirację dla dalszych analiz, prowadzonych na reprezentatywnej próbie uczniów. Dodatkowo, niska rzetelność niektórych wymiarów w skali PAI (dla samowyobcowania jest to jedynie 0,28), każe traktować wyniki w tym wymiarze z dużą ostrożnością. Kolejne analizy powinny uwzględniać inne narzędzie do pomiaru alienacji młodzieży. W badaniach nie uwzględniono ponadto czynników rozwojowych i rodzinnych, które mogą mieć istotne znaczenie dla związku między poczuciem alienacji a syndromu wypalenia uczniów.

WNIOSKI

W literaturze alienologicznej podkreśla się, że pojawiające się tendencje alienacyjne na etapie adolescencji, choć są właściwością rozwoju młodzieży, to jednak powinny mieć charakter przejściowy. Szymon Hejmanowski (2004) zauważa, że destruktyny wzorzec radzenia sobie ze stresem u nastolatka nierzadko jest powielany w dorosłym życiu, jednak to co niepokoi, to fakt, że z czasem ulega on radykalizacji. Z uwagi na negatywne konsekwencje alienacji, młodzież wyobcowaną należy objąć szczególnymi oddziaływaniami wspomagającymi, gdyż ich stosunkowo mniejsze kompetencje emocjonalne, interpersonalne i zaradcze, utrudniają, a nierzadko uniemożliwiają im przezwyciężenie własnego poczucia oderwania od otoczenia (Lewicka-Zelent & Abramciów, 2014). Wskazania powyższe stają się tym bardziej istotne w świetle faktu, że młodzież ta jest w większym stopniu narażona na doświadczenie syndromu wyczerpania sił.

BIBLIOGRAFIA

- Andersson, L.M. (1996). Employee cynicism: An examination using a contract violation framework. *Human Relations*, 49, 11, 1395–1418. DOI: <https://doi.org/10.1177/001872679604901102>
- Ang, R.P., & Huan, V.S. (2006). Relationship between academic stress and suicidal ideation: Testing for depression as a mediator using multiple regressions. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(2), 133–143. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10578-006-0023-8>
- Ang, R.P., Huan, V.S., Teng Chan, W., Cheong, S.A., & Leaw, J. N. (2015, czerwiec). The role of delinquency, proactive aggression, psychopathy and behavioral school engagement in reported youth gang membership. *Journal of Adolescence*, 41, 148–156. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.03.010>
- Awang-Hashim, R., Kaur, A., & Mohammad, N. (2015). The interplay of socio-psychological factors on school engagement among early adolescents. *Journal of Adolescence*, 45, 214–224. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.001>

- Azimi, M., & Piri, M. (2013). The relationship of academic burnout and learning self-regulation with academic performance among high school students. *Journal of Research in Curriculum Development*, 10(11), 116–128.
- Aypay, A. (2011). Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6–8: A Study of Validity and Reliability. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 520–527.
- Bakker, A., Killmer, Ch.H., Siegrist, J., & Schaufeli, W.B. (2000). Effort-reward imbalance and burnout among nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 31(4), 884–891. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01361.x>
- Bakker, A.B., & de Vries, J.D. (2021) Job Demands–Resources theory and self-regulation: new explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 34(1), 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1797695>
- Bamonti, P., Conti, E., Cavanagh, C., Gerolimatos, L., Gregg, J., Goulet, C., Pifer, M., & Edelstein, B. (2017). Coping, Cognitive Emotion Regulation, and Burnout in Long-Term Care Nursing Staff: A Preliminary Study. *Journal of Applied Gerontology*, 38(1), 92–111. DOI: <https://doi.org/10.1177/0733464817716970>
- Barnett, M.D., & Flores, J. (2016). Narcissus, exhausted: Self-compassion mediates the relationship between narcissism and school burnout. *Personality and Individual Differences*, 97, 102–108. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.026>
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 511–528. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>
- Beauregard, N., Marchand, A., Bilodeau, J., Durand, P., Demers, A., & Haines, V.Y. (2018). Gendered Pathways to Burnout: Results from the SALVEO Study. *Annals of Work Exposures and Health*, 62(4), 426–437. DOI: <https://doi.org/10.1093/ann-weigh/wxx114>
- Biegasiwicz, M. (2010). Poczucie alienacji a wsparcie społeczne u nieletnich. *Studia Psychologica UKSW*, 10, 125–152.
- Bikar, S., Marziyeh, A., & Pourghaz, A. (2018). Affective Structures among Students and its Relationship with Academic Burnout with Emphasis on Gender. *International Journal of Instruction*, 11(1), 183–194. DOI: <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11113a>
- Brzezińska, A. I. (2016). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. GWP Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Calabrese, R.L., & Adams, J. (1990). Alienation: a cause of juvenile delinquency. *Adolescence*, 25(98), 435–440.
- Carignan, S., Deihl, J., Harris, J., Jones, J., Rothman, B., Ullmann, S., Weinberg-Gordon, B., Weter, P., Whitty, P., & Wilson, L. (1981). Burnout: Multi-Dimensional Study of Alienation Among Social Service Workers in the Willamette Valley. Dissertations and Theses Paper. Portlant: Portlant State University. <https://doi.org/10.15760/etd.5383>
- Case J.M. (2008). Alienation and engagement: development of an alternative theoretical framework for understanding student learning. *High Education*, 55, 321–332.

- Cherniss, C. (1980). *Professional Burn-Out in Human Service Organizations*. New York: Praeger.
- de Cavalcante Almeida, G., de Souza, H.R., de Almeida, P.C., de Cavalcante Almeida, B., & Almeida, G.H. (2016). The Prevalence of Burnout Syndrome in Medical Students. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, 43(1), 6–10. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-60830000000072>
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Dolzan M., Sartori R., Charkhabi M., & De Paola F. (2015). The effect of School Engagement on Health Risk Behaviours among High School Students: Testing the Mediating Role of Self Efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 205, 608–613. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.09.091>
- Du Plooy, J., & Roodt, G. (2010). Work engagement, burnout and related constructs as predictors of turnover intentions. *Journal of industrial psychology*, 36(1), 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1016/10.4102/sajip.v36i1.910>
- Dyła, A., Jaworek, M., Karwowski, W., Kożusznik, M., & Marek, T.(2013). Discrepancy between individual and organizational values: Occupational burnout and work engagement among white-collar Workers. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 43(3), 225–231. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ergon.2013.01.002>
- Fengler, J. (2001). *Pomaganie męczy. Wypalenie zawodowe w pracy*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Fyson, S.J. (2008). Using discourse analysis and psychological sense of community understand school transitions. *Journal of Community Psychology*, 36(4), 452–467. DOI: <https://doi.org/10.1002/jcop.20247>
- Gauthier, L. (2014). *Emotional dissonance and burnout as a result of value conflict in social Workers working in the Ontario Child Welfare System*. Master of Arts – Integrated Studies.
- Ge, L., Yap, C.W., Ong, R., & Heng, B.H. (2017). Social isolation, loneliness and their relationships with depressive symptoms: A population-based study. *PLoS ONE*, 12(8), 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182145>
- Hascher, T., Hadjar, A. (2018). School alienation – Theoretical approaches and educational research. *Journal of Educational Research*, 60(2), 171–188. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1443021>
- Hejmanowski, Sz. (2004). Okres dorastania – zagrożenia rozwoju. *Remedium*, 1(131), 4–5.
- Hoffmann, M.L., Powlishta, K.K., White, K.J. (2004). An examination of gender differences in adolescent adjustment: The effect of competence on gender role differences in symptoms of psychopathology. *Sex Roles*, 50, 795–810. DOI: <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000029098.38706.b1>
- Jastrzębski, J., Pasiak, M. (2013). Samoocena i poczucie alienacji jako predyktory jakości życia osób z niepełnosprawnością ruchową, *Journal of Modern Science*, 4(19), 81–105.

- Kanungo, R.N. (1992). Alienation and empowerment: Some ethical imperatives in business. *Journal of Business Ethics*, 11(5), 413–422. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF00870553>
- Kanungo, R.N. (1979). The concepts of alienation and involvement revisited. *Psychological Bulletin*, 86(1), 119–138. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.1.119>
- Karger, H.J. (1981). Burnout as Alienation. *Social Service Review*, 55(2), 270–283. DOI: <https://doi.org/10.1086/643917>
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J. E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54, 23–55. DOI: <https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0008>
- Kmiecik-Baran, K. (2000). *Narzędzia do rozpoznawania zagrożeń społecznych w szkole*. Wydawnictwo Przegląd Oświatowy.
- Knopp, A.K. (2012). Czy kobiety naprawdę są bardziej inteligentne emocjonalnie niż mężczyźni? O różnicach międzypłciowych w zakresie zdolności emocjonalnych. *Kwartalnik Naukowy*, 4(12), 95–112.
- Lee, R.T., & Ashforth, B.E. (1993). A further examination of managerial burnout: Toward an integrated model. *Journal of Organizational Behaviour*, 14(1), 3–20. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.4030140103>
- Lewicka-Zelent, A., & Abramciów, R. (2014). Empatyczność i poczucie alienacji młodzieży uzdolnionej muzycznie. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica*, 7, 38–56.
- Lipiński, S. (2001). Poziom poczucia alienacji u nieletnich w zakładach resocjalizacyjnych. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Psychologica*, 5, 25–34.
- Maciąg, A. (2017). Obca praca, obce „ja”, obcy bóg – wybrane aspekty teorii alienacji w okresie od XVIII wieku do współczesności. *Społeczeństwo i Edukacja*, 24(1), 91–102.
- Mann, S.J. (2001). Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26(1), 7–19. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070020030689>
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mau, R.Y. (1992). The validity and devolution of a concept: Student alienation. *Adolescence*, 27(107), 731–741.
- Michaيلي, L., Rajabi, S., Abbasi, M., & Zamanlou, Kh. (2014). The relationship of emotion regulation and positive and negative emotions with academic performance and academic burnout among university students. *Educational Psychology*, 2(32), 31–54.
- Newman, B.M., Newman, P.R. (2012). *Development Through Life: A Psychosocial Approach*. Stamford: Cengage Learning.
- Newman, B.M., Newman, P.R. (2001). Group Identity and Alienation: Giving The We Its Due. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 515–538. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1010480003929>

- Nutbeam, D., Smith, C., Moore, L., & Bauman, A. (1993). Warning! schools can damage your health: alienation from school and its impact on health behaviour. *Journal of Paediatric Child Health*, 29, 25–30. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.1993.tb02256.x>
- O'Donohue, W., Nelson, L. (2012). *Work engagement, burn-out, and alienation: linking new and old concepts of positive and negative work experiences*. British Academy of Management (BAM) Annual Conference. Organizational Psychology, (s. 1–16). https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/53465/81544_1.pdf?sequence=1
- Pareek, U. (1988). *Organisational Behavior process*. Jaipur: Rawat Publications.
- Piekarska, J. (2015). Zdolności emocjonalne kobiet i mężczyzn a stosowane strategie radzenia sobie ze stresem. *Studia Psychologica*, 15(1), 5–18. DOI: <https://doi.org/10.21697/sp.2015.15.01.01>
- Piotrowski, P., & Zajączkowski, K. (1999). Poczucie alienacji chłopców z grupy wysokiego ryzyka. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 428–441.
- Powell, W.E. (1994). The Relationship between Feelings of Alienation and Burnout in Social Work. *Families in society: the journal of contemporary human services*, 75(4), 229–235. DOI: <https://doi.org/10.1177/104438949407500404>
- Purvanova, R., Muros, J. (2010). Gender differences in burnout: a meta analysis. *Journal of Vocational Behaviour*, 77, 168–185. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.006>
- Rayce, S.B., Bjørn, E.H., & Kreiner, S. (2009). Aspects of alienation and symptom load among adolescents. *European Journal of Public Health*, 19(1), 79–84. DOI: <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckn105>
- Rayce, S.B., Kreiner, S., Damsgaard, M.T., Nielsen, T., & Holstein B.E. (2018). Measurement of alienation among adolescents: construct validity of three scales on powerlessness, meaninglessness and social isolation. *Journal of Patient-Reported Outcomes*, 2(14), 1–12. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41687-018-0040-y>
- Rongińska, T., Vodopyanova, N.E. (2016). Poczucie alienacji w zespole wypalenia zawodowego. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe*, 2, 145–156.
- Rovai, A.P., & Wighting, M.J. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *Internet and Higher Education*, 8, 97–110. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2005.03.001>
- Safipour, J., Tessma, M.K., Higginbottom, G., & Emami, A. (2010). Measuring social alienation in adolescence: Translation and validation of the Jessor and Jessor Social Alienation Scale. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51(6), 517–524. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2010.00810.x>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, M., Leskinen, E., & Nurmi, J.E. (2009a). School Burnout Inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48–57. DOI: <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., Holpainen, L. (2009b). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal

- nal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316–1327. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9334-3>
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929–939. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.01.001>
- Sankey, M., & Huon, G.F. (1999). Investigating the role of alienation in a multicomponent model of juvenile delinquency. *Journal of Adolescence*, 22(1), 95–107. DOI: <https://doi.org/10.1006/jado.1998.0203>
- Schaufeli, W.B. (2017). *Burnout: A Short Socio-Cultural History*. W: S. Neckel, A.K. Schaffner, & G. Wagner (red.), *Burnout, fatigue, exhaustion: An interdisciplinary perspective on a modern affliction* (s. 105–127). Palgrave Macmillan. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-52887-8_5
- Schaufeli, W. B., De Witte, H., & Desart, S. (2020). *Manual Burnout Assessment Tool (BAT). Version 2.0*. Internal report. <https://burnoutassessmenttool.be/wp-content/uploads/2020/08/User-Manual-BAT-version-2.0.pdf>
- Schlichte, J., Yssel, N., & Merbler, J. (2005). Pathways to Burnout: Case Studies in Teacher Isolation and Alienation. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(1), 35–40. DOI: <https://doi.org/doi:10.3200/PSFL.50.1.35-40>
- Seeman, M. (1959). On The Meaning of Alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783–791. DOI: <https://doi.org/10.2307/2088565>
- Silvar, B. (2001). The syndrome of burnout, self-image, and anxiety with grammar school students. *Horizons of Psychology*, 10(2), 21–32.
- Tomaschewski-Barlem, J.G., Lunardi, V.L., Ramos, A.M., Da Silveira, R.S., Devos-Barlem, E.L., & Ernandes, C.M. (2014). Characteristic signs and symptoms of the burnout syndrome experienced by undergraduate nursing students. *Journal of Nursing and Socio-Environmental Health*, 1(1), 79–86. DOI: <https://doi.org/10.15696/2358-9884>
- Tomaszek, K. (2020). *Emocjonalność studentów doświadczających syndromu wyczerpania sił. Część I.: Wskaźniki wypalenia akademickiego a regulacja emocji, dobrostan psychiczny i stany depresyjne*. Petrus.
- Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2018). Wybrane środowiskowe przyczyny syndromu wypalenia uczniów ze szkół gimnazjalnych. *Kwartalnik pedagogiczny*, 2(248), 109–126.
- Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2018). Wybrane środowiskowe przyczyny syndromu wypalenia uczniów ze szkół gimnazjalnych. *Kwartalnik pedagogiczny*, 2(62), 109–126.
- Tomaszek, K., Muchacka-Cymerman, A. (2019). Polish adaptation of the ESSBS school-burnout scale: pilot study results. *Hacettepe University Journal of Education*, 34(2), 418–433. DOI: <https://doi.org/10.16986/HUJE.20180434621>
- Tomaszek, K., Tucholska, S. (2012). Psychospołeczne następstwa poczucia alienacji u młodzieży. *Paedagogia Christiana*, 2(30), 163–178

- Walburg V., Moncla D., & Mialhes A. (2015). Burnout Among High-School Students and Cannabis Use, Consumption Frequencies, Abuse and Dependence. *Child & Youth Care Forum*, 44 (1), 33–42. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9268-8>
- Weber, A., Jaekel-Reinhard, A. (2000). Burnout syndrome: a disease of modern societies? *Occupational Medicine*, 50(7), 512–517. DOI: <https://doi.org/10.1093/ocmed/50.7.512>
- Williamson, I., Cullingford, C. (1998). Adolescent alienation: its correlates and consequences. *Educational Studies*, 24, 333–343. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305569980240306>
- Willms, J.D. (2003). *Student Engagement at school a sense of belonging and participation results from PISA 200*. OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development]. <https://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33689437.pdf>
- Woźniak-Krakowian, A., Ortenburger, D. (2003). Poczucie alienacji młodzieży i jej konsekwencje. *Tolerancja*, 10, 273–283.
- Zahedbablaan, A., Pourbahram, R., & Rahmani Javanmard, S. (2014). The relationship of perfectionism, goal orientation, and academic performance with academic burnout. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 5, 2(18), 109–123.

SENSE OF ALIENATION AND SCHOOL BURNOUT SYNDROME

ABSTRACT: The present study examined the links between alienation and school burnout. The analysis was conducted on the sample of 84 secondary school students (47 women and 37 men) aged 12–55 years (M age = 13,70 years). Alienation was measured by the PAI inventory, and school burnout was measured by the ESSBS scale. The results indicated significant gender differences in the level of burnout total score but not in the level of alienation total score. Significant correlations between burnout and alienation were also observed; however, the relations were stronger in the group of girls. Findings also confirmed that alienation, especially anomaly and meaninglessness are important predictors of school burnout (31% explained variances of total score in ESSBS).

KEYWORDS: alienation, school burnout, secondary school students, education

Z PRAKTYKI
SEKCJA TEMATYCZNA

PRACTICE
THEME SECTION

Lesław Kulmatycki

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4769-0021>

„Relaksacja w relacji” – propozycja autorskiej koncepcji pracy z dziećmi i młodzieżą dla poprawy dobrostanu psychicznego w czasie pandemii

ABSTRAKT: Doświadczane przez wszystkich zmiany cywilizacyjne związane również z pandemią, która uniemożliwia otwarte relacje ze światem oraz innymi osobami, z jednej strony demobilizuje oraz wywołuje stany zatrzymania i apatii, a z drugiej, poszukiwania nowych rozwiązań oraz sposobów radzenia sobie. Wyzwanie, przed którym stoi dziecko czy młody człowiek jest niewyobrażalnie trudniejsze od tego, które dotyka osobę dorosłą. W sytuacji lock-downu bardzo często pozostaje do minimum ograniczona możliwość nawiązywania kontaktu czy budowania relacji ze światem. Dlatego zaprezentowana autorska wersja „Relaksacji w relacji” jest propozycją relaksacji aktywnej i kreatywnej, kiedy rodzic, nauczyciel czy terapeuta podejmuje relaksacyjny dialog z dzieckiem dotyczący tego, co dla dziecka jest, w danej chwili, ważne. Nie mogąc do końca przewidzieć reakcji dziecka, prowadzący powinien być przygotowany na pozostawanie w otwartej relacji i ją utrzymać przez czas sesji. W tego rodzaju pracy sugeruje się, aby podczas „relaksacji w relacji” (w porównaniu do tradycyjnej sesji relaksacyjnej) ingerować w sposób bardziej kompleksowy, gdzie stosowane są nie tylko werbalne instrukcje, ale też ruch, dotyk czy dzielenie się emocjami, myślami czy wyobrażeniami.

SŁOWA KLUCZOWE: relaksacja w relacji, samoświadomość, dobrostan psychiczny, młodzież, ćwiczenia psychofizyczne, nauczyciele

Kontakt:	Lesław Kulmatycki leszekkulm@wp.pl
Jak cytować:	Kulmatycki, L. (2021). „Relaksacja w relacji” – propozycja autorskiej koncepcji pracy z dziećmi i młodzieżą dla poprawy dobrostanu psychicznego w czasie pandemii. Forum Oświatowe, 33(2), 73–93. https://doi.org/10.34862/fo.2021.2.4
How to cite:	Kulmatycki, L. (2021). „Relaksacja w relacji” – propozycja autorskiej koncepcji pracy z dziećmi i młodzieżą dla poprawy dobrostanu psychicznego w czasie pandemii. Forum Oświatowe, 33(2), 73–93. https://doi.org/10.34862/fo.2021.2.4

WPROWADZENIE

Całe nieszczęście ludzi pochodzi z jednej rzeczy, to jest, że nie umieją usiedzieć spokojnie we własnej izbie (Blaise Pascal)

Czas pandemii trwający już prawie dwa lata oraz mogący się przedłużyć w nie-możliwym do przewidzenia okresie miesięcy czy lat okazał się niezmiernie traumatyczny dla dzieci i młodzieży szkolnej. Wiele wskazuje na to, że nie tylko samo doświadczanie „atmosfery zamknięcia”, a może raczej odcięcia, pozbawienia czegoś, co było zdefiniowanym i określanym jako normalność jest tylko jednym z aspektów obniżenia psychicznego dobrostanu. Innym, znacznie trudniejszym, w dłuższej perspektywie, jest świadomość niemożności powrotu do „tego, co było”. Dzieci i dorośli bardzo dobrze wyczuwają nastroje wirtualnej rzeczywistości oraz zdają sobie sprawę z bardziej kompleksowych zagrożeń, z którymi zмага się świat współczesny i w którym pojawiło się – jak przewidywał Zygmunt Bauman w opisywanej „płynnej rzeczywistości” – sporo totalitarnych czy opresyjnych instytucji określanых „fabrykami porządku”, które ukierunkowały nas do „kolekcjonowania przeżyć i wrażeń” zewnętrznym kosztem tego, co jestem w stanie odczuwać w sobie wewnątrz. (Bauman, 1995). Na pytanie dlaczego owa zewnętrzna komunikacja wirtualna wygrywa z realną, Bauman podaje dwa argumenty. Pierwszy związany jest z nieograniczonym dostępem do Internetu i w związku z tym pojawiająca się „zmora samotności” choć liczba znajomych i przyjaciół może być nieograniczona. Drugi to brak zobowiązań. Przyjaźń „w realu” trzeba pielęgnować, tę tutaj nie koniecznie. Pokazuje to znakomicie korzystanie z możliwości komunikowania się poprzez przenośne urządzenia. (Bauman, 1995; Brosch, 2007; Suchodolska, 2016; Lucas i in., 1996; Keyes, 2006; Rees i in., 2010).

Z wielu polskich i międzynarodowych badań (Młodecka, 2020; Morganstein, 2020; Ghosh i in., 2020; Dąbkowska, 2021; Pyżalski, 2021) dotyczących zdrowia psychicznego młodych ludzi w okresie zdalnej edukacji, która była wymuszona pandemią, oraz z badań Światowej Organizacji Zdrowia wynika, że prawie jedna piąta adolescentów przejawia zaburzenia zdrowia psychicznego. To, że w czasie pandemii nasilenie symptomów dekompensacji psychicznej u nastolatków było oczywiste (istnieje związek aktywności w świecie realnym a dobrostanem odczuwanym

subiektywnie w każdym jego aspekcie), jest potwierdzone wieloma badaniami (Balasubramanian i in., 2020; Brodin, 2020). Niski poziom dobrostanu społecznego w czasie pandemii oraz izolacji od życia społecznego u dzieci młodszych wiąże się przede wszystkim z atmosferą domową oraz relacjami z rodzicami, czy rodzeństwem. Wśród młodzieży dorastającej zaniżony dobrostan wynika przede wszystkim z osłabienia relacji rówieśniczych jako najważniejszego źródła emocji pozytywnych.

Wprawdzie jak wskazują statystyczne badania¹ interakcje społeczne młodzieży dorastającej zachodzą przede wszystkim przez Internet, gdzie ponad 70% polskich użytkowników Internetu korzysta z mediów społecznościowych. Zatem wydawałoby się, że izolacja społeczna nie powinna wpływać na ich dobrostan, gdyż wirtualny kontakt z kolegami, koleżankami i przyjaciółmi powinien skutecznie pomagać w przetrwaniu trudnych okresów pozbawienia bezpośrednich kontaktów. Tak jednak się nie stało. Z badań i obserwacji praktyków wynika, że nastąpiło poczucie samotności oraz zwiększyło się ryzyko depresji (Ellis i in., 2020). Najbardziej typową i powszechną cechą obrazu klinicznego pandemicznego ostrego zaburzenia stresowego (Heitzman, 1998, 2000) ma być dłużej utrzymująca się reakcja lękowa oraz trudności w pozbyciu się przeżywania traumy. Innymi objawami wskazanymi przez badaczy jest utrzymujący się poziom lęku, poczucie bezradności oraz niemożności ucieczki, które może przejawiać się stanami paniki, rozpacz i poczucia beznadziei. Mobilizacja obronna powoduje wzmożoną czujność, zawężenie świadomości własnego ciała oraz motoryczny niepokój.

Celem artykułu jest zaproponowanie konkretnej formy wsparcia dla dzieci i młodzieży, która może być wykorzystana przez rodziców, wychowawców i nauczycieli w sytuacji wsparcia i przeciwdziałaniu tendencjom alienacyjnym, ogólnemu zniechęceniu i obniżeniu nastroju. Umiejętne wykorzystanie proponowanej techniki relacyjno-interpersonalnej może również wspomóc terapeutów czy profesjonalistów w rozwiązywaniu specyficznych problemów natury psychicznej lub behawioralnej pracujących z dziećmi i młodzieżą, ale jedynie jako wskazówka, a nie jako „gotowe narzędzie”.

I. ZDROWIE PSYCHICZNE, WIĘZI I POCZUCIE TOŻSAMOŚCI

Zdrowie psychiczne dotyczy jednego z trzech wymiarów wymienionego w definicji zdrowia podawaną przez Światową Organizację Zdrowia. Psyche jest złożonym i dynamicznym aspektem osoby ludzkiej, toteż najbardziej wyczerpujące opracowanie nie jest w stanie opisać wszystkich. W naukach społecznych i promocji zdrowia eksponowana jest koncepcja „pozytywnego” zdrowia psychicznego (Wallston & Wallston, 1982; Dąbrowski, 1985, 1996; Diener i in., 2004; Suchodolska, 2016), gdzie wskazywane są podstawowe kryteria zdrowia psychicznego. Należą do nich:

¹ Główny Urząd Statystyczny (2019). Społeczeństwo informacyjne w Polsce: wyniki badań statystycznych z lat 2015–2019. Pobrano z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/nauka-i-technika-spoleczenstwo-informacyjne/spoleczenstwoinformacyjne/>

Kontakt z rzeczywistością: racjonalna postawa w odbiorze bodźców z otaczającej rzeczywistości, obiektywna ocena, wieloaspektowość interpretacji, minimalizacja stereotypów, zgoda i przyzwolenia na niewiedzę.

Poczucie autonomii: próba internalizacji swoich wyborów, decyzji. Autonomia według zasady kompromisu, czyli szukająca relacji z innymi ludźmi i ceniąca sobie przede wszystkim niezależność emocjonalną.

Akceptacja samego siebie: właściwa postawa wobec samego siebie, sztuka cieszenia się sobą, życia z samym sobą, zdawanie sobie sprawy zarówno z własnych niemożności i ograniczeń, jak i potencjałów i możliwości.

Rozpoznanie swoich mocnych stron: uczenie się obiektywnego oceniania siebie poprzez wskazywanie na obiektywne mocne swoje strony i konkretne umiejętności, pracowanie nad strategią wzmacniania konkretnych kompetencji.

Konstruktywne kontakty z innymi: umiejętność ekspresji i wyrażania siebie, swoich poglądów, potrzeb czy emocji oraz wrażliwość w odbiorze innych osób.

Radzenie sobie z wyzwaniami: diagnozowanie wyzwań pochodzących z otoczenia, uczenie się rozróżniania tego, co konieczne od tego, co możliwe do zmiany, tolerancja funkcjonujących w danej grupie czy społeczności norm, nabywanie umiejętności radzenia sobie z niepowodzeniami i krytyką.

Perspektywa przyszłości: nastawienie na rozwój i samorealizację, czyli uświadamianie sobie swoich pozytywnych stron, cech, potencjałów oraz stawianie sobie odległych celów, planowanie rozwoju swoich umiejętności.

Kazimierz Dąbrowski (1996) w swojej teorii podkreśla, że jednym z warunków rozwoju zdrowia psychicznego uczniów w wieku szkolnym jest współpraca między poszczególnymi grupami społeczności szkolnej, a przede wszystkim między uczniami, nauczycielami i rodzicami, gdyż to jest najważniejsze tło budowania poczucia tożsamości. Odległa w czasie koncepcja Dąbrowskiego pozostaje nadal aktualna. Obecnie dominująca internetowo-wirtualna rzeczywistość mająca zastąpić realne kontakty i relacje jest atrakcyjna, ale pozorna i iluzoryczna, co w dobie kolejnych *lockdownów* jest szczególnie odczuwalne.

Okres dojrzewania z punktu widzenia teorii więzi jest trudnym dla człowieka okresem transformacji więzi. Małe dziecko zwykle nawiązuje więź z kilkoma osobami. Więzy te mają charakter hierarchiczny. W hierarchii więzi występuje osoba najważniejsza i osoby coraz mniej ważne. W niemowlęctwie więź nawiązują mama i tato, rzadziej inne osoby, ale już we wczesnych latach dziecięcych dołączają do nich rodzeństwo i koledzy. W miarę dorastania koledzy/koleżanki zajmują pozycje coraz bliższe szczytu hierarchii więzi, od 12 roku życia w funkcjach doradczych i decyzyjnych koledzy/koleżanki coraz częściej zastępują rodziców. W okresie młodzieńczym rozgrywa się natomiast konflikt rozwojowy: poczucie tożsamości *versus* pomieszanie ról (Taylor, 1988; Ryff & Keyes, 1995; Keyes, 2006). Młody człowiek może zyskać poczucie integralności wewnętrznej albo odczucie obcości w rolach społecznych. U młodzieży z poczuciem bezpiecznych więzi rozwój przebiega bez większych zakłóceń, a związki z rodzicami (choć już nieco luźniejsze) nadal są pełne zaufania. Natomiast u dorastających z niepewnymi więziami, rozwój przebiega z konfliktami,

czy nawet w zupełnym zerwaniu więzi. Według Erika Eriksona (1996) kształtowanie własnej tożsamości jest jednym z najważniejszych obszarów rozwoju młodego człowieka w okresie dorastania. Podstawowym pytaniem jest „Kim jestem i do czego zmierzam?” Dwa podstawowe wymiary definiują poczucie tożsamości. Wymiar poczucia niepowtarzalności z równoczesnym przekonaniem o kontynuacji istnienia własnej osoby i wymiar zgodności w obrazie samego siebie pomiędzy obrazem kreowanym przez siebie a obrazem prezentowanym przez innych.

Rozwój poczucia tożsamości dokonuje się poprzez: nabywanie perspektywy czasowej własnego istnienia, wytwarzanie poczucia pewności siebie, kształtowanie własnej drogi życiowej, określenie tożsamości zawodowej, rozwój tożsamości psychoseksualnej, klasyfikacja własnej filozofii życiowej, wypracowanie konstruktywnych relacji z osobami posiadającymi autorytet i zbudowanie własnego.

II. RELAKSACJA I STRATEGIE TECHNIK RELAKSACYJNYCH (OPRACOWANIE WŁASNE)

Rytm naszego życia jest naprzemiennym rytmem aktywności i odpoczynku, czuwania i snu². Sen jest najbardziej naturalnym stanem głębokiej relaksacji, do której zmierza nasz organizm, by odpoczywając po fazie czuwania, przygotować organizm do kolejnej fazy aktywności. Normalny stan czuwania nastawiony jest odbiór jak największej ilości bodźców. Stan relaksacji, obok czuwania, snu i marzenia sennego, staje się okazją do bardziej świadomego poznania świata wewnętrznego³, a proces relaksacyjny polega przede wszystkim na przekraczaniu racjonalnego⁴, dyskursywnego umysłu, poprzez „zawieszenie” jego aktywności. Rezygnacja z logicznego nawyku myślowego demobilizuje nabyte schematy i uruchamia przestrzeń dla nowych skojarzeń, odczuć i dróg poznawania samego siebie. Warto podkreślić, że na przeciwnym biegunie racjonalności znajduje się intuicja i to ona determinuje jakość procesu relaksacyjnego. Oba aspekty są ważne.

Na podstawie dotychczasowych doświadczeń pracy z dziećmi i młodzieżą w ramach wielu akademickich programów, opisanych w innych pracach⁵, techniki relaksacyjne można było zakwalifikować do pięciu grup strategii. Pierwsze dwie grupy koncentrują się na pracy z ciałem. Ciało fizyczne bądź w bezruchu bądź w ruchu

2 Badacze stanów świadomościowych wyróżniają trzy podstawowe stany, są to: stan czuwania, stan marzeń sennych i stan głębokiego snu. Każdy z tych stanów charakteryzuje się określoną dynamiką procesów fizjologiczno-neurologicznych.

3 Przez „czwarty” stan świadomości, poza relaksacją czy hipnozą, można wymienić jeszcze wiele innych tzw. doświadczeń o charakterze trans-racjonalnym, co odnosi się do specyficznych stanów świadomościowych, które pozwalają na kontakt z innymi (nieracjonalnymi) wymiarami samego siebie oraz otaczającej rzeczywistości.

4 W przygotowywanej pracy dotyczącej antropologii relaksacji, autorzy (L. Kulmatycki i R. Niemierowska) proponują użycie terminu „trans-racjonalność”.

5 *Ćwiczenia relaksacyjne. Praktyczne techniki antystresowe dla dzieci i młodzieży*, Promo-Lider, Warszawa 1995 oraz *Lekcja Relaksacji*, Wrocław, AWF, 2002.

jest głównym środkiem osiągnięcia stanu zrelaksowania. Grupa trzecia jest rodzajem łącznika pomiędzy ciałem a psychiką. W tej grupie, techniki głównie odwołują się do przepływu doświadczanej energii oraz regulacji oddechu. Dwie ostatnie grupy strategii, to przede wszystkim praca z psychiką, zarówno w odniesieniu do procesów myślowo-wyobrażeniowych, jak i emocjonalno-intuicyjnych. Poniżej (Tabela 1) prezentowana jest każda z pięciu grup strategii w odniesieniu do sześciu kryteriów. Pierwsze dwa kryteria dotyczą udziału w danej strategii ciała bądź umysłu. Dwa następne wskazują na udział ruchu bądź jego brak. Dwa ostatnie mają odnosić się do stopnia skoncentrowania się na własnej osobie oraz na innych uczestnikach sesji relaksacyjnej. W poniższej tabeli został określony numerycznie stopień występowania danej cechy w każdej z pięciu strategii w skali 1–4, gdzie „1” oznacza, że dana cecha jest słabo reprezentowana, a „4”, że reprezentowana jest w dużym stopniu. Przykładowo dla strategii grupy technik mentalnej relaksacji i koncentracji, ciało fizyczne reprezentowane jest minimalnie (1), natomiast umysł maksymalnie (4). W poniższym zestawie (Tabela 1) dołączona jest szósta grupa określana jako „techniki relacyjno-interpersonalne”, która charakteryzuje się najbardziej wyrównanym udziałem poszczególnych cech/kryteriów.

Tabela 1. Opis sześciu grup strategii technik relaksacyjnych wg sześciu cech oraz numerycznym określeniem stopnia ich występowania w skali 1–4.

	Sześć grup strategii technik relaksacyjnych					
Cechy opisu strategii	Techniki rozciągające i fizyczne pozycje ciała	Techniki ruchu ciała	Techniki relaksacji z energią i oddechem	Techniki mentalnej relaksacji i koncentracji	Techniki emocjonalnej ekspresji ruchowej	Techniki relacyjne i interpersonalne
Ciało fizyczne	4	4	2	1	3	3
Umysł	2	2	2	4	2	3
Aktywność	2	4	3	1	4	3
Pasywność	4	1	2	3	1	2
Własna osoba	4	3	4	4	2	3
Współpraca z innymi	1	2	1	1	3	3

Źródło: Opracowanie własne.

Techniki rozciągające i fizyczne pozycje ciała

Podstawowym celem tej grupy strategii w sytuacji terapeutycznej jest uzyskanie zrównoważenia wewnętrznego poprzez oddziaływanie ćwiczeń na układ nerwowy. Rozciągnięcia, jak i pozycje ciała oddziałują głównie poprzez masaż narządów wewnętrznych, a szczególnie poprzez stymulację centrów nerwowych i gruczołów wydzielania wewnętrznego. W związku z utrzymaniem rozciągnięcia o charakterze izometrycznym poszczególne miejsca są dodatkowo ukrwione i dotlenione. Wraz ze skoncentrowanym ukierunkowaniem myśli ćwiczenia w grupie tych technik

wpływają uspokajająco na cały organizm. Najbardziej charakterystyczne w relaksacyjnym oddziaływaniu są klasyczne statyczne asany jogi, czy ćwiczenia rozciągające pilates, również ćwiczenia relaksacji stopniowej według Jacobsona. W grupie tej strategii znajdują się też techniki wykorzystujące oddziaływanie manualne i dotykowe.

Techniki ruchu ciała

Celem tej grupy strategii jest płynne opanowanie ruchów ciała dających oparcie i „fizyczne ramy” dla ukierunkowania pracy umysłu. Zazwyczaj praca z technikami w tej grupie polega na precyzyjnym poznaniu sekwencji ćwiczeń czy ruchów, często połączonych z oddechem bądź dźwiękiem. Stałym elementem pracy w obrębie tych technik jest wyostrowana uważność umożliwiająca śledzenie fazy całego układu ćwiczeń. Ich stopień trudności jest ciągle zmieniany i modyfikowany, aby ćwiczący nie wykonywali ruchów mechanicznie. Przykładem takiej pracy może być sekwencja ruchów zbliżonych do precyzyjnie skodyfikowanych gestów wg praktyk opracowanych przez Gurdżijewa lub tradycyjnych układów według tai-chi lub dynamicznie wykonywanych asan w stylu vinyasa.

Techniki relaksacji z energią i oddechem

Celem w tej grupie strategii jest skontaktowanie się ze swoim oddechem i energią oraz stopniowe świadome modyfikowanie tych procesów w kierunku osiągania stanu wyciszenia wewnętrznego. Według wielu systemów relaksacyjnych tego rodzaju techniki należą do najbardziej efektywnych. Oddech jest łącznikiem pomiędzy sferą fizyczną a psychiczną. Ćwiczenia tej grupy polegają na świadomym i dowolnym regulowaniu procesu oddychania, a świadoma regulacja oddechu spełnia dwie zasadnicze funkcje: oczyszczającą i uspokajającą. Wykonywane są zarówno w oparciu o fizjologiczne procesy ciała, jak i bardziej ulotne związane z emocjami i myślami. Przykładem technik tej grupy mogą być ćwiczenia głosowe z powtarzaniem mantry czy recytacji tekstów, jak i klasyczne pranajamy według systemu jogi, czy ćwiczenia w parach z wykorzystaniem dotyku lub śledzenia oddechów w technikach oddechowych wprowadzających do medytacji zen.

Techniki mentalnej relaksacji i koncentracji

Ich celem jest próba przejęcia kontroli nad procesami związanymi z umysłem i z wyobraźnią. Ta grupa wymaga dłuższego przygotowania oraz treningu. W pierwszym etapie pracy z tymi technikami istotą ćwiczeń jest zawężenie uwagi tylko do tego, co dzieje się w chwili teraźniejszej oraz świadoma tego obserwacja. W drugim etapie następuje specyficzne dla techniki ukierunkowanie pracy umysłu. Jest to najpopularniejsza grupa strategii, jako że można tu zastosować trening autogenny Schultza, techniki koncentracji i medytacji, czy technikę głębokiej relaksacji joga nidry. Najczęściej instrukcje do prowadzenia treningów w tej grupie strategii są skodyfikowane i dokładnie opracowane przez nauczycieli relaksacji.

Techniki emocjonalnej ekspresji ruchowej

Celem tej grupy strategii jest umożliwienie pozbycia się „wyrzucenia” z siebie negatywnych emocji z wykorzystaniem ekspresji ruchowej i głosowej. Techniki zazwyczaj opierają się na prostych formach ruchowych polegających na ich powtarzaniu. Ważnym elementem pracy jest improwizacja w ramach ogólnej struktury. Ruch jest jedynie pretekstem do skontaktowania się ze swoimi emocjami. W pierwszym etapie następuje swoista *katharsis*, dotyczy jedynie pracy indywidualnej, aby następnie przenieść ją do pracy w grupie. W drugiej, grupowej, fazie istotnym wymiarem pracy jest kontakt interpersonalny. Przykładami technik umożliwiających tego rodzaju ekspresję jest taniec relaksacyjny Gabrieli Roth, *Contact Improvisation*, sesje relaksacyjne „ciało i głos”, czy ekspresyjne techniki medytacji ruchu.

Techniki relacyjno-interpersonalne

Celem tej grupy strategii jest nawiązanie relacji z sobą samym na poziomie psychosomatycznym z aktywną współpracą osoby drugiej. Biorąc pod uwagę specyficzne warunki stosowania technik relaksacyjnych w częściowej lub całkowitej izolacji od szkoły, czy grupy rówieśniczej, zasadnym jest zwrócenie uwagę na sferę dotykową, emocjonalną i relacyjną. Oznacza to, że stosowanie technik relaksacyjnych drogą zdalną lub poprzez elektroniczno-komputerowe nośniki nie spełni swojej funkcji. W tej grupie technik ważną rolę odgrywa kontakt ze swoim ciałem i świadomość tego, co w nim w czasie sesji relaksacyjnej zachodzi (świadomość ciała) ale również kontakt słowny (komunikacja werbalna) oraz przygotowana narracja, historia, opowieść, bajka relaksacyjna lub terapeutyczna w połączeniu z fizyczną czynnością, ruchem albo wydarzeniem które wydobywamy z przeszłości (wyobrażenia). Ważny jest też dialog pomiędzy uczestnikiem sesji relaksacyjnej a prowadzącym w końcowej części relaksacji.

III. METODA WINTREBERTA A „RELAKSACJA W RELACJI”

Metoda Henry’ego Wintreberta⁶ (2012) jest najbliższa tego, co definiuję jako „relaksację w relacji”. Wintrebert w swojej pracy z dziećmi zaproponował terapię nastawioną na zmniejszenie napięcia emocjonalnego poprzez relaksację mięśniową polegającej na aktywnym pozostawianiu podopiecznego w czasie pasywnych ruchów. Był prekursorem metody relaksacji przeznaczonej dla dzieci w początkowym okresie dojrzewania, a podstawą jego autorskiej metody było założenie, że ciało i umysł tworzą nierozdzielny całość. W swoich pracach wskazuje, że spójność i równowaga psychiczna jest głęboko sprzężona z fizycznością ciała, a brak równowagi psychicznej oraz emocjonalna labilność determinują z kolei dysonans równowagi neurohormonalnej i generują napięcie mięśniowe. Istota jego metody w praktyce polega

6 Henry Wintrebert, francuski lekarz interesował się relaksacją jako metodą pracy z dziećmi o czym szerzej pisał w rozprawie doktorskiej *Ruchy pasywne a relaksacja. Zasady i efekty indywidualnych metod reedukacji psychomotorycznej*. Dodatkowo zdobył specjalizację w zakresie psychiatrii, posiadał również licencjat z psychofizjologii ogólnej, psychofizjologii porównawczej i biologii.

na kontakcie fizycznym, tj. dotyku i wykonywaniu ruchów biernych. Jest to nie tylko kontakt fizyczny, ale również w symbolicznym stopniu kontakt werbalny. Wyjaśnienie słowne u Wintreberta (2012) ma polegać w dużej mierze na opisanu prostym językiem na czym polega ten rodzaj relaksacji oraz przedstawienie faz tej relaksacji. Z jego badań wynikało, że tego rodzaju sesja w sposób znaczący wpływa na dziecko poddawane tej metodzie relaksacyjnej. W szczególności warto zaznaczyć niektóre korzyści zauważone przez Wintreberta w pracy z dziećmi i młodzieżą a płynące z umiejętności relaksacji⁷, dlatego odnosząc się do praktycznych osiągnięć Wintreberta rozszerzam jego podejście o włączenie sfer werbalnej i świadomości ciała oraz wzajemnej komunikacji w trakcie procesu relaksacji.

W praktyce na sesję „relaksacji w relacji” składają się określone ćwiczenia relaksacyjne, określane też jako „sub-ćwiczenia”. Natomiast najistotniejszą różnicą pomiędzy metodą Wintreberta a „Relaksacją w relacji” jest wyeksponowanie aspektu dialogowego, czy werbalnego kontaktu pomiędzy prowadzącą osobą a dzieckiem, czy młodą osobą. Ćwiczenia w metodzie Wintreberta mają charakter pasywny, co oznacza, że podmiot relaksacji pozostaje jedynie „biorcą” oddziaływań idących ze strony prowadzącej sesję. Natomiast w „Relaksacji w relacji” osoba poddająca się relaksacji mobilizowana jest do aktywnego uczestniczenia w tej relacji z osobą prowadzącą. Jest to trudniejsze i bardziej wymagające, szczególnie ze strony osoby prowadzącej. Dotyczy to całości sesji, od początkowych ustaleń i wyjaśnień na czym polega ta relaksacja a skończywszy na rozmowie wokół odczuć dotyczących odbioru ćwiczeń. Oczywiście część zasadnicza obejmuje szereg dodatkowych i uzupełniających ćwiczeń lub sub-ćwiczeń nieobecnych w metodzie Wintreberta, takich jak praca z wyobraźnią, dźwiękiem, rytmem, oddechem, ukierunkowanymi ruchami ciała. Podsumowując, to, co jest istotą metody Wintreberta pozostaje, na tej „bazie” dodane zostają inne specyficzne dla każdej sesji i sytuacji. To oczywiście wymaga od osoby prowadzącej dobrego przygotowania oraz treningu, ale też znacznie więcej czasu.

Jej nowatorstwo w sytuacji ograniczonych kontaktów z rówieśnikami w sytuacjach realnych, rzeczywistych polega na stworzeniu bezpiecznej i zadaniowo neutralnej przestrzeni dla poznawania przez dzieci i młodzież w wieku szkolnym swoich reakcji ciała, reakcji ciała na emocje, wyobrażenia, myśli oraz nazywania tych reakcji i doznań. Najbardziej jednak znaczącą sferą takiej wzajemnej (prowadzący–prowadzony) relacji jest nabywanie pewności siebie w poznawaniu siebie oraz swoich mocnych i słabych stron w sytuacji całkowitego zrelaksowania i braku oceniania. Jej unikalność polega też na tym, że w przestrzeni szkolnej nie ma miejsca dla tego typu relacji. Nawet jeśli wykorzystuje się inne techniki relaksacyjne (np. progresywna relaksacja Jacobsona czy trening autogenny Schultza) to jest to zazwyczaj jedynie „instruowanie” (co może odbywać się w większej grupie) a nie „inspirowanie do dialogu”, co możliwe jest tylko w bardzo małej grupie lub w relacji indywidualnej.

7 Do powtarzających się w badaniach Wintreberta korzyści wymieniane są m.in.: obniżenie poziomu lęku, stanów lękowych, poprawa samopoczucia oraz obrazu siebie, obniżenie reaktywności i zachowań neurotycznych, poprawa jakości snu.

Niniejsza technika „relaksacja w relacji” opisywana jest po raz pierwszy i dla uporządkowania poszczególnych grup ćwiczeń systematyzuję je według czterech grup

Grupa ćwiczeń pasywnych ruchów

Ogólny schemat ruchów pasywnych w tej metodzie przewiduje kolejno pracę z następującymi częściami ciała: dłoń, przedramię, ramię, bark ręki dominującej, szyja, twarz, czoło, oczy, usta. Wintrebert wyszczególnił też określone ruchy stawów: obroty, krążenia, huśtania (balansowania), odwodzenia, przywodzenia, zginania, prostowania, pasywnego podnoszenia czy opuszczania. W założeniu autora wartość ruchów pasywnych miała niwelować napięcie mięśniowe, polepszać orientację przestrzenną czy poprawiać koordynację nerwowo – mięśniową i wzrokowo – ruchową.

Przykładowy opis podstawowego zestawu ćwiczeń wykonywanych przez osobę prowadzącą relaksację (PR):

- *Siadasz po prawej stronie relaksowanej osoby. Chwytasz swoją prawą dłoń i wykonujesz ruchy dłonią do góry i opuszczasz bezwładnie, balansujesz dłonią w płaszczyźnie poziomej, unosisz kolejno poszczególne palce dłoni.*
- *Chwytasz prawe przedramię i wykonujesz ruchy zginania i prostowania w stawie łokciowym wraz z unoszeniem i balansowaniem przedramieniem.*
- *Chwytasz prawe ramię i wykonujesz ruchy unoszenia i opuszczania oraz przywodzenia i odwodzenia w stawie barkowym.*
- *Siadasz po lewej stronie relaksowanej osoby i powtarzasz kolejno te same ćwiczenia, co z prawej strony, z lewą dłonią, z lewym przedramieniem i lewym ramieniem.*
- *Siadasz z tyłu, za głową osoby poddawanej relaksacji. Delikatnie podkładasz swoje dłonie pod głowę, unosisz ją i skręcasz w prawo i lewo oraz wykonujesz ruchy kołyszące.*
- *Dotykasz czoła, wygładzasz napięcia w obrębie skroni, przesuwasz palcami od punktu między brwiami w stronę skroni.*
- *Chwytasz za podbródek i wykonujesz ruchy dolną szczęką, bardzo delikatnie opuszczasz w dół, unosisz do góry, przesuwasz w prawo i lewo.*
- *Siadasz przy prawej nodze osoby poddawanej relaksacji. Chwytasz stopę i lekko ją unosisz i wykonujesz stopą ruchy okrężne.*
- *Chwytasz prawe podudzie i wykonujesz ruchy zginania i prostowania w kolanie.*
- *Chwytasz prawą kostkę i wykonujesz ruchy unoszenia i opuszczania oraz przywodzenia i odwodzenia w stawie biodrowym.*
- *Siadasz przy lewej nodze relaksowanej osoby i powtarzasz kolejno te same ćwiczenia, co z prawej strony. Z lewą stopą, w lewym kolanie i całą lewą nogą.*
- *Kładasz dłonie na barkach i dociskasz ramiona i całą górną część tułowia do podłoża, następnie lekko naciskasz na górną część klatki piersiowej i obserwujesz trzy wolne pełne oddechy.*
- *Kładasz dłoń na brzuchu i delikatnie naciskasz górną część jamy brzusznej starając się wyczuć napięcia i rozluźnienia.*
- *Chwytasz za oba nadgarstki, unosisz oba ramiona i potrząsasz.*
- *Chwytasz za obie kostki, unosisz obie nogi i potrząsasz.*

– Teraz mówisz do osoby relaksującej się „pozostajesz bez mojej ingerencji, staraj się pozostać w bezruchu i całkowitym odprężeniu, a następnie otwórz oczy i przejdź do pozycji siedzącej”.

Grupa ćwiczeń werbalnej opowieści

W zależności od kompetencji, przygotowania oraz relacji z dzieckiem osoba prowadząca przygotowuje wstępny scenariusz zajęć. Biorąc pod uwagę wiek dziecka warto jest przygotować adekwatny dla jego percepcji rodzaj „opowieści”. Dla mniejszych dzieci polecany jest scenariusz oparty na bajce czy baśni znanej już dziecku. Ta pozornie neutralna fabuła zawiera w sobie szereg konstruktywnych rozwiązań możliwych do przyjęcia przez dziecko. Według Bruno Bettelheima (1985), celem baśni jest dopomożeniu dziecku w zmaganiu się ze sferą nieświadomości, przejawiającej się lękiem przed utratą bezpieczeństwa, agresją, popędowością w odniesieniu do radzenia sobie z konfliktowością, tożsamością itp. Bajki i baśnie mają mu pomóc w oswojaniu, tłumaczeniu i oświeclaniu tej rzeczywistości w jego dorastaniu. Dla starszych uczestników relaksacji w wieku dorastania opowieść czy narracja relaksacyjna powinna odnosić się do konkretnych sytuacji i wydarzeń. W obu wypadkach, czy to skorzystania z bajki czy rzeczywistej historii, jej wybór należy do osoby prowadzącej, gdyż to ona najlepiej jest w stanie rozpoznać potrzeby osoby uczestniczącej w sesji.

Przykładowy zapis scenariusza opowieści dla dzieci młodszych:

W tej opowieści udamy się do bardzo specjalnego miejsca... ale najpierw zdaj sobie sprawę z własnego oddechu... pozwól mu płynąć jego własnym rytmem... następnie wyobraź sobie drogę lub ścieżkę, taka jaką lubisz... może być w lesie, nad morzem, pośród łąk czy nad jeziorem, jak chcesz... wyobrażasz sobie, że idziesz w poszukiwaniu zaczarowanego ogrodu.... że idziesz tą drogą... aż dochodzisz do bardzo wysokiego i gęstego żywopłotu... odszukujesz furtkę... jest zamknięta... szukasz klucza... udaje ci się znaleźć pod kamieniem... otwierasz... wchodzisz... przed twoimi oczami pojawia się tajemniczy obraz... to, co dostrzegasz trudno byłoby opisać... nigdy tak cudownego miejsca jeszcze nie widziałaś, nie widziałeś... kolory... dostrzegasz je w kwiatach, drzewach, kamieniach, trawach.... kształty we wszystkim na co nie spojrzysz.... konary drzew, kształty nieznanych ci roślin, owoców na drzewach.... zapachy jakie wyczuwasz.... są wyczuwalne od wszystkiego na co nie skierujesz swoje nozdrza... czujesz ziemię... czujesz wodę, jej zapach jest taki orzeźwiający... i to wszystko, co wokół.... twoja twarz, dłonie, prawie dotykają miły powiew wiatru i promienie słoneczne... przedostające się pomiędzy liści.... lub gdy jesteś na otwartej przestrzeni... przyjemne ciepło... chłoniesz każdy szczegół... również dźwięki, szmery, śpiewy ptaków, opadanie liści, skrzypienie suchych gałęzi pod nogami.... W centrum ogrodu stoi wysokie, piękne drzewo, nigdy takiego nie widziałeś... jego kolor jest srebrno-zielono-złoty... gdy podchodzisz kolory się zmieniają... stajesz bardzo blisko... dotykasz wielkiego mocnego pnia, przykładasz policzek... i przekazujesz mu wszelkie problemy, które cię trapią... ufasz mu i czujesz, że ten potężny lokator zaczarowanego ogrodu jest twoim przyjacielem i sojusznikiem... następnie wolno kierujesz się w stronę furtki... czujesz się lekko i spokojnie... jeszcze skinieniem

głowy mówisz „do widzenia”... i spoglądasz na piękne i wielkie drzewo, i uśmiewasz się... wychodzisz z ogrodu, zamykasz furtkę, chowasz klucz... i kierujesz swe kroki w drogę powrotną... Pozostaje w tobie twój zaczarowany ogród, jest on twoją tajemnicą... nikt go nie zna... zawsze kiedy chcesz możesz go odwiedzić... pozostajesz jeszcze przez chwilę z myślami i odczuciami... a następnie otwierasz oczy i przeciągasz się.

Grupa ćwiczeń świadomości ciała

Organizm jako jedność, umożliwia nam współpracę między ciałem, emocjami a umysłem. Stany psychiczne zakłócają procesy somatyczne, a dysharmonia w pracy neurohormonalnej czy dyskomfort fizyczny wpływają zakłócająco na stany psychiczne (Meyer, 1996). Według Arnolda Bussa (2001) cielesne centrum (*body focus*), jest najważniejszym momentem pozwalającym na tworzenie granic między „Ja” a dookólną rzeczywistością. Rozróżnia „prywatne” i „publiczne” „ja” cielesne (Mikucka, 2003). Pierwsze dotyczy wnętrza i stamtąd płynących impulsów i doznań. Drugie tworzone jest w relacji społecznej i kulturowej (Prichard & Tiggemann, 2005). W pierwszym szukam tych cech, które mnie wyróżniają, w drugim, które mnie identyfikują z grupą. Wówczas możemy mówić o dwóch wymiarach tożsamości cielesnej również w odniesieniu świadomości zewnętrznej jako ekstero-receptywnej i świadomości wewnętrznej określanej jako intero-receptywnej. Szczególnie znacząca w relaksacji jest ta druga, gdyż dotyczy odczuwania wszystkich stanów dochodzących z wnętrza, takich jak napięcia, bóle, emocje, dyskomfort, sytość, pragnienie, głód, dobrostan itp. W zależności od progu wrażliwości zmienia się intensywność doznań ale też, jak podkreśla Richard Schusterman (2010), na wielopoziomowość świadomości⁸.

Zgodnie z teorią rozbieżności (*self-discrepancy theory*) E. Tory’ego Higginsa (1987) jesteśmy posiadaczami trzech „Ja”, realnego, idealnego i powinnościowego (*actual, ideal and ought self*). Jak wspomina autor teorii, w zależności od tego na których różnicach się koncentrujemy, taki też pojawia się zestaw emocji. Przy koncentracji na różnicy „ciało realne-idealne” dominuje strategia wycofywania i przejawia się od niezadowolenia przez smutek do depresji. Przy koncentracji na różnicy „ciało realne-powinnościowe” doświadczamy natomiast całej gamy odczuć od zdenerwowania przez lęk do paniki. Do tego warto dodać perspektywę według której rozpatrujemy wspomniane różnice. Higgins wspomina o perspektywie samego podmiotu oraz o perspektywie ważnych dla podmiotu osób⁹.

8 R. Schusterman zwraca uwagę na określenie opisujące wielopoziomowość świadomości. W tym wypadku świadomość ciała. *Being conscious* – czyli bycie świadomym cielesnych doznań oraz *being aware*, czyli bycie świadomym tego, że jesteśmy świadomi cielesnych doznań. (s. 10).

9 Pomocne w lepszym poznaniu pracy nad świadomością ciała oraz wrażliwością na ruch są doświadczenia Moshe Feldenkraisa oraz Gerdy Alexander i jej doświadczenia idące w kierunku uzyskania równowagi napięciowej (eutonia). Ponadto inspirującymi w zakresie świadomości ciała mogą być praca z dotykiem i mapowaniem ciała przez opukiwanie (taping) Roberta Temeša oraz praca z meridianami i punktami energetycznymi (zen shiatzu) Shizuto Masunaga i Wataru Ohashi.

Przykładowy opis ćwiczenia wykonywanych przez osobę prowadzącą relaksację (PR):

Pozostań w wygodnym ułożeniu... zamknij oczy i rozluźnij mięśnie... zwróć uwagę na oddech... przepływa spokojnie i naturalnie... przepływa przez nozdrza... wciągasz i wypuszczasz powietrze... podczas wdechu odczuwasz chłód wciąganego powietrza... podczas wydechu powietrze jest cieplejsze... wdech lekko unosi klatkę piersiową... wydech ją opuszcza... wdech sprawia nieznaczne napięcie mięśni oddechowych... wydech pomaga w ich rozluźnieniu... wdech powoduje dotarcie energii do organizmu... wydech pozwala na oddalenie zmęczenia... właśnie ta ostatnia funkcja procesu oddechowego jest istotna w tym ćwiczeniu... wyobraź sobie, że przy każdym wdechu przez nos wciągasz energię i odczuwasz jej drogę w ciele... jak przepływa... podczas każdego wydechu oddalasz od siebie odczucie napięcia, zmęczenia... wciągana energia przenika nie tylko przez nozdrza... przenika poprzez całą skórę... włosy... opuszki palców... stopy... po kilku wstępnych głębokich wdechach pozwól sobie na krótkie zatrzymanie oddechu... wówczas staraj się odczuć ciepło w okolicy brzucha... przy ponownym zatrzymaniu odczuwaj przyjemne pulsowanie w tej części ciała... w czasie kolejnego zatrzymania odczuwaj jak fale ciepłej energii rozchodzą się we wszystkich kierunkach... w stronę nóg... w stronę piersi... w stronę rąk... pozostań jeszcze przez kilka następnych oddechów z wyobrażeniami pobierania energii... .. następnie pozostań zupełnie pasywna / pasywny... tylko obserwuj jak siebie odczuwasz... jesteś wypełniona / wypełniony energią która ułatwi ci działanie i podejmowanie decyzji... otwórz oczy.

Grupa ćwiczeń aktywnej imaginacji

Wyobraźnię zdefiniuję jako umiejętność myślenia o świecie i doświadczanie go przez „oczy naszego umysłu”. Wyobraźnia i wizualizacja ma ogromny potencjał, może być bardzo „materialna” gdyż określone wyobrażenia wpływają na nasz umysł, emocje i reakcje fizjologiczne (Aleksandrowicz, 1987). Jeżeli wyobrazisz sobie, że wkładasz cytrynę do ust, to prawdopodobnie pojawi ci się w ustach dużo śliny, jeśli natomiast uruchomisz wyobrażenie tańca, który niedawno wykonywałeś, to zauważysz mikro ruchy ciała. Wiele obrazów w czasie relaksacji podpowiada nam intuicja, która jest rodzajem mądrości, której my sami ani też inni nie do końca są w stanie zrozumieć, ani też nadać jej sens czy ująć w ramy logiki. Czasami podpowiada nam rozwiązania, które nijak się mają z racjonalną stroną. Przez całe swoje dotychczasowe życie, ciało ma wiele zapisanych informacji, gdyż jesteśmy, dotykani, upokarzani, głaskani i karani, toteż bywa, że dzięki podpowiedziom z strony ciała kierujemy naszymi działaniami. (Siems, 1998; Kepner, 1991; Mandal, 2004; Kappert, 2004; Brytek-Matera, 2009, 2010; Melosik, 2010). Ciało w wyobraźni również się boi, usztynnia, łagodnieje, ukrywa, ujawnia (Siems, 1998). Wyobrażony obraz ciała nazywany bywa wizerunkiem ciała i jest reprezentatywną częścią obrazu samego siebie, i często dotyczy też wymiaru behawioralnego w odniesieniu do relacji do innych ludzi¹⁰.

¹⁰ Szczególną pomocą w tej grupie ćwiczeń mogą być opisane doświadczenia nad symboliką ciała i integracji z emocjami przez Roberto Assagiolię czy kontaktem interpersonalnym Daniela Casriela oraz prace z obrazami wewnętrznymi i wizualizacją Carla Simontona.

Przykładowy opis ćwiczenia wykonywanych przez osobę prowadzącą relaksację (PR):

Wyobraź sobie że w krótkim czasie masz okazję odwiedzić kilka miejsc, które bardzo różnią się od siebie nie tylko wyglądem, ale też atmosferą oraz zachowaniami ludzi, którzy się tam znajdują. Odwiedzasz trzy miejsca.

Pierwszym jest miejsce jest szkoła, raczej wielkie pomieszczenie, gdzie jest pełno osób. Obserwujesz zarówno samo miejsce, meble, parawany, ławki, stoły, obrazy, jak i sam nastrój związany z rozmowami, oczekiwaniem, pośpiechem, zniecierpliwieniem, lekkiem. Widzisz też twarze koleżanek i kolegów, współodczuwasz swoje i ich emocje, widzisz to na ich twarzach, ale też tych, co tych tam pracują, swoich nauczycieli, nauczycielek, innych pracowników. Jedni i drudzy są i nie są u całkowicie u siebie, nie są też do końca sobą, zobacz co to jest, co powoduje, że nie są w pełni sobą. To tak jakby mieli maski określonych ról, które oddzielają ich od siebie samych.

Drugim miejscem jest osiedlowe boisko, gdzie odbywa się letni festyn. Tu też jest pełno ludzi, ale zebrali się oni w zupełnie innym celu, łączy ich zabawa i chęć spotkania się z ludźmi. Tu nie ma podziału na pracowników i uczniów. Tu wszyscy chcą dzielić czas bez troski. Samo miejsce jest proste i zbudowane na tę okazję, drewniane stoły i ławy nad którymi wiszą balony i papierowe dekoracje, jest podest do tańców i konkursów, jest muzyka, są stragany z jedzeniem i oczywiście jest gwar i radość. Miejsce sprawia wrażenie, że wszyscy są u siebie, zauważ ich twarze i emocje, ich głosy i śpiewy, ich ruchy i zachowania w relacjach do innych obecnych. Co powoduje, że są w sobą, co to jest, co powoduje, że są u siebie.

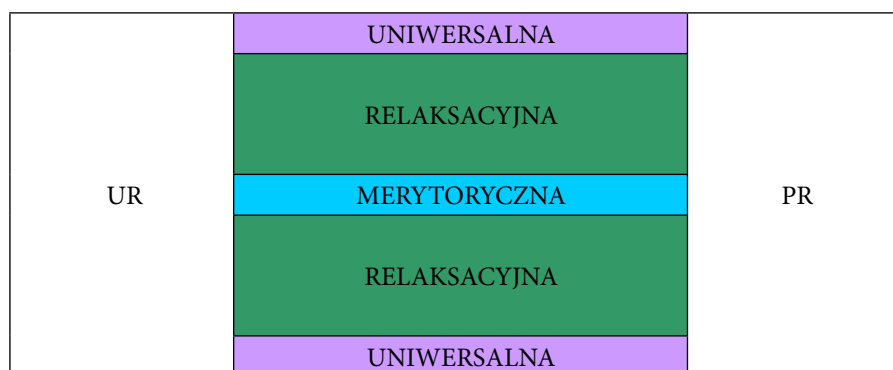
Trzecim miejscem jest Twoje ulubione miejsce. Takie, gdzie czujesz się w pełni u siebie. Być może już miałeś okazję być w takim miejscu i doświadczać siebie w takim miejscu. Wiesz, że nie chodzi tylko o wygląd samego miejsca, do tego potrzebne są określone warunki i co najważniejsze, twoje nastawienie i twoje myśli, twój nastrój, twój spokój ducha. Jeśli nie miałeś takiej sytuacji, ani miejsca, ani grupy ludzi, którzy mogliby być pomocni w uzyskaniu takiego stanu, to stwórz je teraz w wyobraźni. Zarówno dla tych, co takie miejsce poznali, jak i tych co będą je dopiero tworzyć pomocnym będą cztery punkty tego wyobrażeniowego ćwiczenia.

IV. „RELAKSACJA W RELACJI” W PRAKTYCE

Ciało doznaje przyjemności, kiedy się je dotyka. Doznaje jej wtedy, gdy inne ciała je ścisną, naciskają, rozważają i myślą o nim, a także gdy ono, a także gdy ono samo naciska, rozważa i myśli inne ciała. Ciała doznają przyjemności i dają przyjemność ciałom... Ciało, które doznało przyjemności, rozciąga się we wszystkich kierunkach, nadając sens wszystkim im naraz, a równocześnie żadnemu z nich. Ciało takie jest niczym doskonały znak – samego-siebie, chyba, że nie ono ani znakiem, ani sobą. Samo doznawanie przyjemności jest korpusem-skupieniem stref, mas, rozpostartych gęstości, ofiarowanych aureoli, jest samym dotykiem w spowolnieniu wszystkich swych odczuć, które nie mają ze sobą styczności (zmysły nie dotykają się – nie ma „zmysłu wspólnego”, ani odczucia „w sobie”; Arystoteles wie o tym, kiedy mówi,

że każdy zmysł czuje oraz czuje, że się czuje, każdy z osobna i bez zwierzchniego nadzoru (Jean-Luc, 2002, s. 105).

Relaksacja w relacji dziecko-rodzic może występować jako jedna z trzech sfer, obok merytorycznej i uniwersalnej. W świetle holistycznej koncepcji zdrowia, choroba jako cierpienie nie dotyczy tylko fragmentu człowieka, dotyczy jego całego, jego odczuć, woli, myślenia, duchowości. Dziecko oczekuje więc pomocy i zainteresowania się nim jako cierpiącą czy nie radzącą sobie osobą. Techniki relaksacyjne mogą i powinny mieć swoje miejsce, jako oddziaływania o charakterze komplementarnym ale z możliwością wpływu na sferę uniwersalną i merytoryczną związaną z problemem (Rysunek 1).



Rysunek 1. Trzy sfery relacji uczestnik relaksacji (UR) a prowadzący relaksację (PR).

Źródło: Opracowanie własne.

Sfera merytoryczna jest powiązana z głównym problemem dziecka czy osoby dorastającej. Na przykład może to być wycofanie się zniechęcenie do jakichkolwiek kontaktów w świecie realnym, wówczas przygotowanie sesji „relaksacyjnej w relacji” łączy się z przygotowaniem odpowiedniej narracji czy scenariusza prowadzenia sesji od strony werbalnej.

Sfera uniwersalna jest znacznie szersza i ważną rolę odgrywają czynniki psychologiczne. Do nich zaliczyć można ogólne – wynikające z cech osobowościowych czy indywidualnej filozofii życiowej – umiejętności kontaktu i pogłębionych relacji. Do najważniejszych zaliczyć można umiejętności komunikacji werbalnej, sztuki słuchania i milczenia czy okazywania emocji i nawiązywania więzi emocjonalnej.

Sfera relaksacyjna dotyczy odpowiednio dobranych ćwiczeń lub sub-ćwiczeń. Poniżej (Tabela 2 i 3) przykłady środkowej fazy sesji, czyli z podziałem na pracę z ciałem oraz werbalną narracją trwającą około 15 minut każda.

Tabela 2. Przykład zapisu środkowej fazy sesji 1 „Wsluchaj się w swoje emocje”.

Sesja 1. Wsluchaj się w swoje emocje (fragment pracy)	
Praca z ciałem (ruchy, dotyk, nacisk)	Narracja werbalna (instrukcja, opis, nazwa)
<i>Siedząc obok, sprawdzasz dotykiem poszczególne miejsca ciała oraz delikatnie dotykasz poszczególne części ciała, które wypowiadasz w instrukcji słownej. W tych miejscach, gdzie nie jest możliwy dotyk, np. pleców (w pozycji leżącej na plecach) wówczas delikatnie dociskasz te miejsca od strony klatki piersiowej.</i>	<i>Położ się wygodnie, zamknij oczy, zrelaksuj się i odczuj swoje ciało. Zauważ jak wygodnie jest ci w tej pozycji, odczuj swoje stopy, całe nogi, dłonie, ramiona, głowę i cały tułów na podłodze, zauważ swój oddech, jego rytm, głębokość. Odczuj swoje główne mięśnie, szczególnie w okolicy pleców, karku, brzucha i czoła, odczuj czy ciało jest ciepłe czy chłodne.</i>
<i>Obserwujesz przesuwanie wzroku w pomieszczeniu i ewentualnie sugerujesz taki czy inny skręt, wychylenie, aby zauważyć jeszcze to, czy coś innego.</i>	<i>Po takiej przygotowawczej chwili otwórz oczy i pozostań w bezruchu. Najpierw wolno rozglądaj się uważnie, wolno skręcaj głowę w prawo, w lewo, unosz do góry, patrz w dół, i za każdym razem opowiedz co obserwujesz, co widzisz? Zamknij oczy.</i>
<i>Wydobywasz poprzez ruchy dłońmi, palcami czy ustami określone dźwięki... wykonujesz też głębokie wdechy nozdrzami.</i>	<i>Następnie wsluchuj się w odgłosy i dochodzące dźwięki, co słyszysz? Kolejno odczuj zapachy, co czujesz węchem?</i>
<i>Delikatnie przesuwasz dłonie tuż nad twarzą, temperatura dłoni i ruch powietrza ruchu.</i>	<i>Ucisk, dotyk, ruch powietrza na twarzy, bądź świadomy tych oczywistych, codziennych doznań.</i>
<i>Dotykasz swoje miejsca dokładnie jak osoba relaksowana, tak aby odwzorowywać ów wskazywaną „mapę emocji na ciele”.</i>	<i>Ponownie zamknij oczy i teraz staraj się zidentyfikować swoje emocje, co czujesz, gdzie w ciele pojawiają się jakiegokolwiek emocje. Jeśli pozytywne, to dotykaj te miejsca płaską, rozluźnioną dłońią, jeśli negatywne – to opuszkami usztywnionych palców.</i>
<i>Kontynuujesz te same ruchy u siebie i jeśli jakaś emocja u osoby relaksującej się trwa dłużej i jest bardziej intensywna, to układasz swoją dłoń na dłoni dziecka w wspierasz je swoim dotykiem.</i>	<i>A teraz nazwij te emocje i w zależności od jej intensywności pokaż dłońią do dłońią, na przykład gdy czujesz przypływ radości, to wykonujesz miękkie okrężne ruchy płaską dłońią (masowanie), a gdy niepokój to opuszkami palców ugniatają ciało.</i>
<i>Obserwujesz i układasz swoje dłonie w miejscu gdzie obecna jest emocja.</i>	<i>Pozostań dłużej przy emocji najważniejszej w czasie tej sesji, zlokalizuj ją, nazwij ponownie, opisz możliwie dokładnie i teraz razem ze mną ją doświadczaj... spotkaj się z nią ale nie próbuj wyjaśniać, uzasadniać, szukać powodów... po prostu bądź z nią, jest ona taka jak jest i to jest ważne w tym ćwiczeniu aby ją zobaczyć i odczuć.</i>

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 3. Przykład zapisu środkowej fazy sesji 1 „Zamień samopoczucie negatywne na pozytywne”.

Sesja 2. Zamień samopoczucie negatywne na pozytywne (fragment pracy)	
Praca z ciałem (ruchy, dotyk, nacisk)	Narracja werbalna (instrukcja, opis, nazwa)
<i>Siedząc obok, przesuwasz dłońmi oraz delikatnie unosisz kolejne stopy, zginasz nogi w kolanach, przesuwasz nogi lekko na boki, to samo z dłońmi, ramionami, kolejno z barkami, biodrami. sprawdzasz dotykiem poszczególne miejsca ciała oraz delikatnie dotykasz poszczególne części ciała, które wypowiadasz w instrukcji słownej.</i>	<i>Zeskanuj wraz z moimi dotknięciami i ruchami wykonywanymi na poszczególnych częściach ciała, odczuwaj swoje ciało i sporządź na tu i teraz dobrego i złego samopoczucia, która część ciała daje ci najwięcej pozytywnych doznać lub energii, a która najwięcej negatywnych.</i>
<i>Obserwujesz jakie ruchy wykonuje osoba relaksująca się. Gdy zidentyfikuje fragment ciała z negatywnym odczuciem, wówczas układasz obie swoje dłonie w tym miejscu i w zależności od możliwości fizycznej ingerencji wykonujesz łagodne ruchy masujące, naciskowe, kołyszące, unoszące itp. Czynisz fizycznym ruchem relaksację dla tego miejsca.</i>	<i>Teraz utrzymuj te pamięci mapę swojego ciała z podziałem na odczucia pozytywne i negatywne. Być może masz tylko pozytywne, to wówczas pozostać z nimi przez pozostałą część sesji relaksacyjnej. Ale gdy masz negatywne, to spróbuj w skali od jeden do pięciu oszacować stopień dyskomfortu. Wówczas ustawiasz swoją dłoń w okolicy tego miejsca i na palcach swojej dłoni pokazujesz w jakim stopniu odczuwasz ten dyskomfort (im więcej palców, tym większy dyskomfort).</i>
<i>Przesuwasz swoje dłonie do nowego miejsca i wykonujesz podobne jak wcześniej łagodne uśmierzające dyskomfort ruchy...</i>	<i>Teraz przejdź do następnego miejsca odczuwanego w dyskomforcie czy bólu i dokonaj podobnej oceny w skali 1–5 oraz wskaż dłońią i liczbą palców na stopień dyskomfortu.</i>
<i>Ponownie siedząc obok przesuwać dłońmi od punktu do punktu osoby relaksowanej i zatrzymuję się nieco dłużej na punktach i miejscach, które wcześniej odczuwane były jako negatywne.</i>	<i>Teraz (jeśli nie ma innych miejsc) powracasz do skanowania ciała ponownie i ponownie dokonujesz subiektywnej oceny, która część ciała daje ci najwięcej pozytywnych doznać lub energii, a która najwięcej negatywnych. Komentujesz teraz tę podróż po ciele.</i>

Źródło: Opracowanie własne.

REFLEKSJA KOŃCOWA

Korpus-skupienie dotknięcia: muskać, ocierać, naciskać, zanurzać, ścisnąć, wygładzać, drapać, pocierać, pieścić, macać, obmacywać, zagniatą, masować, obejmować, ogarniać, uderzać, szczypać, gryźć, ssać, zwilżać, trzymać, puszczać, lizać, potrząsać, oglądać, słuchać, wąchać, smakować, unikać, całować, kołysać, balansować, nosić, obciążać...Nasz świat jest spadkobiercą świata ciążenia: wszystkie ciała obciążają się wzajemnie, ciążą nad sobą i ku sobie, ciała niebieskie i ciała modelowate, ciała szkliste i cząsteczki fizyczne.

Do mechaniki grawitacji należałoby wprowadzić tylko jedną poprawkę: ciała ciężą lekko (Jean-Luc, 2002, s. 84).

Doświadczane przez wszystkich zmiany cywilizacyjne, obejmujące: zmiany klimatyczne, podział świata na biednych i bogatych, na uchodźców i tych, którzy bronią się przed ich napływem, walkę o prawa kobiet, równouprawnienie mniejszości etnicznych, seksualnych, rasowych – to problemy, które również są częścią świata dzieci i młodzieży, toteż jest również składową ich psychicznej rzeczywistości (Łukaszewski, 2020).

Wyzwanie, przed którym stoi dziecko, czy młody człowiek, jest niewyobrażalnie trudne. To aby stał na własnych nogach i stał się racjonalnym, to powinien mieć bezpieczną przestrzeń do szczegółowego „wymyślenia siebie” czyli zaplanowania siebie w przyszłości (Arnett, 2000). Jednak w tym też może kryć się pułapka, gdyż jak przestrzegał Anthony Giddens (2006) takie ustalanie swojego osobistego sensu nazywanego „projektem refleksyjnym” może być tylko częściowym rozwiązaniem. To, co jest charakterystyczne z psychologicznego punktu widzenia dla takiego „projektu” to to, że potrzeba zracjonalizowania i nadania sensu wszystkiemu dokoła z może być problem i co może wykluczać inne sfery.

W zakresie młodzieżowych strategii adaptacyjnych w sytuacji trudnej, nie tylko w pandemii, wyróżnić można trzy podstawowe typy: strategia alienacyjna, strategia refleksyjna i strategia prospołeczna. Celem artykułu jest zaproponowanie konkretnej formy wsparcia, która będzie działać na rzecz refleksyjnej i prospołecznej a osłabiać tendencje alienacyjne. Jest to tylko jedna z propozycji o charakterze wspomagającym rodziców, nauczycieli, specjalistów praktyków. Oczywiście zdając sobie sprawę z wagi wyzwań stojącym przed kolejnymi pokoleniami i mając na uwadze szeroką perspektywę wielopoziomowych oraz globalnych zmian, koniecznym się stanie dla obecnych uczniów szkół podstawowych i średnich weryfikowanie dotychczasowych rozwiązań. Zmianom podlegać będą niemal wszystkie dziedziny współczesnego świata, w tym również proces wychowania, kształcenia oraz przygotowania do życia, planowanie celów życiowych czy refleksja nad zmodyfikowanymi wzorcami egzystencjalnymi. Czas adolescencji, to wybór i poszukiwania zindywidualizowanej koncepcji „wyłaniającej się dorosłości”, kiedy olbrzymią rolę odgrywają procesy determinujące poszukiwania, przede wszystkim powiązane z poczuciem tożsamości oraz odpowiedź na pytanie „kim jestem?”. Nie jest to możliwe bez świadomie podjętego procesu introspekcji na możliwie wszystkich poziomach, zarówno cielesnym, jak emocjonalno-uczuciowym, intelektualnych, czy również transpersonalnym. Owo „krok po kroku” poznawanie siebie możliwe jest wówczas, gdy dziecko / dorastający młody człowiek jest w relacji z inną bliską osobą / grupą. Nie jest to w czasach izolacji interpersonalnej lub sztucznych wirtualnych relacjach łatwe. Dlatego, jak dość dawno temu pisał Antoni Kępiński, że jest to albo lęk i nieśmiałość do swego otoczenia, albo też niemożność ukazania siebie i obawa „by partner nie odczytał w spojrzeniu jego myśli i uczuć, podobnie jak dziecko, któremu poleca się, by patrzyło w oczy”. (Kępiński, 1977, s. 19).

Techniki relaksacyjne umożliwiające poszukiwanie w sobie samym ciszy i wyłaniających się nie pytań i odpowiedzi mogą być w tym trudnym pandemicznym okresie ich życia pomagać w zwiększeniu umiejętności akomodacyjnych w obliczu sytuacji trudnych i kryzysowych. Taki też jest cel tej dysertacji.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz, J. (1987). Techniki wyobrażeniowe w psychoterapii. *Psychoterapia*, 60, 42–47.
- Arnett, J. (2000) Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist* 55, 469–480.
- Balasubramanian, S., Rao, N.M., Goenka, A., Roderick, & M., Ramanan, A.V. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) in Children – What We Know So Far and What We Do Not?, *Indian Pediatric*, 12, 83–89.
- Bauman, Z. (1995) *Ponowoczesne przygody ciała*. W: Z. Bauman *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności* (s. 73–102). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Bettlheim, B., (1985), *Cudowne i pożyteczne, o znaczeniach i wartościach baśni*, przeł. D. Danek. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Brodin, P. (2020). Why is COVID-19 so mild in children?, *Acta Paediatrica*, 109, 1082–1083.
- Brosch, A. (2007). Komunikacja tekstowa a poczucie alienacji wśród młodzieży. *Kultura i Edukacja*, 2, 82–92.
- Brytek-Matera, A. (red.). (2010). *Ciało w dobie współczesności. Wybrane zagadnienia z problematyki obrazu własnego ciała*. Wydawnictwo Difin.
- Brytek-Matera, A., (2009), *Obraz ciała – obraz siebie. Wizerunek własnego ciała w ujęciu psychospołecznym*. Wydawnictwo Difin.
- Buss, A. (2001). *Psychological Dimensions of the Self*. Sage Publication.
- Dąbkowska, M. (2021) Psychospołeczne konsekwencje pandemii koronawirusa (COVID-19) u dzieci i młodzieży – przegląd wybranych opracowań. *Niepełnosprawność – Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 39, 150–160.
- Dąbrowski, K. (1996). *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe. PWN, Warszawa, s. 29
- Dąbrowski, K. (1985). *Zdrowie psychiczne*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Diener, E., Lucas, R.E., & Oishi S., (2004), Dobrostan psychiczny. Nauka o szczęściu i zadowoleniu z życia. W: J. Czapiński, *Psychologia pozytywna* (s. 35–50), Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ellis, W.E., Dumas, T.M., & Forbes, L.M. (2020). Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 52(3), 177–187. DOI: <https://doi.org/10.1037/cbs0000215>
- Erikson, E.H. (1996). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Wydawnictwo Rebis.

- Ghosh, R., Dubey, M., Chatterjee, S., & Dubey, S. (2020). Impact of COVID-19 on children: special focus on the psychosocial aspect. *Minerva Pediatrica*, 72 (3), 226–235.
- Giddens, A. (2006). *Nowoczesność i tożsamość*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Heitzman, J. (1998). PTSD jako następstwo klęski żywiołowej. *Psychiatria Polska*, 32(1), 5–13.
- Heitzman, J. (2020). Wpływ pandemii COVID-19 na zdrowie psychiczne. *Psychiatria Polska*, 54(2), 187–198. DOI: <https://doi.org/10.12740/PP/120373>
- Higgins, E.T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319–340.
- Jean-Luc, N. (2002). *Corpus*, przeł. M. Kwietniewska. Wydawnictwo słowo/obraz/terytoria.
- Kappert, D. (2004). *Archetypy, symbolika ciała, obrazy wewnętrzne. Osobisty rozwój i siły samouzdrawiające*. Wydawnictwo ORION Renata Piotrowska.
- Kępiński, A. (1977). *Twarz i ręka*. *Teksty*, 2(32), 9–34.
- Kepner, J.I. (1991). *Ciało w procesie psychoterapii Gestalt*. Pusty Obłok.
- Keyes, C.L. (2006). Mental health in the CDS youth: Is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(3), 395–402.
- Lucas, R., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of wellbeing measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 616–628.
- Łukaszewski, Ł. (2020). Strategie adaptacyjne polskiej młodzieży w sytuacji izolacji społecznej. *Spółeczeństwo, Kultura, Wartości*, 17–18, 1–9.
- Mandal, E. (2004). Ciało jako proces – ciało jako obiekt. Obraz ciała u studentów Akademii Wychowania Fizycznego i studentów kierunków uniwersyteckich. *Czasopismo Psychologiczne*, 10, 1, 35–47.
- Melosik, Z. (2010). *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*. Wydawnictwo „Impuls”.
- Meyer, R. (1996). *Somatoterapia*. Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia.
- Mikucka, B. (2003). Ja-cielesne fundamentem osobowości. *Polskie Forum Psychologiczne*, 8(1–2), 30–40.
- Mołodecka, A. (2020). Problem zaburzeń zdrowia psychicznego młodzieży w dobie pandemii z perspektywy psychologii. *Youth in Central and Eastern Europe*, 6, 11, 88–92. DOI: <https://doi.org/10.24917/ycee.2020.11.88-92>
- Morganstein, J.C. (2020, 19 lutego). Coronavirus and mental health: Taking care of ourselves during infectious disease outbreaks. American Psychiatric Association APA Blog. <https://www.psychiatry.org/news-room/apa-blogs/apa-blog/2020/02/coronavirus-and-mental-health-taking-care-of-ourselves-during-infectious-disease-outbreaks>
- Prichard, I. & Tiggemann, M. (2005). Objectification in fitness centers: Self-objectification, body dissatisfaction and disordered eating in aerobic instructors and aerobic participants. *Sex Roles: A Journal of Research*, 53(1–2), 19–28. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11199-005-4270-0>

- Pyżalski, J. (2021). Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 20(2), 92–115. <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/804>.
- Rees, G., Goswami, H., & Bradshaw, J. (2010). *Developing an index of children's subjective well-being in England*. The Children's Society. <http://www.york.ac.uk/inst/spru/pubs/pdf/childswb.pdf>.
- Ryff, C.D., & Keyes C.L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Schusterman, R. (2010). *Świadomość ciała. Dociekania z zakresu somaestetyki*, przeł. W. Małecki, S. Stankiewicz, Universitas.
- Siems, M. (1998). *Ciało zna odpowiedź*. Santorski&Co..
- Suchodolska, J. (2016). *Kryzys w rozwoju psychospołecznym młodzieży – potrzeba wsparcia rodzinnego i środowiskowego* (s. 101–113). W: A. Szczurek-Boruta, B. Chojnacka-Synaszkó, A. Gancarz (red.). *Szkoła i rodzina w środowisku lokalnym: teoria i praktyka*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Taylor, S.E., & Brown, J.D. (1988). Illusion and Well-Being: A Social Psychological Perspective on Mental Health. *Psychological Bulletin*, 103(2), 193–210. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.2.193>
- Wallston, K.A. & Wallston, B.S. (1982). *Who is responsible for your health: The construct of health locus of control* (s. 65–95). W: G. Sanders & J. Suls (red.). *Social Psychology of Health and Illness*. Lawrence Erlbaum & Associates.
- Wintrebert, H. (2012). *Relaksacja dziecka*, przeł. B. Rajba, Niepubliczna Placówka Doskonalenia Nauczycieli PROTOTO.

**„ RELAXATION IN RELATIONSHIP.” - PROPOSAL OF THE AUTHOR’S CONCEPT
OF WORK WITH CHILDREN AND ADOLESCENTS FOR IMPROVEMENT OF
MENTAL WELL-BEING DURING THE PANDEMIC**

ABSTRACT: The civilizational changes experienced by everyone along with the pandemic, which prevents open relations with the world and other people, on the one hand, demobilizes and induces states of apprehension and apathy, and on the other, the pursuit of new solutions and ways of coping. The challenge a child or a young person faces is unimaginably more complex than that faced by an adult. In a lock-down situation, the possibility of establishing contact or building relations with the world is very often reduced to a minimum. Therefore, the author's version of “Relaxation in Relationship” is a proposal of active and creative relaxation, when a parent, teacher, or therapist enters into a relaxation dialogue with the child about what is essential for the child at a given moment. Not being able to predict the child's response fully, the facilitator should be prepared to remain in an open relationship and maintain it for the duration of the session. In this kind of work, it is suggested that during the

“relaxation in the relationship,” compared to the traditional relaxation session, a more complex way of intervening is used, where not only verbal instructions are used, but also movement, touch, and sharing of emotions, thoughts, and imagination.

KEYWORDS: Relaxation in Relationship, stress, self-consciousness, youth, teachers, psychological well-being

Katarzyna Gębura

Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3329-0775>

Joga dla dzieci i młodzieży – wskazówki metodyczne na podstawie doświadczeń pracy z dziećmi, studentami i nauczycielami

ABSTRAKT: W ostatnich kilku latach odnotowuje się w Polsce znaczny wzrost zachowań autoagresywnych wśród dzieci i młodzieży oraz pogorszenie ich ogólnego stanu zdrowia psychicznego. Siedzący tryb życia, przyzwolenie na czas „wypełniony” przez elektronikę, nieodpowiednia dieta, brak kontaktu z naturą, osłabienie relacji rodzinnych, to tylko część tworząca współczesne warunki rozwoju dzieci i młodzieży. Obowiązkiem i koniecznością w kontekście chęci zapobiegania problemom zdrowotnym wśród dzieci i młodzieży staje się wzmacnianie już od najmłodszych lat zasobów osobistych będących potencjałami zdrowia. Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie walorów jogi i relaksacji, ich psychosomatycznych praktyk jako właściwych środków umacniania dobrostanu psychicznego i fizycznego dzieci i młodzieży.

SŁOWA KLUCZOWE: Joga, relaksacja dzieci i młodzieży, scenariusz zajęć jogi, zasoby osobiste

Kontakt:	Katarzyna Gębura katarzyna.gebura@awf.wroc.pl
Jak cytować:	Gębura, K. (2021). Joga dla dzieci i młodzieży – wskazówki metodyczne na podstawie doświadczeń pracy z dziećmi, studentami i nauczycielami. <i>Forum Oświatowe</i> , 33(2), 95–108. https://doi.org/10.34862/fo.2021.2.5
How to cite:	Gębura, K. (2021). Joga dla dzieci i młodzieży – wskazówki metodyczne na podstawie doświadczeń pracy z dziećmi, studentami i nauczycielami. <i>Forum Oświatowe</i> , 33(2), 95–108. https://doi.org/10.34862/fo.2021.2.5

ZAGROŻENIA ZDROWOTNE DZIECI I MŁODZIEŻY

Trzepak, skakanka, podwórkowa „banda”, to początek wyliczanki skojarzeń jakie mogą mieć z dzieciństwem obecni czterdziesto/pięćdziesięciolatekowie. Codziennosc i mojego dzieciństwa przepełniona była ruchem, zabawą, szkołą, spontanicznością. Nie było w nim jogi czy technik relaksacyjnych, ale nie było też smartfonów, tabletów i „apek” do wszystkiego. Problemem rodziców było zagonienie dzieci z podwórka do domu, w obecnych czasach „walka” jest o oderwanie ich od elektroniki i wyciągnięcie z wirtualnej rzeczywistości. Obserwując przygodę dzieciństwa moich dzieci – dwulatka i dziewięciolatki, towarzysząc im niemal codziennie na placach zabaw, czy parkach zadaję sobie pytanie „gdzie są dzieci”? Chyba każdy współczesny rodzic i nauczyciel w Polsce zdaje sobie sprawę z przeładowanej podstawy programowej, z niewystarczającej ilości ruchu i zbyt dużej ilości spędzonego przez dzieci i młodzież czasu przed różnego rodzaju monitorami. Niestety nie każdy ma świadomość w jak słabej kondycji psychicznej, zdrowotnej są obecnie dzieci i młodzież na całym świecie.

W ostatnich kilku latach odnotowuje się w Polsce znaczny wzrost zachowań auto-agresywnych wśród dzieci i młodzieży oraz pogorszenie ich ogólnego stanu zdrowia psychicznego. Wśród czynników mających negatywne przełożenie na stan psychiczny dzieci i młodzieży Ministerstwo Zdrowia wymienia: uwarunkowania biologiczne, globalizację, warunki społeczne i ekonomiczne, poziom relacji rodziców i dzieci, trudności okresu dorastania, stres. Liczba samobójstw wśród młodzieży do 18 roku życia od 2010 roku utrzymuje się powyżej 100 przypadków rocznie (*Nowy model ochrony zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży*, Prezentacja 25 stycznia 2019 Minister Zbigniew J. Król).

Na czele zagrożeń związanych ze zdrowiem dzieci i młodzieży w raportach Światowej Organizacji Zdrowia znajdziemy: przemoc (43% zgonów starszych nastolatków, 1 na 10 starszych nastolatków doświadczyła przemocy seksualnej), uzależnienia (alkohol, narkotyki, palenie papierosów), wypadki i urazy, obniżoną sprawność fizyczną, zaburzenia psychiczne, niedożywienie i otyłość. Problem z otyłością sięga rozmiarów epidemii na całym świecie i dotyczy, również najmłodszych dzieci. Z danych zebranych przez WHO wynika, że aż 41 milionów dzieci przed ukończeniem 5 roku życia ma nadwagę, albo jest otyłe. W grupie wiekowej 5–19 lat liczba ta wzrasta

do 340 milionów. Liczba osób otyłych na świecie wzrosła trzykrotnie od 1975 roku. Otyłość wpływa na wszystkie aspekty życia dzieci i młodzieży, oddziałując na stan psychiczny i ogólny stan zdrowia jednostki (Sanyaolu et al., 2019). Kolejnym niepokojącym zjawiskiem jest depresja, która jest trzecią z najczęstszych przyczyn chorób i niepełnosprawności wśród nastolatków. Aż 5% osób dorosłych cierpi na depresję (World Health Organization [WHO], 2021). To dane z 2016 roku, obecna sytuacja związana z pandemią COVID-19 tylko pogłębiła ten stan.

Przyczyn tak zatrważających danych dotyczących zdrowia można upatrywać we współczesnych warunkach rozwoju dzieci i młodzieży. Warunkach, które niejako na własne życzenie dorośli fundują najmłodszym. Siedzący tryb życia, przyzwolenie na czas „wypełniony” przez elektronikę, nieodpowiednia dieta, brak kontaktu z naturą, osłabienie relacji rodzinnych, to krótka droga do podniesienia poziomu agresji, osłabienia mechanizmów kontroli emocji, czy deficytów koncentracji. Doniesienia, że aż połowa zaburzeń zdrowia psychicznego wśród osób dorosłych miała swoje źródło do 14 roku życia, wskazują na konieczność zwrócenia szczególnej uwagi na budowanie potencjału zdrowia i zasobów osobistych niezbędnych do stawiania czoła wyzwaniom współczesnego świata już od najmłodszych lat.

Wielu pedagogów, rodziców, lekarzy, psychologów, decydentów dostrzega oczywistą konieczność przemyślenia sposobu wychowania przyszłych pokoleń i doprowadzenia do poprawy jakości ich życia. W 2005 roku w Europejskiej strategii dla zdrowia i rozwoju dziecka i nastolatka znajdziemy stwierdzenia, że dzieci są naszą inwestycją w przyszłe społeczeństwo. Ich zdrowie i sposób wychowywania będą wpływać na stabilność i rozwój ekonomiczny krajów w regionie europejskim w nadchodzących dekadach (World Health Organization [WHO] 2005).

Na skutek zmian dokonujących się we współczesnej medycynie i ogólnym myśleniu o kondycji człowieka, wiele dobrego przyniosło holistyczne podejście do człowieka, które uaktualnia dotychczasowe koncepcje zdrowia (Borys, 2010). W obliczu tego podejścia stosunkowo niedawno powstałe nurty psychologii: psychologia zdrowia i psychologia pozytywna dalekie są od koncentrowania się na deficytach i patologiach jednostki. Główny nacisk kładą na akcentowanie mocnych stron jednostki. Działania w ich obrębie skupiają się na wywoływaniu pozytywnych emocji, kształtowaniu zalet i cnót człowieka. Zasadniczym celem psychologii pozytywnej jest pomnażanie i kształtowanie dobrostanu każdego człowieka (Tucholska & Gulla, 2007). Współczesna psychologia zdrowia zajmuje się rozważaniami dotyczącymi zasobów osobistych, czyniąc to zazwyczaj w kontekście problematyki stresu i radzenia sobie z jego przyczynami i konsekwencjami, jakie za sobą niesie. Definiowanie stresu za równo w podejściu Lazarusa i Folkmana (1984, s. 19), jak i w koncepcjach Hobfolla (1989, s. 516) występuje w relacji do posiadanych przez jednostkę zasobów. Dodatkowo w koncepcji Hobfolla wszelkie utraty zasobów, bądź zagrożenie ich brakiem są traktowane, jako przyczyny stresu (Mudyń, 2003). Zasoby osobiste traktowane są przez współczesną psychologię zdrowia, jako czynniki sprzyjające zdrowiu i jakości życia. Nazywane są również potencjałami zdrowia lub zdolnością zdrowotną (Turosz, 2011).

W związku z powyższym wyzwaniem, ale przede wszystkim obowiązkiem i koniecznością w kontekście chęci zapobiegania problemom psychicznym wśród dzieci i młodzieży staje się wzmacnianie już od najmłodszych lat zasobów miękkich, takich jak poczucie własnej skuteczności i wartości, optymizm, poczucie kontroli, ekspresja emocji, konstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem, racjonalne i realistyczne myślenie (Turosz, 2011) poprzez poszukiwanie i wdrażanie racjonalnych i realnych środków do umacniania potencjału zdrowia i dobrostanu psychofizycznego.

KORZYŚCI Z PRAKTYKI JOGI I RELAKSACJI PRZEZ DZIECI I MŁODZIEŻ

Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie walorów jogi i relaksacji, ich psychosomatycznych praktyk jako właściwych środków umacniania dobrostanu psychicznego i fizycznego dzieci i młodzieży.

Jest wiele odmian jogi i definicji relaksacji. Jak pisał Schultz „relaksacja to skoncentrowane samo-odprężenie osiągane poprzez fizjologiczne, racjonalne ćwiczenia, które powodują ogólną przemianę” (Luthe & Schultz, 1969, s. 1). Techniki relaksacyjne, to specyficzne rodzaje oddziaływania, które powodują skuteczne oddalenie napięcia psychosomatycznego. Istotna w ich kontekście jest regularność i świadome stawianie celów. Warto traktować jogę i relaksację, jako formę aktywnego odpoczynku, jako codzienny zabieg psychohigieniczny, który powinien być uczony od najmłodszych lat, by stał się nawykiem (Szuszkó-Bohusz, 1975).

Mimo iż badania nad szkolnymi interwencjami jogi w celu poprawy fizycznych, psychicznych, emocjonalnych i behawioralnych cech zdrowotnych dzieci i młodzieży są zjawiskiem młodym, to już jak widzimy w przeglądzie badań Khalsy i Butzera (2016) dostrzec można, że wprowadzanie jogi do programów szkolnych jest realną i potencjalnie skuteczną strategią. W badaniach naukowych wspomagające zastosowanie jogi i technik relaksacyjnych znajduje swoje miejsce szczególnie w odniesieniu do radzenia sobie z problemami zdrowotnymi natury psychosomatycznej. Najczęściej badania dotyczące efektywności jogi i technik relaksacyjnych ukierunkowane są na radzenie sobie ze stresem i emocjami (Hagen & Nayar, 2014). Z dostępnych badań wynika, że regularne stosowanie technik relaksacyjnych redukuje reakcję stresową, a szczególnie redukuje poziom lęku, pozwala na lepsze radzenie sobie z agresywnym zachowaniem oraz negatywnymi emocjami (Bellinger et al., 2015; Bazzano et al., 2018). Zaobserwowano wśród uczniów zwiększoną samoregulację, uważność, poczucie własnej wartości, kondycję fizyczną, wyniki w nauce i redukcję stresu (Wang & Hagins, 2016). Zwiększanie samoświadomości, lepsze zarządzanie sobą, świadomość społeczna, umiejętności nawiązywania znajomości i odpowiedzialne podejmowanie decyzji, to kolejne korzyści jakie wymieniane są po obserwacji implementowania jogi w programach szkolnych (Butzer et al., 2015).

Jak pokazuje przegląd Butzera i współpracowników (2015) na przestrzeni ostatnich lat wzrasta zainteresowanie jogą dla dzieci i młodzieży i coraz częściej w szkołach na całym świecie, oczywiście w różnym zakresie, pojawiają się oferty treningów opartych na jodze, relaksacji lub ćwiczeniach uważności. Do krajów, których oferta

w tym zakresie jest najbardziej rozbudowana można zaliczyć Stany Zjednoczone (najbardziej znane organizacje/programy: Yoga Ed, Holistic Life Foundation, Yoga 4 Classroom, The Mindfulness-Based Stress Reduction Program – MBSR), Australię (Yoga To Go Kids Programs), Kanadę (Mindfulness Education – ME, New Leaf Foundation) czy Wielką Brytanię (YogaBugs – Yoga'd Up, Yoga at School, Yoga Factory, Children's Yoga Tree).

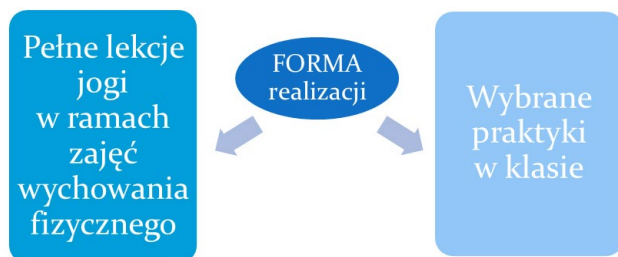
Podążając za wyżej przytoczonymi badaniami poniższy diagram (Ryc. 1) traktuję jako swoiste podsumowanie, klasyfikację korzyści płynących ze stosowania jogi wśród dzieci i młodzieży. Spoglądając na tak szeroki zakres oddziaływania na każdą ze sfer ucznia i przyglądając się formom realizacji psychosomatycznych praktyk jogi, widzę zbieżność z założeniami psychologii zdrowia i psychologii pozytywnej opisanymi powyżej.



Rycina 1. Korzyści oddziaływania jogi i relaksacji-poziomy oddziaływania

Źródło: opracowanie własne.

Do najczęściej spotykanych form wprowadzania jogi, czy jej elementów jest przeprowadzanie całych jednostek lekcyjnych w ramach lekcji wychowania fizycznego. Wykorzystywane komponenty zajęć, to pozycje fizyczne (asany), ćwiczenia oddechowe, modyfikacje klasycznych technik relaksacyjnych (Trening Progresywny Jacobsona, Trening Autogenny Schultza, Joga Nidra), Wizualizacje, Taniec Relaksacyjny, Praca Interpersonalna (np. Relaksacja Wintreberta), praktyki uważności (Mindfulness) i medytacji. To co odróżnia zajęcia jogi dedykowane najmłodszym od zajęć dla dorosłych, to wykorzystanie dodatkowych elementów, takich jak: gry, zabawy, piosenki, sztuka, rzemiosło, społeczno-emocjonalne uczenie się (CA,SEL).



Rycina 2. Formy realizacji praktyk jogi i relaksacji

Źródło: opracowanie własne.

Bardzo istotne jest zwrócenie uwagi na odpowiedni dobór formy praktyk, sposób przekazu oraz czas trwania poszczególnych sesji, uwzględniając wiek uczniów i charakteryzujące go czynniki rozwojowe zarówno psychiczne i fizyczne. Kaley-Isley i współpracownicy (2010) poza zaleceniami dotyczącymi projektowania zajęć dla dzieci i młodzieży (Tabela 1) wskazują kierunek pracy z dziećmi z konkretnymi problemami.

Tabela 1. Zalecenia przy projektowaniu zajęć dla dzieci i młodzieży.

Wiek uczestnika	Czas trwania
Przedszkolny 3-6 lat	• Całkowity czas: 15-20 min. • Koncentracja: 2-3 min. • Pozycje/ćwiczenia: 10 min. • Ćw. oddechowe/śpiew: 2-3 min. • Kierowana wizualizacja: 2-3 min
Szkolny 7-12 lat	• Całkowity czas trwania: 30-45 min. • Koncentracja: 3-5 min. • Pozycje/ćwiczenia stanowią część opowiadania lub gry: 15-25min. • Ćw. oddechowe/śpiew: 3-5 min • Kierowana wizualizacja, relaksacja: 5 min.
Młodzież 13-18 lat	• Całkowity czas trwania: 45-90 min. • Koncentracja: 5-10 min. • Pozycje/ćwiczenia: 30-50 min • Ćw. oddechowe: 5-10 min • Kierowana wizualizacja: 5-10 min.
Wiek uczestnika	Specjalne zalecenia
Przedszkolny i szkolny	• Proste i krótkie instrukcje, bez nazw oryginalnych-rodzimy język • Demonstracja ćwiczeń • Długość trwania w pozycji-min. 3 oddechy • Zabawowa ale spokojna atmosfera • Bezpieczne otoczenie
Młodzież	• Wrażliwość na wizerunek ciała • Ostrożnie z dotykiem • Nieocenianie i brak współzawodnictwa • Stosowny strój

Źródło: opracowanie własne za: Kaley-Isley et al., 2010.

W kontekście ponad dwudziestu lat badań nad wplataniem jogi, technik relaksacyjnych i medytacyjnych w programy szkolne na całym świecie w celu poprawy dobrostanu psychofizycznego uczniów (Bazzano et al., 2018) martwi wciąż znikome

zainteresowanie i wykorzystywanie praktyk jogi i technik relaksacyjnych w polskim systemie edukacji.

Bliskie autorce jest przekonanie Szyszko-Bohusza (2013) o konieczności wykonywania holistycznej pedagogiki, która:

[...] zwraca szczególną uwagę na problematykę doskonalenia sfery społeczno-moralnej, jak również harmonijnego rozwoju sfery emocjonalnej, intelektualnej, wolicjonalnej oraz fizycznej (działania prozdrowotne przy wykorzystaniu osiągnięć kultury fizycznej i higieny psychicznej, technik relaksacji, introspekcji oraz medytacji, jak również indyjskiej Jogi, walk wschodnich oraz muzyki w przerwach śródlekcyjnych) (s. 206).

Brak szerokiego dostępu do jogi i technik relaksacyjnych w polskich szkołach wynikać może z braku przygotowania odpowiedniej kadry, małej dostępności dedykowanych szkoleń i kursów, a zatrudnienie kompetentnej osoby z zewnątrz nie jest możliwe. Co więcej charakter pracy w tego typu zajęciach wymaga odizolowanego miejsca, zapewniającego ciszę i spokój, co wiąże się z koniecznością organizacji dodatkowej przestrzeni i zgromadzenia niezbędnego sprzętu (kameralna sala, przybory – karimaty, koce, poduszki itp.) na co obecnie wiele szkół nie może sobie pozwolić, borykając się z lokalowymi problemami i zatłoczonymi klasami. Kolejnym problemem może okazać się opór rodziców, czy dyrekcji szkoły przed praktykami jogi. Dlatego niezwykle ważne byłoby doszkalanie nie tylko nauczycieli, ale również prowadzenie warsztatów dla rodziców.

Mimo tak wielu przeszkód na drodze wprowadzania jogi do szkół warto próbować choćby małymi krokami, wprowadzając pewne elementy już od najmłodszych lat, budząc świadomość jak ważne w dzisiejszych, pełnych nadmiernych bodźców czasach jest zwrócenie uwagi do wewnątrz, umiejętne wyciszenie, rozpoznanie stanów napięcia i rozluźnienia i świadoma praca nad sobą.

SCENARIUSZ JOGA DLA DZIECI

Poniższy tekst jest próbą przybliżenia konstrukcji zajęć jogi dla dzieci, zapisem warsztatu poświęconego prowadzeniu zajęć o charakterze relaksacyjnym dla dzieci w wieku przedszkolnym. Celem warsztatu było przybliżenie uczestnikom metodyki zajęć o charakterze relaksacyjnym dla dzieci (omówienie zasad tworzenia scenariuszy, prowadzenia zajęć i pokazanie praktycznych sposobów na ich ewaluację) w ramach Seminarium Metodycznego Joga w Szkole, które zorganizowane zostało w maju 2018 roku przez wrocławskie Stowarzyszenie Trenerów i Praktyków Relaksacji „Przestrzeń” (www.przestrzenrelaksacji.pl). Warsztat został opracowany na podstawie cyklu zajęć (Tabela 2) relaksacyjnych przeprowadzonych przez autorkę z przedszkolakami w wieku 5/6 lat jednego z wrocławskich przedszkoli.

Przebieg autorskiego warsztatu/propozycja ćwiczeń:» *Wejście do sali*

Uczestnicy ustawiają się jeden za drugim „gęsiego”, wchodzą do sali „na paluszkach”, w rytmie podawanym przez prowadzącego (bęben, klaskanie), przechodzą po kole wokół rozłożonych wcześniej poduszek i zatrzymują się na sygnał.

» *Przyklejenie pupy do poduszki*

Uczestnicy siadają na poduszkach, otrzymują klej od prowadzącego (nauczyciel gestem rozdaje wirtualny klej), każdy rozciera go na dłoniach i pupie i sprawdza, czy działa.

» *Siedzenie jak choinka*

Prowadzący omawia/przypomina pozycję jaką powinni przyjąć uczestnicy (siad skrzyżny, pupa przyklejona do poduszki, proste plecy, dłonie przyklejone do kolan); przywołuje obraz choinki, której pień jest prosty i pnie się w górę do nieba, a gałęzie swobodnie opadają na boki.

» *Słuchanie dłońmi*

Prowadzący zadaje pytanie „gdyby Twoje dłonie były uszami, to jaki miałyby kształt?”. Uczestnicy oglądają swoje „dłoniowe uszy”, prowadzący i statecznie pokazuje kształt, który powtarzają wszyscy – gyan mudra (połączony palec wskazujący z kciukiem, pozostałe palce wyprostowane).

Prowadzący instrumentem (misa, gong, tingsha) wydobywa dźwięk, w tym czasie uczestnicy siedzą z zamkniętymi oczami i dłońmi ułożonymi w gyan mudrę i „słuchają uszami z dłońmi”, gdy nie słyszą już dźwięku prostują wszystkie palce. Po chwili prowadzący ponownie wydobywa dźwięk, a uczestnicy kolejny raz układają palce w mudrę (powtórzone 3 razy).

» *Gestowa wizytówka*

Każdy uczestnik przedstawia się wykorzystując do tego celu gest, ruch, który w jakikolwiek sposób może być bliski jego osobie tzn. ruch ma odzwierciedlić np. charakterystyczną cechę charakteru, nastrój, czy chociażby ulubione zwierzę. Po kolei dokonują prezentacji swoich wizytówek, wypowiadając głośno w tym samym czasie swoje imię. Cała grupa powtarza dwukrotnie „wizytówkę” również wypowiadając na głos imię kolegi.

» *Iskierka głosów*

Grupa łapie się za dłonie. Prowadzący wysyła impuls ściskając dłoń osoby z prawej strony. Gdy tylko ta osoba poczuje impuls w swojej lewej dłoni przekazuje go dalej, ściskając lewą dłoń kolejnej osoby. Impuls krąży po obwodzie zamkniętym i jak najszybciej ma dotrzeć z powrotem do osoby, która go wysłała. Kolejnym etapem zadania jest intonowanie podczas uścisku wcześniej ustalonej samogłoski.

» *Asany*

Propozycja asan do wykorzystania w trakcie cyklu 3 zajęć. Sekwencja asan wykonywanych z dźwiękiem (kota – „miau”, krowy – „muu”, pies z głową w dół – „hau hau”). Asany wykorzystane w opowieści ruchowej o krasnoludkach, to asana dziecka, góry, wojownik II, drzewo, krzesło, tancerz).

» *Baba Joga/ patrzy*

Uczestnicy stają w jednym szeregu na końcu sali. Jedna osoba – pomocnik prowadzącego nazywany dalej „Babą Jogą” ustawia się tyłem do grupy w drugim końcu sali/wyznaczonej przestrzeni, trzymając w dłoni instrument. Uczestnicy poruszają się tip-topkami (małe kroki polegające na przystawieniu pięty do końca palca drugiej stopy) w kierunku Baby Jogi. Baba joga, co jakiś czas dzwoni dzwonkiem/misą i odwraca się do uczestników, którzy w tym czasie zastygają w wybranej przez siebie asanie. Gdy dźwięk dzwonka zanika Baba Joga odwraca się, a uczestnicy kontynuują ruch tip-topkami w jej/jego kierunku.

» *Opowieść ruchowa o Krasnoludkach (Bajkoludkach)*

Nauczyciel recytuje bajkę jednocześnie demonstrując poszczególne asany. Jeśli asana jest jednostronna, można od razu zmienić nogę, albo powtórzyć całość opowieści na drugą stronę.

Tekst bajki: (opracowanie własne)

Za górami

Za drzewami

I pięcioma krzesłkami... (cała grupa razem odlicza na głos) raz, dwa, trzy, cztery, pięć...

W deszczu spacerują Krasnoludki...

I szukają leśnej budki,

Bo im mocno zmokły butki.

Ach te śpiące Krasnoludki...

Nie... One nie chcą leniuchować

Lecz jak pies swój grzbiet prostować

Chcą też latać jak jaskółka, która robi wielkie kółka.

Chcą jak tancerz się wyginać

I zabawę od początku rozpoczą!

Tabela 2. Propozycja asan/ruchów do konkretnego fragmentu tekstu.

TREŚĆ BAJKI	PROPONOWANE ASANY/RUCHY
Za górami	Góra (tadasana)
Za drzewami	Drzewo (vrksasana)
I pięcioma krzesłkami... (razem odliczanie na głos) raz, dwa, trzy, cztery, pięć...	Krzesło (utkatasana)
W deszczu, spacerują Krasnoludki...	Palcami dłoni, przed sobą pokazanie jak pada deszcz. Spacer na palcach w prawą stronę/przeskoki z maty na matę pomiędzy kałużami
I szukają leśnej budki,	Skok na wybraną/alobo powrót na soję matę-„budkę”
Bo im mocno zmokły butki.	Sklon i strzepywanie błota z „butków” (uttanasana)

TREŚĆ BAJKI	PROPONOWANE ASANY/RUCHY
Ach te śpiące Krasnoludki...	Kłęk z oparciem czoła o podłogę w pozycji dziecka (balasana)
Nie... One nie chcą leniuchować	Uniesienie głowy, kiwanie głową „nie”
Lecz jak pies swój grzbiet prostować	Ułożenie dłoni na macie do kłęk podpartego i uniesienie bioder do psa z głową w dół (adho mukha svanasana)
Chcą też latać jak jaskółka, która robi wielkie kółka.	Postawienie prawej stopy pomiędzy dłońmi i uniesienie lewej do poziomu do wojownika III- RR pełne koła po bokach w płaszczyźnie strzałkowej „jak jaskółka, robi wielkie kółka” (virabhadrasana III)
Chcą jak tancerz się wyginać	Postawienie lewej stopy przy prawej, chwyt za prawa kostkę o przejście do asany tancerza (natarajasana)

Źródło: opracowanie własne.

» Relaksacja

Podczas warsztatu każda z grup tworzyła własny tekst relaksacji w oparciu o konkretną technikę (Trening Progresywny Jacobsona – napinanie i rozluźnianie poszczególnych kończyn, tułowia, twarzy; Trening Autogenny Schultza – odczucie ciężaru i ciepła w ciele; Wizualizacja z rotacją świadomości i odczuciem wskazanych miejsc w ciele). Tekst relaksacji powinien zawierać *fazę wstępną*, która stanowi przejście z aktywności do powolnego wyciszenia (zwrócenie uwagi na pozycję relaksacyjną, skupienie na kontakcie ciała z podłożem, skupienie na oddechu); *fazę opowieści* – uczestnik utożsamia się z wybranym bohaterem bajki, przeżywa przygodę, wizualizuje kształty, kolory, napina i rozluźnia poszczególne części ciała, odczuwa je, albo odczuwa ich ciężar i ciepło w zależności od wybranej techniki; *faza końcowa* – powolne odczucie oddechu i ciała, zakomunikowanie zbliżającego się końca relaksacji, powolne przywrócenie aktywności mięśni poprzez poruszenie palcami rąk, stóp, przewrócenie na bok, otwarcie oczu.

» Ewaluacja

Część kończąca zajęcia, w której uczestnicy starają się określić swój nastrój, poziom zrelaksowania, czy samopoczucia. Dzieciom na poziomie przedszkola może to sprawiać trudność, dlatego warto skorzystać z pomocy grafiki. Poniżej kilka propozycji uzyskania informacji od dzieci o ich samopoczuciu, które równocześnie uatrakcyjnają same zajęcia.

- » Uczestnicy otrzymują kolorowanki z bohaterem z „dzisiejszych” zajęć (miś/krasnal/inna postać) w 3 wielkościach i wybierają i pokazują tę, która obrazuje ich samopoczucie.
- » Uczestnicy oceniają, która z części zajęć im się najbardziej podoba koncentracja, ćwiczenia fizyczne/asany/opowieści ruchowe, czy relaksacja? Wstawiają w puste pola odpowiednio ocenę 3, 2, 1 lub buźkę.

Uwagi/spostrzeżenia:

- » Przestrzeń, w której prowadzimy zajęcia powinna być pozbawiona hałasu i nadmiaru rzeczy i bodźców rozpraszających („żywe” kolory, zabawki itp.) jednak, jeśli musimy wybierać, to brak hałasu z zewnątrz powinien być priorytetem w wyborze miejsca.
- » Od pierwszych zajęć warto ustalić zasady współpracy (np.: podczas zajęć jogi/relaksacji nie krzyczymy, nie biegamy, nie bijemy się) i konsekwentnie ich przestrzegać.
- » Zwracając dziecku uwagę zwracać się do niego po imieniu.
- » Nie próbować za wszelką cenę sztywno trzymać się przygotowanego scenariusza. Dobrze mieć otwarte i kreatywne podejście do samopoczucia i potrzeb dzieci w danym dniu.
- » Jeśli potrzebujemy stosować „nagrody” starajmy się unikać wymyślnych gadżetów. Dla dzieci w przedszkolu odpowiednio przygotowane kolorowanki będą atrakcyjną formą urozmaicającą zajęcia, ale również pomogą w ewaluacji zajęć.
- » Polecam stosować stały schemat zajęć, w którym dzielimy zajęcia na 5/6 części i każdorazowo dopasowujemy ćwiczenia do danej części. W Tabeli 3 opracowany został cykl 3 zajęć relaksacyjnych z podziałem na następujące 6 części: Przywitanie, Koncentrację, Głos, Ruch, Oddech, Relaksacja, które zawierają opisane wyżej ćwiczenia.

Tabela 3. Cykl zajęć relaksacji przedszkolaka (Wiek 5/6, czas trwania zajęć: 30/40 minut, grupa 15 os.). Źródło: opracowanie własne, 2021.

SCHEMAT/ PRZEBIEG ZAJĘĆ					
	1. PRZYWITANIE	2. KONCENTRACJA	3. GŁOS	4. RUCH	5. ODDECH
6. RELAKSACJA					
ZAJĘCIA I Instrument: Wietrzny dzwonek	-Co to jest relaksacja? -Zasady współpracy -Przyklejenie pupy do dywanu -Siedzimy jak choinka -„Gestowa wizytówka”	-Czarowanie wietrznym dzwonkiem w Misia (każdy dostaje po kolei dzwonek do ręki)	-Misie budzą się ze snu, przeciągają -Asany: kot, krowa, pies z dźwiękiem -Piosenka „Wszyscy są, witam Was zacząć jogę już czas jestem ja jesteś Ty...Raz, dwa, trzy” - Asany: drzewo, wojownik, tancerz.	-Na stojąco szukanie wspólnego oddechu z indywidualnym wznosem ramion -Misie ziewają	-Zmęczony Miś kładzie się na polance i odczuwa i rozluźnia poszczególne części ciała (po ewentualnym wczesniejszym ich uruchomieniu-podniesieniu) Przy wietrznym dzwonku. 3 wielkości misia.
ZAJĘCIA II Instrument: Misa Element przewodni: Krasnoludki	-Zasady współpracy -Przyklejenie pupy do dywanu -Siedzimy jak choinka	-Czarowanie misą w Krasnoludka przez nauczyciela (dzieci słuchają „uchem w dłoni”=gyan mudra i prostują dłonie, gdy nie słyszą dźwięku)	-Iskierka głosów-intonowanie samogłoski „A” i „E”	-Asany: kot, krowa, pies z dźwiękiem -Nauka układu ruchów do bajki o Krasnoludkach	-Krasnal kładzie się na dywanie, który napotkał w lesie (tekst w oparciu o trening progresywny Jacobsona). Przy muzyce. Domalować czapkę i buźkę Krasnoludkowi
ZAJĘCIA III Instrument: Tingsha Element przewodni: Bajkoludki	-Zasady współpracy -Przyklejenie pupy do dywanu -Siedzimy jak choinka	-Czarowanie Tingsha w Bajkoludka przez nauczyciela (dzieci słuchają „uchem w dłoni”=gyan mudra i prostują dłonie, gdy nie słyszą dźwięku)	-Iskierka głosów-intonowanie samogłoski „I” oraz „O”	-Bajka ruchowa jak wyżej (doskonalenie) dziecko samo decyduje jaką postać się utożsamia Bajkoludkach	-Bajkoludek znalazł zaczarowany dywan w lesie (tekst w oparciu o trening autogeny Schultza). Przy muzyce. Stworzyć swoją mandalę.

BIBLIOGRAFIA

- Bazzano, A. N., Anderson, C. E., Hylton, C., & Gustat, J. (2018). Effect of mindfulness and yoga on quality of life for elementary school students and teachers: results of a randomized controlled school-based study. *Psychology research and behavior management*, 11, 81–89. DOI: <https://doi.org/10.2147/PRBM.S157503>.
- Bellinger, D.B., DeCaro, M. S., & Ralston, P. A. S. (2015). Mindfulness, anxiety, and high-stakes mathematics performance in the laboratory and classroom. *Consciousness and Cognition*, 37, 123–132. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.con-cog.2015.09.001>.
- Borys, B. (2010). Zasoby zdrowotne w psychice człowieka. *Forum Medycyny Rodzinnej*, 4(1), 44–52.
- Butzer, B., Ebert, M., Telles, S., & Khalsa, S.B. (2015). School-based Yoga Programs in the United States: A Survey. *Advances in mind-body medicine*. 29(4), 18–26. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4831047/> (10.09.2021).
- Hagen, I., & Nayar, U. S. (2014, 02 April). Yoga for children and young people's mental health and well-being: research review and reflections on the mental health potentials of yoga. *Frontiers in Psychiatry*. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2014.00035>.
- Huli, P. R. (2014). Stress Management in Adolescence. *Quest Journals. Journal of Research in Humanities and Social Science*, 2(7), 50–57.
- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513–523.
- Kaley-Isley, L.C., Peterson, J., Fischer, C., & Peterson, E. (2010, August 7) Yoga as a complementary therapy for children and adolescents: a guide for clinicians. *Psychiatry*, 7(8), 20–32. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2945853/>.
- Khalsa, S.B., & Butzer, B. (2016). Yoga in school settings: a research review. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1373(1), 45–55. DOI: <https://doi.org/10.1111/nyas.13025>.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress appraisal and coping*. Springer.
- Luthe, W., & Schultz, J.H. (1969). *Autogenic Therapy*. Grune and Stratton. Grune & Stratton.
- Mudyń, K. (2003). Czy można mieć zasoby, nie mając do nich dostępu? Problem dostępności zasobów, W: Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik (red.). *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki* (s. 63–78), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Sanyaolu, A., Okorie, C., Qi X, Locke J, & Rehman S. (2019, December 1). Childhood and Adolescent Obesity in the United States: A Public Health Concern. *Global Pediatric Health*, 6. DOI: <https://doi.org/10.1177/2333794X19891305>.
- Szyszkowski, A. (1975). *Relaks – prawdziwy odpoczynek*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

- Szysko-Bohusz, A. (2013). Pedagogika holistyczna oraz samodoskonalenie osobowości i bezpieczeństwo w dobie globalizacji. *The Polish Journal of the Arts and Culture*, 7(4), 201–217.
- Tucholska, K., & Gulla, B. (2007). Psychologia pozytywna – krytyczna analiza koncepcji. *Studia z psychologii w KUL*, 14, 107–131.
- Turosz, A.M. (2011). *Zasoby osobiste i deficyty a jakość życia studentów Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie. Problemy Higieny i Epidemiologii*, 92(2), 204–210.
- Wang, D., & Hagins, M. (2016, January 18). Perceive Benefits of Yoga among Urban School Students: A Qualitative Analysis, *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, DOI: <https://doi.org/10.1155/2016/8725654>.
- World Health Organization [WHO]. (2021, 18 January). Adolescent and young adult health. <http://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions>.
- World Health Organization [WHO]. Regional Office for Europe. (2005). *European strategy for child and adolescent health and development*. WHO Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/107677>.

**YOGA FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS – METHODOLOGICAL TIPS BASED
ON THE EXPERIENCE OF WORKING WITH CHILDREN, STUDENTS, AND
TEACHERS**

ABSTRACT: In the last few years, there has been a significant increase in self-aggressive behavior among children and adolescents in Poland and a deterioration of their general mental health. A sedentary lifestyle, parental consent for a time “filled” with electronics, inadequate diet, lack of contact with nature, weakening family ties are only a part of contemporary conditions for the development of children and youth. It becomes so important to strengthen personal resources, which are health potentials, from an early age. The aim of the article is to present the values of yoga and relaxation and their psychosomatic practices as appropriate means of strengthening the mental and physical well-being of children and adolescents.

KEYWORDS: Yoga and relaxation for children and adolescents, yoga class scenario, personal resources

Nina Budziszewska

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8540-9571>

Klaudia Bączyk-Lesiuk

Collegium Da Vinci w Poznaniu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7366-7821>

Decentracja psychosomatyczna jako odpowiedź na potrzeby uczniów szkół ponadpodstawowych w rzeczywistości (po)pandemicznej – scenariusz zajęć jogi

ABSTRAKT: Artykuł wpisuje się w polską, a nawet globalną dyskusję na temat wprowadzenia elementów jogi w szkole ponadpodstawowej. Asumptem do jego napisania stała się obserwacja pogarszającego się stanu psychofizycznego młodych ludzi w obliczu epidemii wirusa SARS-CoV-2. W tekście zaprezentowano autorski scenariusz zajęć jogi, odwołując się do *Jogasutr* i *Hathapradipiki* oraz własnych praktyk jogicznych i obserwacji uczniów.

SŁOWA KLUCZOWE: joga, pranajama, *Jogasutry*, decentracja, praktyka własna, oświata, Polska, COVID-19

Kontakt:	Nina Budziszewska nina.budziszewska@uwr.edu.pl Klaudia Bączyk-Lesiuk klaudia.baczuk-lesiuk@cdv.pl
Jak cytować:	Budziszewska, N., Bączyk-Lesiuk, K. (2021). Decentracja psychosomatyczna jako odpowiedź na potrzeby uczniów szkół ponadpodstawowych w rzeczywistości (po)pandemicznej – scenariusz zajęć jogi. <i>Forum Oświatowe</i> , 33(2), 109–129. https://doi.org/10.34862/fo.2021.2.6
How to cite:	Budziszewska, N., Bączyk-Lesiuk, K. (2021). Decentracja psychosomatyczna jako odpowiedź na potrzeby uczniów szkół ponadpodstawowych w rzeczywistości (po)pandemicznej – scenariusz zajęć jogi. <i>Forum Oświatowe</i> , 33(2), 109–129. https://doi.org/10.34862/fo.2021.2.6

WSTĘP

Epidemia wirusa SARS-CoV-2 miała ogromny wpływ na funkcjonowanie jednostek na wielu obszarach: społecznym, gospodarczym, politycznym, zawodowych, a także edukacyjnym. W Polsce od marca 2020 roku (z czasowymi przerwami) dominował system edukacji zdalnej wprowadzony przez Ministra Edukacji i Nauki¹. Sytuacja miała jednak wymiar globalny. Według raportu UNICEF zamknięcie szkół dotknęło blisko 1,5 mld uczniów na całym świecie, z czego co najmniej jedna trzecia nie miała w tym czasie dostępu do nauki zdalnej (UNICEF Polska, www.unicef.org/polska). Celem niniejszego artykułu jest analiza potrzeb uczniów szkół ponadpodstawowych w obliczu (po)pandemicznej rzeczywistości i przedstawienie propozycji zajęć jogi, które w pewnym stopniu mogą zniwelować skutki pandemii i pogorszenia się stanu psychofizycznego młodych ludzi. Dodatkowo stanowi on istotny głos w dyskusji (odbywającej się raczej w przestrzeni emocjonalnej i stereotypowej, tj. poza należytą wiedzą w dziedzinie filozofii jogi) w temacie nie-ideologicznego, a co za tym idzie nie-religijnego, wykorzystania jogi w szkolnictwie publicznym. Autorski scenariusz zaproponowany w kolejnej części tekstu został wypracowany na bazie praktyki własnej w naturalnych himalajskich warunkach, odwołania do zarówno z literatury jogicznej (*Jogasutry* i *Hathapradipika*), jak i obserwacji licealistów podczas koła teatralnego, gdzie wykorzystywana była sekwencja ruchów jogicznych zwana tańcem smoka (Yin Yoga).

POTRZEBY UCZNIÓW W RZECZYWISTOŚCI (PO)PANDEMICZNEJ

Skutki edukacji zdalnej i izolacji społecznej nie zostały jednoznacznie wskazane. Zapewne minie wiele lat nim szczegółowo omówione zostaną negatywne konsekwencje zamknięcia szkół zarówno w kontekście światowej i/lub krajowej gospo-

1 Kalendarium najważniejszych zmian w systemie polskiej oświaty wynikających z epidemii koronawirusa został zamieszczony w Aneksie.

darki, jak i funkcjonowania jednostek. Perspektywa historyczna (tu w oparciu np. o pandemię we Francji z 1957 roku czy wybuch epidemii w Hongkongu w 2008 roku) oraz dostępne badania pozwalają jednak przypuszczać, iż efekty wprowadzonego *lockdownu* w znacznym stopniu odbijają się na dobrostanie psychofizycznym wszystkich, a szczególnie młodych ludzi, których zdrowie jest przedmiotem badań niniejszego artykułu. Pogarszający się dobrostan młodzieży może być także trudny do oszacowania, gdyż badania ankietowe często przeprowadzane są podczas lekcji, „co eliminuje uczestnictwo w badaniu osób trwale lub okresowo nieuczęszczających do szkoły z powodu poważniejszych problemów zdrowotnych” (Dębski & Bigaj, 2019, s. 50). Już teraz rodzice dzieci uczących się zdalnie oraz ich nauczyciele dostrzegają konsekwencje takiego trybu nauczania, wymieniając między innymi: brak kontaktów z rówieśnikami, spędzanie zbyt dużej ilości czasu przy komputerze, zbyt małą ilość aktywności fizycznej (Komunikat CBOS, 2021, s. 9). W raporcie *Coronavirus: Impact on young people with mental health needs* opublikowanym przez YoungMinds w lutym 2021 roku przedstawiono historię potrzeb w zakresie zdrowia psychicznego podczas pandemii koronawirusa, z której wynika, że aż 75% respondentów w wieku 13–25 lat przyznaje, że trudniej jest im poradzić sobie z obecnym *lockdownem* niż z poprzednim, uznając (67%), że pandemia będzie miała długotrwały negatywny wpływ na ich zdrowie psychiczne (YoungMinds, 2021, s. 4).

Pogorszenie się stanu zdrowia uczniów szkół ponadpodstawowych na świecie można rozpatrywać na różnych płaszczyznach:

- » ekonomicznej – wśród kluczowych czynników mogących mieć negatywne skutki w tym obszarze warto wymienić: w bliskiej perspektywie – pogorszenie się sytuacji ekonomicznej rodziny, utratę pracy przez rodziców; w dłuższej natomiast – światową recesję, wyższe zadłużenie czy odwrót globalizacji,
- » politycznej – prowadzenie polityki w osamotnionym społeczeństwie (które jest realnym problemem wynikającym między innymi z długotrwałego funkcjonowania w Sieci, na co wskazują chociażby badania prowadzone w Stanach Zjednoczonych czy powołanie w Wielkiej Brytanii ministra – ang. *minister of loneliness*, którego zadaniem jest przeciwdziałanie osamotnieniu jedynie wzmacnia podziały między ludźmi (GOV.UK, www; Lee et al., 2019); Natalia Hatałska stawia nawet o hipotezę, mówiąc, iż: „im bardziej samotne społeczeństwo, tym bardziej konsumpcyjne i tym bardziej spolaryzowane” (Hatałska, 2021, s. 90),
- » społeczno-kulturowej – tu najistotniejsze wydaje się zacieranie się różnorodności kulturowej między uczniami, co bezpośrednio powiązane jest z tym, iż nie mają oni czasu na integrację pomiędzy lekcjami, nie poznają nowych osób, wielokrotnie też nie pokazują się podczas lekcji zdalnych; powszechne jest także zjawisko „cyfrowych wagarowiczów”; warto nadmienić, iż pomimo zwiększonego czasu na rozrywkę przed monitorem, aż 61% polskich uczniów nie korzysta w ogóle z aplikacji lub stron instytucji kultury, wybierając zamiast tego: oglądanie filmów i seriali (także online), granie w gry cyfrowe lub uprawianie e-sportu indywidualnie (28%) lub zespołowo (19%) (Ptaszek et al., 2020, s. 183),

- » gospodarczo-technologicznej – powiązanej z trudnościami wynikającymi z braku komputera bądź koniecznością współdzielenia go z innymi domownikami, braku przestrzeni do nauki oraz problemami związanymi z łączem internetowym (co jest najczęściej wymienianym problemem przez mieszkańców wsi w Polsce) (Komunikat CBOS, 2021, s. 6),
- » edukacyjnej – dotyczącej przede wszystkim braku profesjonalnych i osobistych kompetencji medialnych, informacyjnych i cyfrowych nauczycieli, co wraz z niedostatecznym przygotowaniem szkół do wyposażania ich w urządzenia mobilne, przekładało się na pogorszenie jakości edukacji,
- » zdrowotnej.

Wśród konsekwencji *lockdownu* w kontekście kondycji fizycznej uczniów wymienić można: otyłość prostą związaną z pogłębianiem niezdrowych nawyków żywieniowych, ograniczoną aktywność fizyczną, wady postawy, skrzywienia kręgosłupa, problemy ze snem, bóle karku i pleców (zwłaszcza w dolnym odcinku lędźwiowym), bóle rąk, nóg, głowy (również migrenowe), zaburzenia wzroku i słuchu, zaburzenia rozwoju kostno-mięśniowego, osłabienie systemu odpornościowego oraz problemy trawienne (Better Health Channel, [www.](http://www.betterhealthchannel.com.au)).

W dłuższej perspektywie w obrębie zdrowia psychicznego uczniów można spodziewać się: lęku przed sytuacjami ekspozycji społecznej, wycofania z życia społecznego, społeczności szkolnej, zaległości i nieradzenia sobie w ich nadrobieniu, absencji na zajęciach, osłabienia poczucia własnej odrębności, braku kontaktu z rówieśnikami, dezintegracji, symptomów nadużywania mediów cyfrowych (takich jak: przemęczenie, przeładowanie informacjami, niechęć do korzystania z komputera, rozdrażnienie), braku motywacji, rozleniwienia, trudności z koncentracją, stresu i zmęczenia uczniów, problemów z organizacją, zaburzeń rytmu dobowego wywołanych zamknięciem w domu, senności, spowolnienia bądź pobudzenia (pod wpływem leków), nieadekwatności, trudności z kontrolą zachowań, problemów z przyswajaniem wiedzy bądź regresu, zachowań agresywnych, symptomów stanów depresyjnych i depresji (Komunikat 1, 2021, s. 6; Komunikat CBOS, 2021, s. 10; Buchner & Wierzbicka, 2020, s. 37).

Jak pokazują badania przeprowadzone przez YoungMinds, młodzi ludzie boją się wielu spośród wymienionych skutków pandemii, wyróżniając: „samotność lub izolację, obawy dotyczące pracy w szkole, brak możliwości wykonywania codziennych czynności, obawy o zachorowanie kogoś bliskiego, brak możliwości uzyskania potrzebnego wsparcia w zakresie zdrowia psychicznego i inne” (YoungMinds, 2021, s. 6). Ilość stresorów wywołanych pandemią i skupienie się na mechanizmach, za pomocą których wywierają one wpływ na zdrowie psychiczne powinno, zdaniem twórców raportu *Mental Health and the COVID-19 Pandemic*, stać się priorytetem w badaniach, „This will be particularly crucial for younger generations, who will be most heavily affected by the long-run economic consequences and who are already a group with poor mental health and high mental health inequalities” (Banks et al., 2021, s. 126).

W dalszej części artykułu zaprezentowano autorski scenariusz jogi będący odpowiedzią na potencjalne skutki pandemii wśród młodych ludzi. Jego realizacja, zgodnie z wnioskami UNICEF Polska dotyczącymi dbania o rozwój społeczno-emocjonalny uczniów i ich dobrostan psychiczny (Raport UNICEF, 2021, www.unicef.org/polska.) może przebiegać w szkole (np. podczas lekcji wychowania fizycznego realizowanych zgodnie z podstawową programową²), jak i po wcześniejszym zapoznaniu się i/lub symultanicznie z filmem instruktażowym, w domu. Dobór grupy docelowej zajęć był celowy, zależny od cech charakteryzujących uczniów szkół ponadpodstawowych takich jak:

- » wystarczająca samoświadomość,
- » samokontrola,
- » autorefleksja,
- » relatywnie ugruntowane rozumienie potrzeby samorozwoju uzależnionego od własnych wysiłków,
- » świadoma dbałość o ciało,
- » poszukiwanie alternatyw dla proponowanych w mediach, rodzinie oraz otoczeniu form autoekspresji, rozładowania napięcia, uwolnienia się od stresu oraz pobudzenia energii (witalnej, ale i twórczej), zwiększenia koncentracji, odciążenia się od dystraktorów.

JOGA W OŚWIACIE PUBLICZNEJ

Zajęcia jogi (zarówno w znaczeniu ćwiczeń o charakterze rozciągająco-wzmacniających, a także technik oddechowo-koncentracyjnych oraz relaksacyjnych) w polskiej oświacie publicznej zajmują miejsce znikome. Podobnie badania nad możliwą implementacją jogi w realia polskiej szkoły wymagają szerszego opracowania (jako ważną pracę można tu wymienić: Boroń-Krupińska, Karciarz, Kulmatycki *Joga w szkole. Materiały z pierwszego ogólnopolskiego seminarium Joga w szkole, 30–31 Maja 2015* (2016). Powodów podjęcia badań nad jogą w polskim kształceniu publicznym jest wiele, do najważniejszych z nich należą przynajmniej dwa: stosowanie *interwencji ciało-oddech-umysł* (ang. *Mind-Body Interventions* [MBIs], z dodaną istotną rolą oddechu w mediacji między strukturalnymi mentalno-emocjonalną oraz biologiczną) opartych na jodze (asany, prosta pranajama oraz koncentracja i relaksacja), coraz częściej potwierdzane badaniami medycznymi, psychologicznymi i terapeutycznymi, korzystne dla struktury psychosomatycznej człowieka efekty (Radoń, 2019, s. 156–157; 2020, s. 184–190); oraz nadal żywa nieufność (obecna w przestrzeni publicznej oraz pewnych osobistych przekonaniach) w stosunku do jogi niewłaściwie traktowanej jako religia lub niezinstytucjonalizowana forma kultu niebezpiecznych bóstw lub

2 Nowa podstawa programowa z wychowania fizycznego w Polsce kładzie nacisk między innymi na: „związek między sprawnością fizyczną a zdrowiem i dobrym samopoczuciem” czy chociażby „wykonywanie wybranych ćwiczeń relaksacyjnych dostosowanych do indywidualnych potrzeb” (Podstawa, www.men.gov.pl.)

energii uspiionych w ludzkiej strukturze (tutaj szczególnie popularne są kontrowersje dotyczące hathajogicznej i tantrycznej teorii kundalini/śakti).

Joga w żadnym razie nie jest religią – czego dowodem mogą być chociażby *Joga-sutry* (ok. II w. n.e., dalej jako JS), dzieło dla tradycji jogi fundamentalne, oraz *Hathapradipika* (ok. XV w. n.e.), traktat istotny dla praktyki jogicznej, nie przekazujący one bowiem w swoich zaleceniach żadnej formy kultu. Obecne w niektórych wydaniach inwokacje do boga Śiwy (patrona jogi, jednego z trzech głównych bóstw hinduizmu, obok Wisznu i Brahmy) są późniejszym zabiegiem redaktorskim – dzieła typu *Bhagawadgita* (ok. II w. p.n.e.) czy *Śiwasamhita* (prawdopodobnie nieznacznie późniejsza od *Hathapradipiki*) powołują się na teistyczne formy kultu, należy jednak wziąć pod uwagę, iż są to traktaty skierowane do specyficznego odbiorcy – wyznawcy Kryszny bądź Śiwy, a wzmiankowana w nich joga jest tylko narzędziem użytym zgodnie z obecną w nich eschatologią. W traktacie dla jogi konstytutywnym, tj. w JS, największe kontrowersji budzić może pojęcie *iswara*, oznaczające w sanskrycie: bóg, bóstwo, pan, władca i zarządca, zwyczajowo przypisane do Śiwy. Niemniej jednak należy pamiętać, iż JS w żadnym miejscu wykładu nie opisują *iswary* jako bóstwa, lecz jako niezwykle subtelny poziom oczyszczonej świadomości jogicznej – *secundum* JS 1.23-29 ów meta-fizyczny (znajdujący się ponad sferą fizyczną) *iswara* to wyzwolony od wpływu czasu mistrz wszystkich mistrzów, wolny od wszelkiej skazy i przywiązania. Owszem, jest to fragment trudny, jeśli chodzi o jego soteriologiczną wymowę – joga w swej istocie jest systemem klasycznej filozofii indyjskiej, wysiłkiem nakierowanym na osiągnięcie indywidualnego wyzwolenia, a przez to jawi się jako praktyka autosoteriologiczna (wyzwolenie osiągane przez jogina wskutek indywidualnego wysiłku). Owo transcendentne wobec przemijającego świata wyzwolenie jest jednak opisywane jako wymiar ostateczny jogicznej wykładni, podczas gdy joga na swoim bazowym poziomie w terapeutycznym i rozwojowym aspekcie nie wymaga odniesienia do soteriologii. Jest bowiem praktyką o charakterze ćwiczeń rozciągająco-wzmacniających, wspomożonych technikami oddechowymi, koncentracją i relaksacją, i jako taka odnosi się tylko – co należy silnie podkreślić – do aktualnej struktury biologicznej i mentalno-emocjonalnej bez nakierowania na wymiar transcendentny i/lub teologiczny. Wszelkie bardziej zaawansowane praktyki potrzebują opieki i przewodnictwa mistrza, co w literaturze jogicznej (choćby *Gherandasamhita* 7.1-2) oraz wśród joginów indyjskich (Budziszewska, 2019a, s. 161–178) jest silnie podkreślane, wymagają inicjacji, poprzez którą dopiero – choć nie zawsze – wchodzi w przestrzeń wybranego odłamu kultu hinduistycznego (śaktyzm, śiwaizm, wisnuizm, także w ich tantrycznych odmianach), buddyzmu bądź dżinizmu. Bez inicjacji, aktu *sensu stricto* rytualnego, nie ma mowy o jakiegokolwiek religijnej aplikacji jogi. Joga to jedynie narzędzie, zbiór metod (ćwiczeń, medytacji, koncentracji, praktyk oddechowych, technik oczyszczających (*kriji*) itp.), które następnie mogą, ale nie muszą, być zaadaptowane do potrzeb danego wyznania i religii. Chociaż joga bywa stosowana jako narzędzie wyciszenia i koncentracji w pewnych praktykach o charakterze religijnym, lecz *in se* jest ona wielowymiarowym systemem filozoficznym (o silnym ugruntowaniu etycznym i ascetycznym), opartym o aksjomat samo-

doskonalenia i używającą specyficznego narzędzia, jakim jest ciało rozumiane szeroko (struktura biologiczna oraz mentalno-emocjonalna). Absurdalnymi wydają się zatem wszelkie przeświadczenia o niebezpiecznym dla sfery aksjologicznej (w tym przypadku – religijnej) o religijne niebezpiecznym wpływie jogi.

Do szczególnie istotnych badań należą analizy dotyczące tzw. MBIs (ang. *Mind-Body Interventions*), czyli tych technik i praktyk, które wykorzystują praktyki oddziałujące na poprzez umysł na ciało, często poprzez medium oddechu, celem wpłynięcia na poprawę jakości obydwo (Budziszewska, 2019b; 2019c). Do takich *interwencji umysł-ciało* zaliczane są praktyki *tai chi*, *qi gong*, jogi, medytacji, medytacji uważności *mindfulness* itp. National Center for Complementary and Integrative Health (NCCIH, uprzednio jako: National Center for Complementary and Alternative Medicine, NCCAM) kwalifikuje jogę jako jedną z form medycyny komplementarnej w odniesieniu do medycyny konwencjonalnej (Budziszewska, 2019b; 2019c), co pozwala na uznanie jogi jako terapię wspomagającą klasyczne leczenie medyczne.

Omawiając liczne medyczne i terapeutyczne badania dotyczące efektów praktyki, Radoń (Radoń 2019, s. 155) zauważa, iż teoretyczne analizy oraz badania empiryczne oceniające „efektywność stosowania różnych treningów medytacyjnych w rozległych obszarach funkcjonowania człowieka ujawniają ich relatywnie wysoką skuteczność (...). Interesująco wyglądają próby implementacji różnych technik i strategii opartych na uważności do różnych populacji pozaklinicznych (...): szkolnictwo ogólne, szkolnictwo specjalne i edukacja integralna, reklama i marketing, zarządzanie organizacjami i zasobami ludzkimi, sport, zawody związane z zagrożeniem zdrowia i życia (...). Wyniki badań przeprowadzonych w kilku ośrodkach w USA potwierdzają efektywność u uczniów interwencji opartych na uważności: istotny spadek zachowań autodestrukcyjnych, poprawa ogólnego dobrostanu, wydłużona koncentracja, zwiększona świadomość ciała oraz emocji, mniejsza reaktywność lękowa, kontrola nad zachowaniami impulsywnymi, poprawa funkcji wykonawczych” (Radoń, 2019, s. 156–157).

DECENTRACJA

Treningi i terapie psychosomatyczne oparte na uważności, koncentracji oraz jodze wpływają na osłabienie autoidentyfikacji osoby praktykującej z pojawiającymi się w obszarze świadomości myślami, ocenami oraz oczekiwaniami. Jak podaje Radoń (Radoń, 2019, s. 153), istnieje pewna ważna dla autoregulacji nastroju oraz dyscypliny metakognitywna umiejętność, wzmacniana w trakcie treningów o charakterze uważnościowym i koncentracyjnym, w których świadomość umiejscowiona jest w wybranej przestrzeni wewnątrz-cielesnej – decentralizacja. Decentralizacja jest umiejętnością przeniesienia uwagi z subiektywności doświadczenia na samo doświadczenie (Radoń, 2020, s. 185; Bernstein, 2015). To bowiem właśnie decentralizacja „jak wskazują liczne badania – prowadzi do istotnych zmian w ocenie poziomu doświadczanego dystresu (początkowe myśli, oceny, sądy, wierzenia), co powoduje pozytywne zmiany (elastyczność, rozwój, dojrzałość)” i „polega na obserwacji doznań, jakie przewijają

się przez uwagę, bez podejmowania prób ich modyfikacji i jakiegokolwiek ingerencji (pozwalanie myślowym wyobrażeniom, przywiązaniom i emocjom na *odchodzenie*)” (Radoń, 2019, s. 153). Idąc za badaniami Vareli (1991) i Sahdry (2010), Radoń wskazuje na naturę procesu, który jest aktywowany w decenteracji – chodzi tutaj o realizację zasady nie-Ja (pierwotnie odnoszącej się na nauk buddyjskich). Jest ona o tyle istotna, że odrywa nadmiernie zafiksowaną na danym przedmiocie uwagę/świadomość, by przenieść ją poza obszar „zaklinowania” nawykowo traktowany jako trwały, niezbywalny i dogłębnie prawdziwy wyznacznik tożsamości. Dochodzi tutaj do niebezpiecznej, jeśli nie zahamowanej w odpowiednim momencie, tożsamości zafiksowanej na wybranych treściach, przeważnie negatywnych dialogach wewnętrznych lub wybiórczej percepcji, ograniczonej do nieprzyjemnych dla jednostki doświadczeń i interakcji.

Decenteracja jest zatem zdolnością postrzegania świata bez centralnego punktu absolutnie trwałej jaźni, utwierdzonej w nawykowych auto-interpretacjach, schematach działania oraz kategoryzowania rzeczywistości. Jest ona rodzajem procesu uwagowego, który polega na doświadczaniu, nazywaniu i puszczaniu, tym samym wprowadza przestrzeń w relację doświadczenie-odpowiedź (Radoń, 2019, s. 236–237), obniżając reaktywność wobec myśli (Radoń, 2020, s. 185). Podmiot medytujący staje się to wolnym od lgnięcia do zewnętrznego i wewnętrznego doświadczenia świadkiem jako ja-obszernujące, co jest zgodne ze staroindyjską zasadą nieprzywiązania (Radoń, 2019, s. 236).

Decenteracja wiąże się z redukcją wzmożonego poczucia przyłgnięcia do pewnych stresujących sytuacji, destrukcyjnych emocji, negatywnych uczuć, błędnych interpretacji rzeczywistości oraz nadzbyt krytycznego rozumienia siebie. Stanowią one pewien rodzaj filtra percepcyjnego oraz interpretacyjnego, lecz także i pewna blokująca siłę, destrukcyjnie wpływającą na samopoczucie, kontakty interpersonalne oraz proces rozwoju – przejawiającą się jako rodzaj zacisku emocjonalno-mentalnego, nasilającego się szczególnie w sytuacjach stresowych, wpływająca nie tylko na psychikę, lecz także na ciało. Uczniowie u progu dorosłości w XXI wieku zostali skonfrontowani ze specyficznym rodzajem silnie stresującej sytuacji egzystencjalnej – społecznej izolacji (w momentach kwarantanny), oraz niepewnością co do sposobu realizacji zajęć i kontaktów społecznych (zajęcia stacjonarne lub zdalne), co wymaga od młodego człowieka większej odpowiedzialności, wzmożonej samoregulacji i samodyscypliny. Z tego powodu praktyka jogi zaproponowana w artykule jest praktyką własną, realizowaną przez ucznia w domu. Aby praktyka była skuteczna, tj. uwalniała od napięć psychosomatycznych, podwyższała poziom koncentracji i dobrostanu, musi być wykonywana przez ucznia regularnie – przynajmniej raz w tygodniu, chociaż 2 lub 3 razy na tydzień są optymalne.

TECHNIKI KONCENTRACJI JOGICZNEJ

Joga klasyczna w celu skupienia uwagi, zniwelowania rozproszenia mentalno-emocjonalnego, zaleca pojedyncze techniki koncentracji (JS 1.32, 33, 34, 36, 37, 39):

- » regularne ćwiczenie jogiczne (*abhjasa*) polegające na utkwienu świadomości na pojedynczym wybranym przedmiocie (*ekatattwa*) – zarówno obiekt zewnętrzny, jak i poszczególnym partię ciała, odczucia, wizualizacje, oddech;
- » pielęgnowanie współczucia (*karuna*), życzliwości (*maitri*), jednakowego spojrzenia na przeciwieństwa – praktyka może przybrać postać pojedynczych krótkich sesji, w których współczucie, życzliwość oraz tolerancja obejmują trudne przeżycia, jak i mogą implementowane w stresujące sytuacje życia codziennego;
- » ćwiczenia oddechowe (*pranajama*) – świadoma ingerencja w czynność oddychania celem jego uspokojenia i wydłużenia;
- » doświadczenie stanów beztroski/błogości (*wiśoka*) oraz jasności (*dźjotis*), które bezpośrednio są “nakładane” na negatywne i destrukcyjne stany lub pielęgnowane w umyśle;
- » doświadczenie stanów wolnych od pragnienia (*witaraga*) – podobnie jak powyżej – stan umysłu bezpragnieniowego staje się obiektem praktyki w taki sposób, by przenieść go i osadzić w życiu codziennym.

Powyższe metody pielęgnowane/praktykowane przez dłuższy czas wpływają na osłabienie procesów nadmiernego przywiązania do obiektów/bodźców zewnętrznych, oraz do zafiksowania na narracji wewnętrznej. Jak wskazuje Radoń (Radoń, 2019, s. 144–145): „Neurologicznymi wskaźnikami wzmocnienia koncentracji uwagi na bodźcach wewnętrznych jest spadek aktywacji sieci uwagowej, tj. bocznej części kory przedczołowej (*lateral prefrontal cortex* – IPFC) i kory ciemieniowej (*parietal cortex*) (Hölzel et al., 2011; Siegel, 2007) Wraz z rozwojem umiejętności, pojawia się łatwość wykonywania ćwiczeń (...), która przejawia się wzrostem dominacji aktywacji kory przedniej części zakrętu obręczy (*anterior cingulate cortex* – ACC) (Hölzel et al., 2011; Tang et al., 2009). Po pewnym stopniu opanowania metod koncentracji na bodźcach wewnętrznych, przychodzi kolej na trenowanie zdolności szybkiego zauważania procesów wędrówki myśli, aby po ich zauważeniu oraz denotacyjnym zidentyfikowaniu (*labeling*) móc w sposób wolicjonalny przesuwając koncentrację uwagi na obrany przedmiot (...).”

Systematyczna praktyka koncentracji, która nie jest trudną czynnością (odwracanie uwagi z rozpraszających bodźców zewnętrznych na świadomie wybierane wewnętrzne modalności przy postawie pełnej otwartości i nieoceniającej akceptacji), dosyć szybko przynosi pozytywne zmiany. Proponowana praktyka może przybierać trzy podstawowe formy:

- » proste praktyki oddechowe (*pranajama*), podczas których oddech jest świadomie regulowany (20 minut dziennie)
- » łączona sesja koncentracyjno-oddechowa (20–25 minut dziennie)
- » joga jako płynna i powolna sekwencja asan, wykonywana świadomie, poprzedzona sesją koncentracyjno-oddechową (ok. 45 minut 1–3 razy w tygodniu).

Objaśnienie technik jogicznych wykorzystanych w scenariuszu:

Pranajama – świadome kontrolowanie procesu oddychania, usta przez cały czas są zamknięte, wdech i wydech dokonują się tylko poprzez nos:

- » *Nadi śodhana* – technika oczyszczająca prawe i lewe nozdrze: kciukiem prawej dłoni zostaje zamknięte prawe nozdrze, wdech energicznie następuje przez lewe nozdrze, i równie energiczny wydech idzie przez lewe nozdrze (10–18 świadomych, kontrolowanych, powolnych, lecz silnych powtórzeń wdech-wydech); następnie lewy kciuk zaciska lewe nozdrze a wdechy i wydechy dokonywane są przez prawe nozdrze (także 10–18 razy);
- » *Kapalabhati* – technika pobudzająca poprzez energiczny wydech dobywający się z okolic brzucha poprzez aktywację przepony, naturalny wdech (2 serie po 30 sekund każda);
- » *Kumbhaka* – technika koncentrująca poprzez świadome wydłużanie faz oddychania: wdech przez 2 (4) sekundy, zatrzymanie oddechu na 8 (16) sekund, wydech na 4 (8) sekund, i zatrzymanie oddechu na 2 (4) sekundy (seria 10–18 powtórzeń).

Dobór właśnie takiej sekwencji asan jest podyktowany płynnością i naturalnością ruchów, rozluźnieniem i otwieraniem dolnych partii ciała, poszerzaniem zakresu ich ruchu, uwalnianiem napięć i blokad cielesnych spowodowanych siedzącym trybem pracy/nauki, aktywizacją i rozciąganiem tylnego odcinka kręgosłupa, aktywizacją mięśni dna miednicy, oraz koncentracją na równowadze i balansie.

Asany występujące w sekwencji podzielone są na trzy grupy:

- » relaksujące, dowolna technika (wsluchiwanie w ciało, spokojne śledzenie myśli): swobodne opadnięcie pleców, pies z głową w górę, krowa i kot z głową w górę;
- » świadomościowe (techniczne, ale z uważnością i oddechem kierowanym świadomo do wewnątrz, pozwolenie na odpuszczanie i dostrojenie psychosomatyczne do danej pozycji): girlanda, jaszczurka, król gołębi, pysk krowy;
- » wysiłkowe (ból jest zjawiskiem naturalnym, dlatego warto nauczyć się odpowiednio na niego reagować): wojownik 1.

Scenariusz zajęć – *Decentracja w jodze*

Temat: *Decentracja w jodze*

Cele ogólne:

- » ogólna poprawa stanu psychofizycznego młodych ludzi

Cele szczegółowe:

- » poprawa postawy ciała,
- » uczucie odprężenia,
- » lepsza odporność organizmu,

- » redukcja stresu,
- » poprawa nastroju,
- » lepsza koordynacja ruchowa,
- » większa elastyczność ciała.

Czas zajęć: ok. 45 minut

Warunki niezbędne do realizacji: dom, szkoła

Materiały: mata do jogi, koc, ewentualnie lustro do samodzielnej korekty

Praktyczne wskazówki:

Przebieg zajęć:

1. *Pranajama* (ok. 10 minut)

Usiądź wygodnie – może być to siad skrzyżny lub siad na krześle. Przez całą sesję *pranajamy* staraj się trzymać wyprostowany kręgosłup, ale nie rób tego na siłę. Pamiętaj, by oddychać tylko nosem.

Zrób spokojny i dłuższy wdech, i równie spokojny wydech. Powtórz pięciokrotnie, uwagę kierując do wewnątrz siebie.

Kciukiem prawej dłoni zatkać prawe nozdrze, pozostałe palce prawej dłoni złączyć w otwartą kulkę, prawy łokieć opada swobodnie. Weź powolny i mocny wdech lewym nozdrzem, a potem tak samo kontrolowany i powolny mocny wydech. Powtórz 10–18 razy wdech-wydech i zmień nozdrze – lewym kciukiem zatkać lewe nozdrze, wdech i wydech nabieraj prawym nozdrzem 10–18 razy. Jeśli poczujesz, że kręci ci się w głowie lub czujesz się niepewnie, wróć do naturalnego oddechu na minutę, a następnie powtórz praktykę oddechu przez prawe i oddechu przez lewe nozdrze, ale tym razem mniej intensywnie nabieraj wdech i wydech. Jest to *nadi śódhana pranajama*, czyli pranajama oczyszczająca nozdrza.

Zrób 5 spokojnych wdechów i wydechów. Uwagę skieruj w okolice brzucha. Teraz spróbuj oddychać tylko przeponą, to znaczy tak, by klatka piersiowa się nie unosiła. Połóż dłonie na brzuchu, weź wdech i poczuj, jak napęnia się brzuch. Zrób wydech, poczuj, jak brzuch traci swoją objętość. Połóż ręce na kolanach. Oddychając tylko mięśniami brzucha i nosem, rób energiczne i szybkie wydechy, wdech niech będzie naturalny. Wykonuj to ćwiczenie przez 30 sekund. Jest to *kapalabhati pranajama*, czyli *pranajama* blasku głowy. Jeśli poczujesz się nieswojo, na chwilę wróć do normalnego oddychania, a potem powróć do *kapalabhati*.

Zrób 5 spokojnych wdechów i wydechów. A następnie powtórz *kapalabhati* przez 30 sekund.

Zrób 5 świadomych wdechów i wydechów. Teraz przechodzimy do *kumbhaki*, czyli pranajamy wyciszającej i koncentrującej. Jest ona podzielona na 4 fazy zgodnie z rytmem oddechu. Przez 2 (4) sekundy wykonuj wdech. Zatrzymaj oddech na 8 (16) sekund. Rób spokojny, kontrolowany wydech przez 4 (8) sekund. Zatrzymaj oddech na 2 (4) sekundy. Powtórz serię 10–18 razy. Jeśli 2 (4) sekundy wdechu są dla Ciebie za długie, to skróć do 1 (3) sekund: wdech przez 1 (3) sekundy, zatrzymanie oddechu na 4 (6) sekund, wydech przez 2 (4) sekund i zatrzymanie oddechu na 1 (3) sekundy.

2. Sekwencja asan (ok. 35 minut)

Opad tułowia

2 min

Stań na środku maty. Stopy na szerokość bioder, zewnętrzne krawędzie stóp równoległe do dłuższego boku maty, kolana lekko ugięte. Powoli opadaj dłońmi skierowanymi do maty. Pozwól ciału swobodnie rozluźniać się, opadać ku macie wraz z każdym wdechem i wydechem. Pozostań w pozycji 2 minuty, bez chęci kontroli i wysiłku, głowa opada swobodnie. Pozwól grawitacji działać: puszczaj myśli, emocje i zmartwienia. Niech płyną swobodnie, nie chwytaj ich, nie ingeruj.

Girlanda

1 min 30

Powoli unieś tułów na zaokrąglonych plecach, oderwij dłonie od maty i zroluj kręgosłup do pozycji stojącej. Pięty stóp rozstaw szerzej niż szerokość bioder, palce na zewnątrz szerzej niż stopy. Powoli przykucnij, starając się nie unosić pięt z maty. Jeśli pięty unoszą się, podłóż pod nie klocek lub zwinięty koc. Złóż wnętrza dłoni razem, łokciami rozpierając wewnętrzne strony kolan. Świadomie, delikatnie rozpieraj rękami kolana, starając się zachować proste plecy. Oddychaj swobodnie, wzrok skierowany na podłogę zgodnie z linią padania spojrzenia. Pozostań 90 sekund. *Mala asana*, pozycja girlandy.

Skręcona Girlanda w prawo

8 oddechów / 1 min

Nie zmieniając pozycji, unieś prawą prostą rękę, skracając tułów w prawo, łokciem lewej ręki rozpieraj od wewnątrz lewe kolano, dłoń lewej ręki postaw na macie. Świadomie wykonuj 8 spokojnych oddechów, zachowując proste plecy, nie zaokrąglaj ich. Nie pochylaj się do przodu, podążaj uwagą za oddechem – poczuć jak oddech dociera do okolic brzucha i pleców. Umieść uwagę w oddechu. *Pariwrytta mala asana*, pozycja skróconej girlandy.

Skręcona Girlanda

8 oddechów / 1 min

Dłoń prawej ręki ustaw na macie przy prawym kolanie, rozpierając je prawym łokciem. Unieś lewą prostą rękę, skracając tułów w lewo. Wykonuj 8 świadomych, powolnych oddechów. Plecy trzymaj proste. Nie jest to pozycja wysiłkowa, lecz balan-

sowa – im mniej włożysz w nią wysiłku, im bardziej skoncentrujesz się na oddechu, tym wykonywana przez ciebie praca będzie lżejsza. *Pariwrytta mala asana*, pozycja skręconej girlandy.

Pies z głową w górę

1 min

Położ się na ziemi na brzuchu. Ustaw ręce tuż pod barkami dociskając całe dłonie do podłoża. Prawą i lewą dłoń ustaw równolegle w takiej samej odległości. Palce u dłoni są szeroko rozstawione. Podwini palce stóp, stopy oddalone od siebie na szerokość bioder. Podnieś się nieznacznie na rękach i ustaw ciało w taki sposób, by kolana były proste, a ramiona prostopadle do maty, nadgarstki pod barkami, nie zapadaj się w odcinku lędźwiowo-krzyżowym. Nie odrywając palców stóp i dłoni od maty, przenieś środek ciężkości delikatnie do przodu. Umieść grzbiety stóp na macie jednocześnie opuszczając biodra. Podbródek unieś wysoko, kierując wzrok w górę. Jest to pozycja wysiłkowa. Nie zapadaj się w odcinku lędźwiowo-krzyżowym. Utrzymuj łokcie i kolana proste, odpychając się wierzchem stóp od maty. Jeśli ciało nie utrzymuje pozycji, kolana postaw na macie lub złożonym kocu. Po chwili powróć do pełnej pozycji. Pozycję utrzymuj minutę. *Urdhwa mukha śwana asana*. Pozycja psa z głową w górę.

Pies z głową w dół

1 min

Z pozycji psa z głową w górę pchnij biodra do góry, w tył, wyprostuj plecy i nogi. Dłonie przyklej do maty, a jeśli to możliwe, skieruj pięty ku podłodze. Rozluźnij szyję, nie zaciskaj przestrzeni międzyłopatkowej ani barkowej. Pozycję utrzymuj minutę. *Adho mukha śwana asana*. Pozycja psa z głową w dół.

Wojownik I

1 min

Nie zmieniając ułożenia ciała, unieś prawą prostą nogę tak wysoko jak możesz. Pilnuj by nie zmieniać pozycji bioder, prawą stopę kieruj ku górze, a następnie przenieś do przodu i ustaw ją między dłońmi. Druga noga zostaje z tyłu. Unieś tułów do pozycji pionowej, staraj się balansować na rozszatwionych nogach i utrzymać kąt 90 stopni pomiędzy podudziem, a udem (staraj się utrzymać udo równolegle do maty/podłogi), miednica ustawiona równolegle do krótkiego boku maty, nie pochylaj tułowia do przodu. Połącz dłonie za plecami, zapleć palce w koszyczek a barki skieruj w tył i w dół. Pociągnij proste dłonie w tył. Znajdź równowagę, a następnie utrzymuj ją przez minutę. Jest to pozycja wojownika, pozycja dzielności, odwagi, siły i wytrwałości. Jeśli ciało nie utrzymuje równowagi, zmień rozstawienie nóg, a następnie wróć do pozycji. *Virabhadra asana I*. Pozycja wojownika I.

Jaszczurka

3–5 min

Kontynuując poprzednią pozycję rozpleć dłonie, ustaw je na macie po wewnętrznej stronie prawej stopy zgiętego kolana, stopę nieznacznie przesun w kierunku dłuższego boku maty, a prawą stopę do tyłu, by ustabilizować pozycję. Prawe kolano oraz grzbiet prawej stopy połóż na matę. Spójrz, czy leży równolegle do długich

końców maty. Znajdź równowagę. Dłonie z rozczapierzonymi palcami utrzymuj proste na macie. Jeśli chcesz, możesz pogłębić pozycję opierając się na przedramionach i z dłoni przejść na łokcie, ale tylko wtedy jeśli nie zaokrąglasz pleców. Jest to pozycja jaszczurki, która szkielet ma wyprostowany. Nie zapadaj się w barkach. Pozycję utrzymuj od 1 do 3 minut. Pracuj nad wyciąganiem kręgosłupa oraz otwieraniem miednicy, pogłębiając zewnętrzne odchylenie prawego kolana. Prawą stopę możesz położyć na zewnętrzną krawędź na macie i spojrzeć na podeszwową część prawej stopy. Jest to centralna pozycja tej sesji, pozwól więc ciału rozluźnić się, oddychaj spokojnie, ale świadomie. Poczuj, jak oddech wchodzi nozdrzami, by następnie przez przestrzeń klatki piersiowej i serca dopłynąć do okolic brzucha, a następnie rozprzestrzenić się na plecy. Świadomie kieruj oddech do ud i odcinka lędźwiowo-krzyżowego. *Pryszta asana*. Pozycja jaszczurki.

Pies z głową w dół

1 min

Wyprostuj ręce, jeśli były zgięte, unieś lewe kolano. Utrzymuj prosty kręgosłup. Prawą stopę dostaw do lewej z tyłu maty. Przejdź do pozycji psa z głową w dół. Utrzymuj ją minutę. *Adho mukha śwana asana*.

Wojownik 1

1 min

Nie zmieniając ułożenia ciała, unieś lewą prostą nogę. Nie zmieniając pozycji bioder (nie unosząc lewego kolca biodrowego), lewą stopę kieruj ku górze, a następnie jednym ruchem przenieś do przodu i ustaw ją między dłońmi. Unieś tułów do pozycji pionowej, staraj się utrzymać kąt 90 stopni pomiędzy podudziem, a udem (staraj się utrzymać udo równoległe do maty/podłogi), miednica ustawiona równoległe do krótkiego boku maty, nie pochylaj tułowia do przodu. Połącz dłonie za plecami, zapleć palce w koszyczek a barki skieruj w tył i w dół. Pociągnij proste dłonie w tył. Znajdź równowagę, a następnie utrzymuj ją przez minutę. Może na tę stronę, będzie ci lżej, może ciężiej. Obserwuj ciało, obserwuj odczucia i myśli, ale nie reaguj na nie. To tylko myśli. Oddychaj. Jesteś wojownikiem, a najpotężniejszą bronią wojownika jest cierpliwość i spokój. *Wirabhadra asana I*.

Jaszczurka

3–5 min

Rozpleć dłonie, pochyl się i ustaw je na macie po wewnętrznej stronie lewej stopy zgiętego kolana, stopę nieznacznie oddal na zewnątrz, prawą prostą nogę trochę cofnij, by ustabilizować ciało. Prawe kolano odstaw na matę, możesz podłożyć pod nie koc. Prawą stopę umieść na wierzchu. Spójrz, czy leży równoległe do długich końców maty. Dłonie z rozczapierzonymi palcami utrzymuj proste na macie. Jeśli chcesz, możesz obniżyć pozycję i z dłoni przejść na łokcie, ale nie zaokrąglaj pleców. Nie zapadaj się w barkach. Pozycję utrzymuj od 3 do 5 minut. Pracuj nad wyciąganiem kręgosłupa oraz otwieraniem miednicy, pogłębiając zewnętrzne odchylenie prawego kolana. Prawą stopę możesz ustawić zewnętrznym wierzchu. Obserwuj ciało. Obserwuj umysł. Oddychaj spokojnie, ale świadomie. W tej pozycji najważniejsze jest

rozluźnienie ciała oraz umysłu. Poczekać, aż pojawi się odprężenie. Kieruj oddech do kręgosłupa, nie zaciskaj obręczy barkowej ani łopatek. *Pryszta asana*.

Król gołębi

3 min

Wyprostuj ręce, jeśli były zgięte. Nie zmieniając pozycji dłoni, umieść lewą zgiętą nogą w przestrzeni między dłońmi a biodrami. Nie przechylaj się w prawą stronę, świadomie opadaj ku macie tak, by lewe udo usiadło na macie. Spójrz na miednicę, czy nie jest nadmiernie przekrzywiona. Jeśli jest ci niewygodnie, umieść zwinięty koc pod lewe udo, by wyrównać pozycję miednicy. Spójrz, czy prawa noga jest prosta, ustaw prawą stopę na wierzchu. Odepchnij się prostymi dłońmi od maty. Trwaj w pozycji 1–3 minuty. Wydłużając kręgosłup, nie zapadaj się w barkach. Jeśli chcesz, możesz kłaść dłonie przed sobą, opadać z prostymi plecami na matę. Nie odrywaj jednak lewego uda od maty / koca. *Ekapada radżakapota asana*. Pozycja króla gołębi z prostą nogą.

Krowa i kot z głową w dół

5 alternacji / 1 min

Wspierając się dalej na prostych ramionach, dłonie ustawione równolegle do siebie pod barkami, unieś miednicę i ustaw kolana pod biodrami na szerokość bioder (ta pozycja wyjściowa, to klęk podparty). Odpychając się od dłoni, wykonuj naprzemienne ruchy silnego zaokrąglania pleców i chowania głowy oraz pozycję odwrotną – kierowania brzucha ku macie, a głowy ku górze i wgłębienia odcinka lędźwiowo-krzyżowego. Wykonaj 5 takich alternacji, dbając o swoje ciało – wykonuj pełne zakresy ruchów, ale bez wymuszania. *Bitila i adho mukha mardżara asany*. Pozycje krowy i kota z głową w dół.

Król gołębi

3 min

Odstaw lewą prostą nogę na tył maty, ustaw nogę na wierzchu stopy. Wyprostuj ręce, umieść prawą zgiętą nogą w przestrzeni między dłońmi a biodrami. Nie przechylaj się w lewą stronę, świadomie opadaj ku macie tak, by prawe udo usiadło na macie. Spójrz na miednicę, czy nie jest nadmiernie przekrzywiona. Jeśli jest ci niewygodnie, umieść zwinięty koc pod prawe udo, by wyrównać pozycję miednicy. Skontroluj, czy lewa noga jest prosta, ustaw lewą stopę na wierzchu. Odepchnij się prostymi dłońmi od maty. Wydłużając kręgosłup, trwaj w pozycji 1–3 minuty. Jeśli chcesz, możesz kłaść dłonie przed sobą, opadać z prostymi plecami na matę. Nie odrywaj prawego uda od maty / koca. *Ekapada radżakapota asana*. Pozycja króla gołębi z prostą nogą.

Pysk krowy

3 min

Kolejną pozycję możesz wykonać z klęku podpartego. Przesuń prawe kolano nieznacznie w lewą stronę ku centrum, ustaw stabilnie na ziemi. Lewe kolano przenieś i ustaw przed prawym – jakby kolana chciały się opleść. Rozszerz przestrzeń między stopami i usiądź w niej – osadź się równomiernie, nie przechylając miednicy na żadną ze stron. Jeśli jest to niemożliwe, podłóż pod pośladki zwinięty koc lub klocek. Dłonie połóż na udach. Jest to pozycja kontemplacyjna, ale uważaj na kolana. Trwaj

w niej 1–3 minuty. Jeśli czujesz w kolanach nadmierny ból, odpocznij rozluźniając nogi i po chwili spróbuj raz jeszcze. *Gomukha asana*. Pozycja pyska krowy.

Krowa i kot z głową w dół

5 alternacji / 1 min

Wspierając się na prostych ramionach, ustaw dłonie równolegle do siebie pod barkami, unieś miednicę i ustaw kolana pod biodrami na szerokość bioder (ta pozycja wyjściowa, to klęk podparty). Odpychając się od dłoni, wykonuj naprzemienne ruchy silnego zaokrąglania pleców i chowania głowy oraz pozycję odwrotną – kierowania brzucha ku macie, a głowy ku górze i wgłębienia odcinka lędźwiowo-krzyżowego. Wykonaj 5 takich alternacji, dbając o swoje ciało – wykonuj pełne zakresy ruchów, ale bez wymuszania. *Bitila asana* i *adho mukha mardžara asana*.

Pysk krowy

3 min

Przejdź do pozycji z klęku podpartego. Lewe kolano przesun w prawą stronę ku centrum, ustaw stabilnie na ziemi. Prawe kolano ustaw przed lewym. Rozszerz przestrzeń między stopami i osadź się w niej równomiernie, nie przechylając miednicy w żadną stronę. Jeśli jest to niemożliwe, podłóż pod pośladki zwinięty koc lub klocek. Dłonie połóż na udach. Trwaj w niej 1–3 minuty. Uważaj na kolana. Jeśli czujesz w nich nadmierny ból, odpocznij w neutralnej pozycji (bez wyginania kręgosłupa). *Gomukha asana*. Pozycja pyska krowy.

Krótką relaksacja

3–5 min

Rozluźnij pozycję. Połóż się na plecach.

WNIOSKI

Zaprezentowany scenariusz jest sumą doświadczeń zarówno teoretycznych (bazujących na literaturze jogicznej), jak i praktycznych (dotyczących bezpośredniej praktyki w Himalajach i obserwacji pośredniej w szkole). Autorskie ujęcie różnych elementów i przełożenie ich na grunt szkolny stanowić ma odpowiedź na potrzeby uczniów szkół ponadpodstawowych, szczególnie widoczne w czasach (po)pandemicznych. Dotychczasowe badania w tej materii (prowadzone chociażby przez University of Oxford's Co-Space) stanowią istotny dowód na to, że zdrowie psychiczne młodych ludzi powinno być obecnie priorytetem. Pogarszającą się sytuację (jeszcze przed pandemią) zauważa także Jean M. Twenge, pisząc: „W kwestii problemów zdrowia psychicznego nastąpiła znacząca zmiana na gorsze. (...) Trendy są wyjątkowo spójne: samotności, objawów depresyjnych, epizodów depresji dużej, lęku, przypadków samookaleczenia i samobójstwo odnotowujemy oraz więcej, głównie po 2011 roku. iGen woła o pomoc, a my musimy słuchać” (Twenge, 2019, s. 339).

Artykuł ma zachęcić nie tylko nauczycieli, ale także młodych ludzi na progu dorosłości do świadomego i odpowiedzialnego kontrolowania swojego życia poprzez dyscyplinę psychosomatyczną, jaką jest samodzielna praktyka jogi w warunkach

domowych 2 lub 3 razy w tygodniu. Autorki zachęcają zatem do indywidualnej pracy, po wcześniejszym zapoznaniu się z teoretycznym wprowadzeniem zawartym w scenariuszu. Ponadto rekomendują regularną praktykę przy filmie instruktażowym zawierającym całość omawianej w scenariuszu sesji jogicznej. Orientacyjny czas wykonania wszystkich zadań wynosi około 45 minut, warta podkreślenia jest także możliwość podziału scenariusza na mniejsze elementy i wykonywanie danych sekwencji: jedynie pranajama, jedynie sekwencje ruchowe, całość praktyki (pranajama+sekwencje ruchowe). Ćwiczenia w oparciu o zaproponowany scenariusz *Decentralizacja w jodze* pozwolą zniwelować potencjalne negatywne skutki kolejnych obostrzeń i wprowadzania *lockdownu* w Polsce i na świecie.

ANEKS

Kalendarium najważniejszych zmian w systemie polskiej oświaty wynikających z epidemii koronawirusa

Istotne ograniczenia w roku szkolnym 2019/2020:

- » „od 12 marca – czasowe zawieszenie działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej jednostek systemu oświaty;
- » od 16 marca – działania przygotowawcze do obowiązkowej pracy jednostek systemu oświaty w trybie zdalnym;
- » od 25 marca – jednostki systemu oświaty realizują zadania z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość (lub w inny sposób);
- » od 4 maja – powrót poradni psychologiczno-pedagogicznych do pracy w systemie stacjonarnym; praktyki zawodowe u pracodawców dla słuchaczy szkół policealnych; kształcenie praktyczne na kursach;
- » od 6 maja – przedszkola, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych oraz inne formy wychowania przedszkolnego mogą zdecydować o kontynuacji działalności;
- » od 18 maja – zajęcia praktyczne przygotowujące do końcowych egzaminów zawodowych dla słuchaczy ostatnich semestrów szkół policealnych; zajęcia praktyczne z nauki jazdy pojazdami silnikowymi dla uczniów klas III branżowych szkół I stopnia; zajęcia z wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze i rewalidacyjne; otwarcie schronisk młodzieżowych i innych placówek organizujących zajęcia pozaszkolne;
- » od 25 maja – praktyki zawodowe u pracodawców dla uczniów III klas technikum; zajęcia opiekuńczo-wychowawcze z możliwością prowadzenia zajęć dydaktycznych dla uczniów klas I-III szkół podstawowych; konsultacje z nauczycielami w szkołach dla uczniów VIII klas i maturzystów; staże uczniowskie dla uczniów klas III branżowej szkoły I stopnia oraz technikum;
- » od 1 czerwca – konsultacje z nauczycielami w szkołach dla wszystkich uczniów; zajęcia praktyczne dla uczniów klas III branżowych szkół I stopnia; za-

- jęcia praktyczne z zakresu nauki jazdy pojazdami silnikowymi dla uczniów klas III technikum; praktyki zawodowe dla wszystkich uczniów technikum;
- » od 29 czerwca – zajęcia praktyczne u pracodawców dla wszystkich uczniów branżowej szkoły I stopnia będących młodocianymi pracownikami” (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2019/2020).

Istotne ograniczenia w roku szkolnym 2020/2021:

- » „1 września 2020 r. – wszyscy uczniowie rozpoczęli naukę stacjonarną;
- » od 24 października 2020 r. uczniowie klasy IV-VIII szkoły podstawowej oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych (od 19 października 2020 r. uczniowie szkół ponadpodstawowych (w strefie żółtej i czerwonej) do 16 maja 2021 r. – kształcenie na odległość;
- » od 9 listopada 2020 r. do 17 stycznia 2021 r. – klasy I-III szkoły podstawowej przeszły na kształcenie na odległość;
- » od 18 stycznia 2021 r. do 28 lutego 2021 r. – klasy I-III szkoły podstawowej – nauczanie stacjonarne;
- » od 1 marca 2021 r. nastąpiło zróżnicowanie formy nauki klas I-III szkoły podstawowej w regionach:
- » od 1–14 marca br. – województwo warmińsko-mazurskie hybrydowo,
- » od 15 do 28 marca br. – hybrydowo 4 województwa (lubuskie, mazowieckie, pomorskie i warmińsko-mazurskie),
- » od 22 marca do 11 kwietnia br. uczniowie wszystkich klas szkół podstawowych dla dzieci i młodzieży w całym kraju – kształcenie na odległość,
- » od 12 kwietnia do 25 kwietnia 2021 r. – kształcenie na odległość (od 19 kwietnia 2021 r. przedszkola stacjonarnie oraz przedłużenie ograniczeń w funkcjonowaniu pozostałych jednostek systemu oświaty do 25 kwietnia 2021 r.),
- » od 26 kwietnia do 2 maja 2021 r. lekcje w trybie hybrydowym w klasach I-III w szkołach podstawowych w 11 województwach: zachodniopomorskim, pomorskim, warmińsko-mazurskim, lubuskim, kujawsko-pomorskim, mazowieckim, podlaskim, świętokrzyskim, lubelskim, podkarpackim, małopolskim. Uczniowie z pozostałych klas mieli zajęcia na dotychczasowych zasadach. W pozostałych województwach, tj.: śląskim, dolnośląskim, wielkopolskim, łódzkim i opolskim, uczniowie uczyli się dalej na odległość.
- » 29 marca 2021 r. – 18 kwietnia 2021 r. – zamknięte przedszkola;
- » od 3 maja br. klasy I-III szkoły podstawowej w całym kraju wróciły do nauki w trybie stacjonarnym;
- » od 17 maja 2021 r. do 30 maja 2021 r. klasy IV-VIII szkoły podstawowej i uczniowie szkół ponadpodstawowych – nauka w trybie hybrydowym;
- » od 31 maja 2021 r. uczniowie powrócili do regularnej nauki stacjonarnej” (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2020/2021).

BIBLIOGRAFIA

- Banks, J., Fancourt, D., Xu, X. (2021). *Mental Health and the COVID-19 Pandemic. Chapter 5*. Pobrano 4 października 2021, z: https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2021/WHR+21_Ch5.pdf
- Better Health Channel. Pobrano 4 października 2021, z: <https://www.betterhealth.vic.gov.au/>
- Bernstein, A., Hadash, Y., Lichtash, Y., Tanay, G., Sheperd, K., Fresco, D.M. (2015). Decentering and related constructs: A critical review and metacognitive processes model. *Perspectives on Psychological Science*. 10(5). 599–617.
- Boroń- Krupińska, K., Karciarz, M., Kulmatycki, L. (2016). *Joga w szkole. Materiały z pierwszego ogólnopolskiego seminarium Joga w szkole, 30–31 maja 2015. Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu. Badania – Komunikaty – Scenariusze*. Ata-Druk.
- Buchner, A. & Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport*. Pobrano 4 października 2021, z: <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>
- Budziszevska, N. (2019a). *Himalaje. W poszukiwaniu joginów*. Wydawnictwo Sensus.
- Budziszevska, N. (2019b). *Oddziaływanie ciało-umysł na poziomie komórkowym*. Pobrano 4 października 2021, z: <https://ateliermysli.org/2019/07/29/oddziaływanie-umysl-cialo-mbis-na-poziomie-komorkowym/>
- Budziszevska, N. (2019c). *Joga jako przykład terapii komplementarnej*. Pobrano 4 października 2021, z: <https://ateliermysli.org/2019/08/05/joga-jako-przyklad-terapii-komplementarnej/>
- Dębski, M. & Bigaj, M. (2019). *Młodzi cyfrowi. Nowe technologie. Relacje. Dobrostan*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Pobrano 4 października 2021, z: https://dbamomojzasieg.pl/wp-content/uploads/2019/12/Mlodzi-Cyfrowi.-Nowe-technologie.-Relacje.-Dobrostan_ksiazka.pdf
- GOV UK. *PM launches Government's first loneliness strategy*. Pobrano 4 października 2021, z: <https://www.gov.uk/government/news/pm-launches-governments-first-loneliness-strategy>
- Hatalska, N. (2021). *Wiek paradoksów. Czy technologia nas ocali?*. Wydawnictwo Znak.
- Hölzel, B.K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S.M., Garta, T., Lazar, S.W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191. 36–43.
- Komunikat 1. (2021). KOMUNIKAT Nr 68/2021 Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 22 września 2021 r. w sprawie wprowadzenia rekomendacji dotyczących postępowania oraz wsparcia w sytuacji kryzysu psychicznego. Pobrano 4 października 2021, z: https://bip.uni.wroc.pl/download/attachment/31290/km-nr-68_2021-z-dnia-22092021-r-rekomendacje-zdrowie-psychiczne.pdf
- Komunikat CBOS. (2021). *Komunikat z badań Edukacja zdalna –doświadczenia i oceny*. 19/2021. Pobrano 4 października 2021, z: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2021/K_019_21.PDF

- Lee, E., Deep, C., Palmer, B.W., Glorioso, D., Daly, R., Liu, J., Wt, X.M., Kim, H., Tarr, P., Yamada, Y., Jeste, D.V. (2019). High Prevalence and Adverse Health Effects of Loneliness in Community-dwelling Adults Across the Lifespan: Role of Wisdom as a Protective Factor. *International Psychogeriatrics*, 31(10), 1447–1462. Pobrano 4 października 2021, z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6581650/>
- Ministerstwo Edukacji i Nauki. *Podsumowanie roku szkolnego 2019/2020*. Pobrano 4 października 2021, z: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podsumowanie-roku-szkolnego-20192020>
- Ministerstwo Edukacji i Nauki. *Podsumowanie roku szkolnego 2020/2021*. Pobrano 4 października 2021, z: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podsumowanie-roku-szkolnego-20202021>
- Podstawa. Podstawa Programowa Przedmiotu Wychowanie Fizyczne. Pobrano 4 października 2021, z: <https://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Wychowanie-fizyczne>
- Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Radoń, S. (2019). *Czy medytacja naprawdę działa?*. Wydawnictwo WAM.
- Radoń, S. (2020). *Co naprawdę działa w medytacji? Wspólny rdzeń i specyfika medytacji*. Wydawnictwo WAM.
- Raport UNICEF. (2021). *Life in Lockdown: Zdrowie psychiczne i dobre samopoczucie dzieci i młodzieży w czasach COVID-19*. Pobrano 4 października 2021, z: <https://www.unicef-irc.org/publications/1227-life-in-lockdown.html>
- Sahdra, B.K., Shaver, P.R., Brown, K.W. (2010). A scale to measure nonattachment: A Buddhist complement to western research on attachment and adaptative functioning. *Journal of Personality Assessment*, 92. 116–127.
- Siegel, D.J. (2007). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of wellbeing*. New York: Norton.
- Tang, Y.Y, Polsner, M.I. (2009). Attention training and attention state training. *Trends in Cognitive Neuroscience*, 13. 222–227.
- Twenge, J.M. (2019). *iGen: Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości*. Smak Słowa.
- UNICEF Polska. Pobrano 4 października 2021, z: <https://unicef.pl/co-robimy/aktualnosci/wiadomosci/raport-unicef-co-najmniej-1-3-uczniow-na-swiecie-nie-ma-dostepu-do-nauki-zdalnej-podczas-zamknienia-szkol-z-powodu-covid-19>
- Varela, F.J., Thompson, E., Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: MIT Press.
- YoungMinds. (2021). *Coronavirus: Impact on young people with mental health needs. Report*. Pobrano 4 października 2021, z: <https://www.youngminds.org.uk/media/esifqn3z/youngminds-coronavirus-report-jan-2021.pdf>

**PSYCHOSOMATIC DECENTERING AS A RESPONSE TO THE NEEDS OF
SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN A (POST) PANDEMIC REALITY –
YOGA CLASS SCENARIO**

ABSTRACT: The article is a part of Polish and even global discussion about the introduction of yoga in secondary school. It is based on the observation of the deteriorating psychophysical condition of young people in the face of the SARS-CoV-2 virus epidemic. The article presents the author's scenario of yoga classes, referring to the *Yogasūtras* and *Hathapradīpikā* as well as own yogic practices and observations of students.

KEYWORDS: yoga, pranayama, *Yogasutra*, vinyasa, decentering, self-practice, education, Poland, COVID-19

OPINIE

OPINIONS

Zofia Czaplińska

SP nr 355 im. Jana Wedla w Warszawie

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8273-6665>

Zawodowa schizofrenia, czyli o prowadzeniu psychoterapii w szkole

ABSTRAKT: Niniejszy tekst obejmuje refleksje nad wyzwaniami, jakie napotyka psycholog prowadzący psychoterapię w szkole. Zadanie to wymaga dużej czujności terapeuty, który powinien przede wszystkim dbać o dobrostan swojego klienta i jego bezpieczeństwo emocjonalne. Jednocześnie specjalistę obowiązuje prawo oświatowe, regulujące jego obowiązki w placówce, kodeks etyczny psychologa oraz formalne i nieformalne zasady funkcjonowania szkoły. Praktyk, który podejmuje się prowadzenia psychoterapii, musi pozostawać uważny na wszystkie wymienione aspekty i ich konsekwencje dla procesu terapeutycznego.

SŁOWA KLUCZOWE: psychoterapia w szkole, psycholog szkolny, dylemat etyczny, doświadczenie zawodowe

Kontakt:	Zofia Czaplińska czaplinskazofia@gmail.com
Jak cytować:	Czaplińska, Z. (2021). Zawodowa schizofrenia, czyli o prowadzeniu psychoterapii w szkole. <i>Forum Oświatowe</i> , 33(2), 133–140. https://doi.org/10.34862/fo.2021.2.7
How to cite:	Czaplińska, Z. (2021). Zawodowa schizofrenia, czyli o prowadzeniu psychoterapii w szkole. <i>Forum Oświatowe</i> , 33(2), 133–140. https://doi.org/10.34862/fo.2021.2.7

Oferta pomocy w zakresie zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w Polsce jest alarmująco skromna. Nie nadąza ona za wzrostem trudności emocjonalnych oraz społecznych doświadczanych przez młodych ludzi (samotnych w niespełniających swoich funkcji rodzinach, narażonych na wszystkie zagrożenia social mediów, nieznajdujących wsparcia w szkole, którą toczą systemowe choroby przewlekłe).

Publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne obciążone są wydawaniem opinii i orzeczeń, co sprawia, że mają ograniczone możliwości realnej pomocy. Poradnie zdrowia psychicznego dla dzieci i młodzieży są obłożone, psychiatrów dziecięcych w całym kraju jest jedynie 454 (Naczelna Izba Lekarska, 2020), oddziały psychiatryczne pękają w szwach. Rządzący zauważyli kryzys i podejmują działania naprawcze, między innymi przyznają fundusze na stworzenie nowych poradni. Panuje zgoda co do tego, że ze wszystkich sił należy się skupić na zapewnieniu młodym ludziom opieki ambulatoryjnej oraz wspierać ich blisko miejsca zamieszkania. W tym duchu, zgodnie z wytycznymi ministerstwa, już od tego roku uczniowie i ich rodziny mają mieć dostęp do wsparcia psychologicznego w szkołach.

Warto jednak poświęcić chwilę na doprecyzowanie, o jakim wsparciu psychologicznym mowa. Często przypisuje się psychologom niemal magiczne moce. Wielu rodziców traktuje „chodzenie do psychologa” jako leczące, nie wnikając w istotę, metody i treść oddziaływań. Jednak dla mnie, jako profesjonalistki, wymienione kwestie mają zasadnicze znaczenie. Chcę jasno powiedzieć, że psycholog szkolny może okazać wsparcie i zrozumienie (które bywają na wagę złota), ale nie wyleczy, nie zastąpi psychoterapeuty. Może więc rozwiązaniem jest psychoterapia na terenie szkoły?

Poniżej omówię wyzwania prowadzenia w szkole psychoterapii jako szczególnego rodzaju oddziaływań psychologicznych. Ewa Trzebińska (2005) charakteryzuje ten proces jako realizację kontraktu terapeutycznego między klientem a psychoterapeutą. Umowa między stronami obejmuje przede wszystkim cel, pożądaną zmianę po stronie klienta, metody pracy, miejsce spotkań, czas trwania terapii, zasady płatności itp. Doprecyzowuje także istotne zasady współpracy, takie jak aktywność i szczerłość klienta oraz postawa bezwarunkowej akceptacji i dochowanie tajemnicy zawodowej przez terapeutę. Warunkiem pomyślnego przebiegu terapii jest przymierze terapeutyczne oparte na więzi emocjonalnej między prowadzącym psychoterapię a korzystającym z niej.

W niniejszym artykule przedstawiam kilka aspektów, które nie powinny umknąć uwadze osób planujących prowadzenie w szkole psychoterapii. Nie rozstrzygam,

czy te trudności uniemożliwiają prowadzenie skutecznej psychoterapii w szkole, ale z pewnością warto je utrzymywać w polu świadomości. Piszę o skutecznej psychoterapii, czyli takiej, której owocem jest zmiana w psychice klienta, a nie działaniach, których celem jest wykazanie w dokumentacji realizacji wymogów prawa oświatowego. Niech kluczem do omówienia ograniczeń prowadzenia psychoterapii w szkole staną się prawa pacjenta/klienta korzystającego z psychoterapii, w tym przypadku ucznia. Rozważmy, na ile mogą być realizowane w szkole.

KLIENT MA PRAWO DO TERAPII PROWADZONEJ PRZEZ WYKSZTAŁCONEGO PSYCHOTERAPEUTĘ

Jako psycholog szkolny jestem zatrudniona zgodnie z Kartą Nauczyciela na stanowisku nauczyciel psycholog. Jednak moja pierwsza tożsamość zawodowa to psycholog — czuję się bardziej psychologiem niż nauczycielem. Uważam, że specjaliści w szkole są szczególną grupą ze względu na specyfikę swojej pracy. Zgodnie jednak z powyższą nomenklaturą włączani są formalnie, ale też mentalnie, do grupy nauczycieli. Obowiązują ich te same procedury awansu zawodowego, co generuje problemy, bo kryteria awansu nie odpowiadają specyfice pracy specjalistów. Opiekunami stażu są doświadczeni pedagodzy, którzy mimo swego doświadczenia, nie są w stanie ocenić pracy ani służyć radą. Nauczyciele, w tym dyrekcja szkoły, nie zawsze rozumie uwarunkowania pracy psychologów, np. potrzebę korzystania z regularnych superwizji i konieczność zachowania tajemnicy zawodowej. Warto pamiętać, że nie każdy psycholog jest psychoterapeutą. Terapeuta musi być wykształcony (Kodeks Etyczny Psychologa, 2019): poza studiami psychologicznymi jest zobowiązany skończyć także kilkuletnią szkołę psychoterapii. Nie jest to normą wśród psychologów szkolnych, którzy często dokonują innych wyborów edukacyjnych, bardziej przydatnych w szkole (ze styku psychologii i pedagogiki). Szkolenia psychoterapeutyczne są drogie, zwłaszcza w zestawieniu z pensją nauczycielską. Zatem na przeszkodzie prowadzeniu psychoterapii w szkole mogą stać braki kadrowe.

KLIENT MA PRAWO DO WYBORU MIEJSCA PROWADZENIA PSYCHOTERAPII I OSOBY PSYCHOTERAPEUTY

Klienci zwykle trafiają do konkretnego psychoterapeuty bez rozbudowanej wiedzy na temat podejścia teoretycznego, które stanowi podstawę jego pracy. Pozostają w terapii, jeśli terapeucie uda się wzbudzić w nich zaufanie i dać nadzieję na zmianę. W przypadku gdy klient nie lubi terapeuty, nie ufa mu jako człowiekowi i profesjonalistcie, najczęściej wycofuje się z kontaktu. Czasami w terapii nabiera znaczenia kwestia wartości. Według standardów etycznych obowiązujących psychoterapeutów nie mogą oni w procesie psychoterapii manifestować wyznawanych przez siebie wartości, a tym bardziej pozwalać im wpływać na przebieg terapii. Profesjonalny terapeuta wspiera klienta w podejmowaniu decyzji zgodnych z jego światopoglądem (Kodeks Etyczny Psychologa, 2019). Z drugiej strony są ośrodki pomocy psychologicznej

działające przy parafiach, a pracujący w nich specjaliści otwarcie komunikują, jakie wartości reprezentują. Istnieją szkoły, które jasno deklarują przywiązanie do określonych wartości, np. szkoły wyznaniowe. Z reguły zatrudnia się w nich ludzi, którzy podzielają te wartości.

Najważniejsze jest, aby uczeń–klient miał świadomość ram światopoglądowych terapeuty i swobodę w wyborze miejsca psychoterapii. Uczeń nie może być prawnie przymuszony do skorzystania z terapii w szkole, zanim skorzysta z niej w poradni (taki wymóg funkcjonuje już w zakresie terapii pedagogicznej).

KLIENT MA PRAWO DO *settingu*: STAŁEGO TERMINU I MIEJSCA TERAPII

W psychoterapii dużą wagę przywiązuje się do tzw. *settingu*, czyli wszystkich praktycznych aspektów, takich jak miejsce, częstotliwość, reguły płatności itp. W szkole utrzymanie *settingu* jest problematyczne ze względu na inne niż prowadzenie terapii zadania psychologów. Praca psychologa szkolnego jest w dużym stopniu nieprzewidywalna — prowadzi on rozmowy z nauczycielami i rodzicami, jest wzywany na interwencje w nagłych sytuacjach, prowadzi zajęcia w klasach. Nastręcza to wielu trudności organizacyjnych, gdyż często w spotkaniach uczestniczy cały zespół (dyrekcja, wychowawca, inni specjaliści). Wtedy konieczny jest kompromis w zakresie terminu. Ponadto w szkole jest wiele wydarzeń okolicznościowych: próby przedstawiń, apele, wycieczki, egzaminy, dni wolne od zajęć dydaktycznych, co powoduje, że wiele zajęć przepada. Zajęcia terapeutyczne są też postrzegane jako drugoplanowe w stosunku do dydaktycznych, stąd też zdarza się, że terapia nie może być kontynuowana z powodu zmian w planie lekcji.

Praca w szkole to nieustanne zmaganie się z hałasem: krzykami dzieci, dzwonkami, radiowezłem. Nawet jeśli czas sesji pokrywa się z lekcją, trudno o bardziej intruzyjny bodziec niż świdrujący dźwięk dzwonka, który w połowie przerywa myśl.

Odpowiedni gabinet psychoterapii jest bardzo dobrze wygłuszony i tak zaaranżowany, żeby zapewniać jak największą intymność i dyskrecję podczas sesji. Żadne z pomieszczeń w szkole nie jest budowane z myślą o prowadzeniu terapii. Większość szkół boryka się z trudnościami lokalowymi. Sprawia to, że pomieszczenia bywają prowizorycznie wydzielone, czasem przeszklone, zatem wszystko, co dzieje się wewnątrz, jest widoczne dla postronnych obserwatorów. Zwykle jeden gabinet jest zajmowany przez więcej niż jedną osobę, grafiki się zazębiają, a przebywanie w gabinecie „jeden na jeden” staje się luksusem.

Gabinety są też często siermiężne, zawierają bardzo podstawowe sprzęty. Trudno zagłębiać się w zakamarki obolałej duszy na zbyt małym krześle. Do terapii potrzebny jest komfort ciała, wygodny fotel, kanapa.

Psychoterapia dotyczy najintymniejszych sfer funkcjonowania człowieka. Często wyzwała gwałtowne, trudne emocje: smutek, złość, żal, wstyd. Pozwolenie sobie na przeżywanie tych emocji w trakcie sesji jest potrzebne do powodzenia procesu. Pytanie, czy jest możliwe, gdy za drzwiami gabinetu czeka rzeczywistość szkolna.

KLIENT MA PRAWO DO DYSKRECCJI

Psychoterapia musi opierać się na szczerości. Żeby człowiek zdobył się na szczerość wobec terapeuty, musi mieć pewność, że jest on dyskretny, czyli zachowuje w tajemnicy wszystko, co dzieje się w gabinecie (Kodeks Etyczny Psychologa, 2019). Mało tego, tajemnicą objęty jest sam fakt korzystania z terapii, co w warunkach szkolnych jest praktycznie niewykonalne. Rejonizacja szkół podstawowych sprawia, że szkoła jest w centrum życia społeczności lokalnej, ze wszystkimi zjawiskami panującymi w takiej społeczności, przede wszystkim niezawodną i działającą z prędkością błyskawicy pocztą pantoflową. Ponadto fakt korzystania z pomocy psychologicznej jest odnotowany w dokumentach z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, podobnie jak ewaluacja tego procesu, obejmująca trudności i postępy ucznia (Rozporządzenie MEN, 2017). Do tej dokumentacji mają wgląd specjaliści oraz nauczyciele. Psycholog, w ramach swoich obowiązków, zgodnie z Rozporządzeniem, jest zobowiązany m.in. do współpracy z nauczycielami. Taka współpraca zakłada wymianę informacji. Nauczyciele oczekują, że będzie ona dwukierunkowa — oni dzielą się wiedzą o dziecku, ale oczekują w zamian informacji na temat sytuacji psychologicznej ucznia, charakteru jego trudności, a przede wszystkim zaleceń do pracy.

Selekcja informacji, lawirowanie między tajemnicą zawodową a działaniem w interesie ucznia, jest karkołomnym zadaniem (Kodeks Etyczny Psychologa, 2019). Jeśli przyjąć twarde kryteria przy definiowaniu tajemnicy zawodowej psychologa (Kodeks Etyczny określa, że ujawnianie jakichkolwiek informacji o kliencie jest złamaniem tajemnicy), to można powiedzieć, że w szkołach jest ona notorycznie naruszana. W swojej praktyce przeżyłam sytuację, w której rodzice przekazali mi informację o tym, że ich dziecko jest adoptowane, natomiast nauczyciele nie byli świadomi tego faktu. W trakcie lekcji na temat domów dziecka uczeń silnie się zdekompensował. Zażęgnięcie tego kryzysu, bez nawiązywania w rozmowach z wychowawcą do kluczowej kwestii, było poważnym wyzwaniem.

KLIENT MA PRAWO DO BYCIA BEZWARUNKOWO AKCEPTOWANYM

Szkoła jest nieodłącznie związana z oceną, czego uczniowie i rodzice są świadomi od samego początku. Już w pierwszych klasach szkoły podstawowej przekładają formułki oceny opisowej na tradycyjną, sześciostopniową skalę. Psycholog bywa zapraszany do oceniania ucznia, np. podczas posiedzeń Rady Pedagogicznej. Głos specjalisty bywa brany pod uwagę przy wystawianiu ocen z zachowania, które z kolei wpływają na przebieg dalszej kariery ucznia, np. możliwość kontynuacji nauki w wybranej szkole.

W szkole również działania wychowawcze rodziców podlegają ocenie. Szkoła może sięgać po narzędzia kontroli społecznej: procedurę Niebieskiej Karty, wgląd w sytuację rodzinną dziecka. Jestem zdania, że pomoc dziecku obejmuje zawsze współpracę z jego rodzicami. Mam wątpliwości, czy rodzice w szkole mogą zdobyć

się na szczerość, ujawnić słabości swego rodzicielstwa, sięgnąć do historii swojego życia wobec osoby zatrudnionej przez instytucję dysponującą swoistą władzą.

Relacje rodziców i szkoły cechuje często duża agresywność, zawody w dyscyplinie „kto kogo”. W Polsce szkoła ma ugruntowaną pozycję instytucji, która jest opresyjna, „upupia”, by użyć języka klasyka. Jest też często nastawiona na patologizację, wyszukiwanie deficytów, a nie wspieranie talentów i rozwój. Jest to stereotyp, ale jeśli uczeń–klient go podziela, to drogę do współpracy można uznać za zamkniętą.

TERAPEUTA DZIAŁA NA RZEC SWOJEGO KLIENTA

Do zadań psychologa szkolnego należy m.in. przeprowadzanie interwencji na terenie szkoły na prośbę nauczyciela, np. w sytuacji agresywnego zachowania ucznia. Rola interwenta różni się od roli terapeuty. Interwent często jest rozjemcą między uczestnikami zajęcia, musi zobaczyć perspektywę wszystkich. To rola skrajnie różna od roli psychoterapeuty, który przyjmuje wyłącznie punkt widzenia klienta i kieruje swoją energią na jego wsparcie (Kodeks Etyczny Psychologa, 2019). Występowanie psychologa w podwójnej roli może być kłopotliwe zarówno dla niego, jak i ucznia będącego w terapii.

Wiele dylematów rodzą też sytuacje, w których zachodzi konflikt między interesem ucznia a zobowiązaniami psychologa wobec instytucji, która go zatrudnia (Kodeks Etyczny Psychologa, 2019). Rozważmy sytuację, w której uczeń zwierza się terapeutce, że zamierza przeprowadzić przez telefon fałszywy alarm bombowy w szkole, żeby uniknąć klasówki. Czy psycholog szkolny, prowadzący psychoterapię ucznia, ma prawo ujawnić ten fakt? Co powinien zrobić terapeuta, który wie, że do klasy, do której decyzją dyrektora ma być przeniesiona uczennica, chodzi dziewczynka będąca owocem pozamałżeńskiego romansu jej ojca?

Cały proces terapeutyczny w szkole toczy się w warunkach presji ze strony placówki. Nauczyciele i dyrekcja oczekują takiej zmiany w zachowaniu ucznia, by nie zakłócał on pracy placówki. Już sam kontekst nawiązania kontaktu z terapeutą w szkole jest szczególny. Poza szkołą inicjatywa zawsze leży po stronie klienta (lub rodzica, w przypadku dziecka), który zwraca się o pomoc. W szkole uczeń często kierowany jest na terapię i od początku naznaczony jako mający problem. Sojusz terapeutyczny jest możliwy tylko wtedy, gdy klient postrzega terapeuta jako zewnętrznego wobec wrogiej, oskarżającej instytucji.

M. Corey, M.S. Corey i G. Callanan przestrzegają przed sytuacją „podwójnej lojalności”.

Najczęściej zdarza się to terapeutom zatrudnionym w instytucjach o innych celach i zasadach postępowania niż psychoterapeutyczne, takich jak szkoła czy zakład karny. Psychoterapeuta może być nakłaniany do ujawnienia informacji uzyskanych przez uczniów czy osób skazanych w imię realizacji celów, do jakich powołana jest instytucja. Jednym ze sposobów przeciwdziałania takim naciskom jest zawarcie umowy z zatrudniającym gwarantującej, że wie-

dza na temat pacjenta i prowadzona przez psychoterapeutę dokumentacja jest jego własnością, a instytucja nie może rościć do nich żadnego prawa (Corey, Corey & Callanan, 1984, za: Trzebińska, 2005, s. 339).

Słowo komentarza na koniec: przygotowując ten artykuł, zdałam sobie sprawę, że piszę go z uprzywilejowanej pozycji. Pracuję w warszawskiej szkole podstawowej, która jest owszem, ogromna (1300 uczniów), ale też dobrze zaopatrzona w specjalistów. Pracują w niej cztery psycholożki, które mają pod opieką po dwa poziomy klasy, wiedzę oraz dostęp do bogatej oferty szkoleń w stolicy. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna odbywa się zgodnie z rozporządzeniem: rewalidacja, interwencje, spotkania z rodzicami i nauczycielami. Trafiłam na dane mówiące o tym, że w 30. tysiącach polskich placówek oświatowych pracuje 2,5 tysiąca psychologów szkolnych. W świetle tych danych faktycznie priorytetem są sformułowane przez MEN kierunki reformy w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, przede wszystkim obecność psychologa w każdej placówce. Dyskusję o (nie)możliwości prowadzenia psychoterapii w szkołach wypiera postulat zatrudniania w szkole psychologów szkolnych, którzy mają czas, by identyfikować potrzeby uczniów; wiedzę, by rozpoznać symptomy zaburzeń; empatię, by wesprzeć oraz orientację, gdzie pokierować młodych, by uzyskali specjalistyczną pomoc.

BIBLIOGRAFIA

- Kodeks Etyczny Psychologa Polskiego Towarzystwa Psychologicznego* (2019). http://www.ptp.org.pl/teksty/NOWY_KODEKS_PTP.pdf.
- Naczelna Izba Lekarska (2020). *Zestawienie nr 04*. https://nil.org.pl/uploaded_files/1601903096_zawrzesien-2020-zestawienie-nr-04.pdf.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (2020). *Dziennik Ustaw*, poz. 1280 (tekst jednolity). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200001280/O/D20201280.pdf>.
- Trzebińska, E. (2005). *Ogólna charakterystyka procesu psychoterapii*. W: L. Grzesiuk (red.). *Psychoterapia. Teoria. Podręcznik akademicki* (s. 309–345). Warszawa: Wydawnictwo Eneteia.

PROFESSIONAL SCHIZOPHRENIA – CONDUCTING PSYCHOTHERAPY AT SCHOOL

ABSTRACT: This paper includes reflections on several issues that a school counsellor willing to run psychotherapy at school needs to face. This task requires a great deal of vigilance on the part of a therapist, who should, above all, take care of the client's well-being and emotional safety. At the same time, a specialist is obliged to obey the

educational law regulating his duties in the institution, the psychologist's code of ethics, and both formal and informal rules of the school functioning. A practitioner who conducts psychotherapy must remain attentive to all these aspects and their consequences for the therapeutic process.

KEYWORDS: psychotherapy at school, school psychologist, ethical dilemma, professional experience

SPRAWOZDANIA

REPORTS

Anna Jankowska

Dolnośląska Szkoła Wyższa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1993-5079>

Sprawozdanie Seminarium „Głos i online”

Kontakt:	Anna Jankowska green.soul@wp.pl
Jak cytować:	Jankowska, A. (2021). Sprawozdanie Seminarium „Głos i online”. Forum Oświatowe, 33(2), 143–148. https://doi.org/10.34862/fo.2021.2.8
How to cite:	Jankowska, A. (2021). Sprawozdanie Seminarium „Głos i online”. Forum Oświatowe, 33(2), 143–148. https://doi.org/10.34862/fo.2021.2.8

W dniu 16 kwietnia 2021 r. odbyło się online IV Seminarium „GŁOS I ONLINE” z okazji Światowego Dnia Głosu zorganizowane przez Koło Miłośników Żywego Słowa przy Oddziale Warszawskim Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego oraz Fundację Języka Polskiego. Ze względów pandemicznych od wielu miesięcy żyjemy w trudnej i niecodziennej sytuacji, w której kształcenie przeniosło się na platformy internetowe, a nauczanie odbywa się przeważnie w formie zdalnej. Tegoroczna konferencja skupiła się wokół wyzwań i problemów związanych z edukacją i pracą online dla osób, których głos jest narzędziem pracy. Główne pytania dotyczyły praktyki dobrego mówienia, by mówić; głośno, wyraźnie i nie przeciążać głosu podczas pracy online oraz pomocnych zasad i ćwiczeń w pracy nad głosem i mową. „GŁOS I ONLINE” zaplanowane zostało nie tylko jako wykłady, lecz także w formie warsztatów prowadzonych przez znakomitych specjalistów i praktyków. Była to również okazja do zadania nurtujących uczestników seminarium pytań z zakresu pracy nad głosem oraz szansa na konsultacje ze specjalistami od emisji głosu i wystąpień publicznych.

Konferencję otworzyły dr hab. Magdalena Majdak (Uniwersytet Humanistyczno-społeczny SWPS w Warszawie, Instytut Języka Polskiego Polskiej Akademii Nauk) wraz z Marią Bończykową (Uniwersytet Warszawski, SWPS), wprowadzając w problematykę seminarium. W pierwszym wykładzie dr Agata Hącia (Uniwersytet Warszawski) przedstawiła *Problemy fonetyczne w pytaniach słuchaczy Polskiego Radia i korespondentów Poradni Językowej UW*, podkreślając różnorodność zagadnień, jakim są zainteresowani zarówno słuchacze radiowi, jak i osoby zwracające się do poradni językowej, która ma internetowy charakter i mieści się na stronie www.poradniajezykowa.uw.edu.pl. Ukazała różne przykłady pytań słuchaczy i internautów dotyczące osobistych rozterek czy zaobserwowanych sytuacji w mediach i przestrzeni publicznej przed pandemią oraz w jej trakcie. Wątki fonetyczne dotyczyły: poprawnego akcentowania, manier i niestaranności wymowy, upraszczania wymowy grup głosek, redukcji spółgłosek, wymowy skrótowców i wyrazów obcego pochodzenia, fonetycznych zniekształceń czy prozodii. Jednocześnie podkreśliła, że na kwestię wymowy wyczuleni są jedynie świadomi użytkownicy języka polskiego, a dzięki ilości zapytań (czasem nacechowanych emocjami, czy przybierających charakter apeli i wezwań) można stwierdzić, że zależy im na poprawności językowej i fonetycznej. W dyskusji, jaka wywiązała się po wykładzie dr Hącio, pojawił się postulat dotyczący potrzeby zaktualizowania słownika fonetycznego bądź poradnika z załączonymi nagraniami wymowy (również na podstawie badań rezonansem).

Z kolei Maria Bończykowa (Uniwersytet Warszawski) wyeksponowała w swoim wystąpieniu i omówiła newralgiczne zasady dotyczące *Głosu i mówienia w pracy online*, dzieląc się swoimi osobistymi refleksjami dotyczącymi przejścia z pracy „na żywo” do szkoleń online, jak również swoim wieloletnim, bogatym doświadczeniem wynikającym ze współpracy z dziennikarzami radiowymi i telewizyjnymi, aktorami, lektorami, a także z przedstawicielami innych zawodów, które wymagają świadomego posługiwania się głosem i mówieniem w celu kształtowania wizerunku. W jaki sposób zaprezentować wizerunek osoby dobrze się komunikującej i otwartej na komunikację? Co wpływa na wiarygodność i siłę przekazu? Omawiane zagadnienia dotyczyły nastawienia i przygotowania do sytuacji zdalnego komunikowania się przed połączeniem online oraz w trakcie pracy zdalnej ze szczególnym uwzględnieniem: oddechu, głośności, tempa, dykcji i estetyki mówienia oraz budowania ekspresji. Ćwiczenia obejmowały rozwój świadomego kontaktu z ciałem i mowy ciała, radzenia sobie z nadmiernymi napięciami mięśniowymi (dotyczącymi m.in. zuchwy, krtani, gardła, krtani, barków), które bezpośrednio wpływają na głos, oraz ćwiczenia usprawniające, rozgrzewające i rozluźniające aparatu mowy. Na zakończenie wywiązała się dyskusja dotycząca świadomego stosowania gestu oraz intensywności kontaktu w komunikowaniu się online. Między innymi zostały przytoczone najnowsze wyniki badań wpływu długotrwałych rozmów video: *Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom Fatigue Technology, Mind and Behaviour*, 2021, przeprowadzone przez Jeremy’ego Bajorsona i jego zespół

Po przerwie wykład, a przede wszystkim warsztat pt.: *Technika Alexandra – mniej znaczy więcej* poprowadziła specjalistka Magdalena Kędzior (Akademia Teatralna w Warszawie, Uniwersytet SWPS, Brytyjskie Stowarzyszenie Nauczycieli Techniki Alexandra), rozpoczynając od ćwiczenia uruchamiającego obserwację, świadomość i czucie ciała w pozycji siedzącej przy komputerze. Krótka naświetliła sylwetkę twórcy, którym był australijski aktor Friderick Mathias Alexander (1869–1955), a następnie skoncentrowała się głównie na jakości metody oraz problemach i potrzebach wynikających z pracy głosem w systemie online. Zwróciła uwagę na niekorzystne nawyki i główne tendencje: nadmierne przeprostowanie i usztywnienie górnej części ciała, co powoduje utratę ugruntowania, pochylenie w stronę rozmówcy/ monitora i oklapnięcie/ zgarbienie, ograniczenie swojej przestrzeni negatywnie wpływające na posturę, oddech, mięśnie szyi/ gardła i w efekcie na jakość głosu oraz postawę mobilizacji/ nadaktywności prowadzącą do napięcia psychofizycznego. Warsztat był bogaty w ćwiczenia ułatwiające obserwowanie samego siebie i skłaniające do refleksji, dzięki czemu ich uczestnikom łatwiej było odczuć pierwsze korzystne zmiany oparte na podstawowych aspektach Techniki Alexandra: relacja szyja–głowa, szerokie plecy, kontrolowany wydech i ciężar ciała w dół, głowa i uszy w górę, zmiany wprowadzone na poziomie świadomości i myśli, dbanie o całość /tensegrację organizmu, mniej działania, ale więcej świadomości (zaniechanie/powstrzymanie). Podsumowaniem był zestaw działań pierwszej pomocy oraz sprawdzenie w działaniu własnych odruchów „stanu gotowości”, co niewątpliwie sprzyjało autorefleksji uczestników.

W czwartym z wykładów Beata Ciecierska-Zajdel (Zakład Logopedii i Emisji Głosu Uniwersytetu Warszawskiego) skupiła się na *Pauzach wypełnionych w wypowiedziach publicznych. Jak uniknąć niepotrzebnych eee, yyyy, emmm?*, rozpoczynając od postawienia hipotez dotyczących wzmagania pewnych tendencji głosowo-oddechowych w pracy online. Przybliżyła funkcje, problemy, rozwiązania oraz ćwiczenia dotyczące zastosowania rodzajów pauz – najsilniejszego środka ekspresji. Przechodząc do głównego tematu, skupiła się na istniejących badaniach i teoriach komunikacji, typologii, przyczynie ich powstawania, zastosowaniu i rozwiązaniach potrzebnych w komunikowaniu się online. Proponowane ćwiczenia były oparte na posługiwaniu się mową z perspektywy psycholingwistycznej (konceptualizacja, semantyzacja/„ugramatycznienie”, transfer motoryczny) oraz treningu behawioralnego. Po wystąpieniu dyskusja dotyczyła złożoności badań nad pauzą wypełnioną, określaną również jako „jęki namysłu”, zarówno z punktu widzenia nadawcy, jak i odbiorcy.

Finałowym punktem programu był panel dyskusyjny pt.: „Plusy i minusy zdalnego kształcenia głosu i mowy” z udziałem dr hab. Magdaleny Majdak (Uniwersytet SWPS), dr hab. n. med. Eweliny Sielskiej-Badurek (Klinika Otolaryngologii Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego), Daniela Bordmana (psychoterapeuta, aktor, trener), Jagi Voice (logopeda, pedagog śpiewu, lektorka) oraz słuchaczek studiów podyplomowych „Kształcenie głosu i mowy” prowadzonych przez Uniwersytet SWPS w Warszawie: Małgorzaty Komońskiej, Justyny Oski i Agnieszki Tomeckiej. Dyskusję prowadził Krzysztof Jakubowski (dziennikarz Programu II Polskiego Radia). Panel rozpoczęły słuchaczki studiów podyplomowych „Kształcenie głosu i mowy” przedstawiając wyniki ankiety dotyczącej zajęć online w roku akademickim 2020/21.

W ankiecie brało udział 30 osób, perspektywa studentów była zróżnicowana:

- » ponad 60% studentów określiło naukę online jako słabszą niż stacjonarna, ale wystarczająco wartościową, by osiągnąć cele, które sobie postawili, rozpoczynając studia ;
- » około 30 % studentów określiło nauczanie zdalne jako słabszą formę niż stacjonarna z komentarzem, że lepiej byłoby poczekać cały rok i odbyć zajęcia w trybie bezpośrednim;
- » 10% studentów stwierdziło, że forma zdalna jest ich zdaniem lepsza niż stacjonarna i można zmienić tryb nauczania na pełnowymiarową naukę zdalną.
- » Pytania dotyczyły również idealnego trybu nauki, czyli spełniającego wszystkie oczekiwania studenta:
- » około 60% wskazało na tok hybrydowy (wykłady w trybie online, zajęcia z ciałem i ćwiczenia z głosem w trybie stacjonarnym);
- » prawie 30% studentów opowiedziało się za stacjonarną formą nauki spełniającą w całości ich oczekiwania;
- » 10% studentów stwierdziło, że forma online całkowicie spełnia ich oczekiwania, z którymi podjęli kształcenie.
- » Wady i bariery kształcenia głosu i mowy w nauczaniu zdalnym:

- » 90% ankietowanych wskazało jako wadę nauczania zdalnego brak możliwości korekty podczas ćwiczeń przez wykładowcę, ponieważ wykładowca nie widzi całej sylwetki a studenci nie są pewni czy prawidłowo wykonują ćwiczenia;
- » ponad 50% ankietowanych jako problem wskazało brak możliwości odseparowania od domowników oraz skrępowanie dotyczące sąsiadów podczas ekspresyjnych, donośnych ćwiczeń głosowych;
- » głównym problemem technicznym był słabej jakości sprzęt i mikrofony, które w pracy z głosem są ważnym nośnikiem dźwięku;
- » barierą według studentów była siedząca forma zajęć przed komputerem i towarzyszące temu zmęczenie (obciążenie dla wzroku, ciała, umysłu);
- » wadą była również zubożona forma procesu grupowego, który jest łatwiejszy w kontakcie „na żywo”.

Zalety kształcenia głosu i mowy w formie zdalnej:

- » mniej niż 50% ankietowanych wskazało jako zaletę zachowanie bezpieczeństwa;
- » ankietowani jednomyślnie określili, że najważniejszą zaletą jest oszczędność czasu związana z przygotowaniem do zajęć (kwestia dojazdu, stanie w korkach itp.);
- » 76% ankietowanych uznało za zaletę możliwość uczestnictwa w zajęciach nawet w przypadku choroby lub wyjazdu (w grupie były osoby chore na COVID-19 i jeśli kondycja na to pozwalała, uczestniczyły w zajęciach, a dzięki formie zdalnej reszta grupy była bezpieczna; jedna studentka łączyła się z Meksyku bez względu na bariery czasowe i dystans). Studenci oprócz odpowiedzi na zadane pytania mogli dodać własny komentarz. Jedna z ankietowanych osób podzieliła się swoim osobistym doświadczeniem, podkreślając, że uczestnictwo w zajęciach i praca z głosem pomogły jej wyjść z depresji.

Zaproszeni profesjonaliści podczas dyskusji dzielili się swoim doświadczeniem dydaktycznym i metodycznym oraz zmianami, jakie nastąpiły z powodu przejścia z trybu stacjonarnego na online. Omawiano korzyści i szanse wynikające z pracy zdalnej, m.in.: praca na odległość z osobami z różnych stron świata, dostępność specjalistów oraz bezpieczeństwo zdrowotne; pojawiła się potrzeba rehabilitacji i ćwiczeń osób, które nadwyrężały głos w pracy online/ home office, a które przed pandemią nie potrzebowały takiego wsparcia; dobre warunki domowe sprzyjały uważności, intymnej/kameralnej pracy w „rodzeniu głosu”, wyłączenie kamer komputerów i zmysłu wzroku pogłębiło wrażliwość słuchową i dało zaskakująco lepsze efekty w rozwoju świadomości czuciowo-ruchowej, nagrywanie materiału również wpłynęło na rozwój umiejętności w operowaniu głosem, co udokumentowała dr hab. Magdalena Majdak, dzieląc się nagraniem dokumentującym ów postęp. Do niewątpliwych ograniczeń pracy online podczas trwającej pandemii głównie można zaliczyć m.in.: różnorodne problemy techniczne, brak możliwości rzetelnej medycznej diagnozy głosu bez kontaktu w gabinecie (np.: ocena endoskopowa, czynnościowa czy akustyczna), trudniejsza praca nad artykulacją, wpływ ustawienia kamery

na nieprawidłową postawę ciała (tzw. ukrzesłowienie). Postęp techniczny jest bardzo szybki i być może wkrótce wymienione trudności nie będą aktualne.

Podsumowując seminarium, dr hab. Magdalena Majdak wskazała, że ocena zdalnego kształcenia głosu i mowy nie jest jednoznaczna, gdyż jesteśmy w nieustającym polu doświadczeń, które wciąż inspirują i ciekawią. Pytanie, co zostanie ze zdalnej nauki, gdy student znajdzie się bez komputera i jak będzie brzmiał jego głos, pozostaje bez odpowiedzi.

Jednakże różnorodna formuła seminarium (wykłady, warsztaty, dyskusje, autorefleksje) stworzyła możliwość wymiany doświadczeń przez profesjonalistów pracujących w formie zdalnej edukacji i wzbogaciła warsztaty pracy uczestników.

Cenne było holistyczne podejście do głosu łączące teorię i praktykę nie tylko z zakresu emisji głosu, ale również z obszaru logopedii artystycznej, fonetyki, językoznawstwa, wizerunku, świadomej pracy z ciałem czy otolaryngologii.

RECENZJE

BOOK REVIEWS

Aneta Augustyn

Ciało jak układ słoneczny

**Recenzja książki Erica N. Franklina
„Świadomość ciała. Wykorzystanie
obrazów mentalnych w pedagogice
ruchu”(przeł. Zbigniew Zembaty; Warszawa:
Wydawnictwo Kined 2007), ss. 315, [2]**

Kontakt:	Aneta Augustyn aneta.augustyn1@gmail.com
Jak cytować:	Augustyn, A. (2021). Ciało jak układ słoneczny. Recenzja książki Erica N. Franklina „Świadomość ciała. Wykorzystanie obrazów mentalnych w pedagogice ruchu” (przeł. Zbigniew Zembaty; Warszawa: Wydawnictwo Kined 2007), ss. 315, [2]. <i>Forum Oświatowe</i> , 33(2), 151–153. https://doi.org/10.34862/fo.2021.2.9
How to cite:	Augustyn, A. (2021). Ciało jak układ słoneczny. Recenzja książki Erica N. Franklina „Świadomość ciała. Wykorzystanie obrazów mentalnych w pedagogice ruchu” (przeł. Zbigniew Zembaty; Warszawa: Wydawnictwo Kined 2007), ss. 315, [2]. <i>Forum Oświatowe</i> , 33(2), 151–153. https://doi.org/10.34862/fo.2021.2.9

Co można zrobić z rzepką kolanową? Można wyobrazić sobie, że ślizga się między mięśniami, jak mokre mydło w po gładkiej rynnie, albo że podczas zginania nogi unosi się bez wysiłku jak balonik. Miednica jest woreczkiem wypełnionym ryżem, kręgosłup – rzędem reflektorów, wyrostki kolczyste to płytki wibrafonu, łopatką jest jak deska surfingowa ślizgająca się po falach, kości kulszowe to słomki, przez które oddychamy, a obręcz barkowa to otulająca peleryna. Ciało może być miniaturowym układem słonecznym, w którym wszystkie elementy krążą wokół punktu centralnego. Możemy być drzewem, z którego zsuwa się śnieg. Obrazy, które powstają w naszej wyobraźni, bywają wizualne, kinestetyczne (z odczuciem ruchu), dotykowe, zapachowe, dźwiękowe, smakowe, donoszące się do świata zewnętrznego lub wewnętrznego. Jednak bez względu na ich charakter, wszystkie można zaprząć do pracy z ciałem – do tego namawia Eric Franklin.

Zawodowy tancerz, choreograf i pedagog ruchu pracował jako nauczyciel tańca i wykładowca akademicki na uczelniach w Zurychu i Wiedniu. Kształcił się u najlepszych specjalistów od ruchu i treningu mentalnego. Po ukończeniu gimnazjum w Zurychu uczył się tańca na Uniwersytecie Nowojorskim, gdzie przekonał się, jak bardzo są pomocne wyimaginowane wewnętrzne obrazy.

Kiedy sam zaczął uczyć innych, włączył do pedagogiki ruchu obrazy mentalne.

Podkreśla, że pozwalają one poczynić ogromne postępy w pracy z ciałem, ale wymaga dużo czasu, zanim myśli staną się na tyle silne, aby wywierać zauważalny wpływ na nasz sposób stania, siedzenia, chodzenia, tańczenia.

Technika obrazów mentalnych pomaga w usuwaniu nadmiernego napięcia mięśniowego, zmienia złe nawyki w postawie i poruszaniu się, zmniejsza ryzyko kontuzji, pozwala zrozumieć, jak funkcjonuje ciało.

Autor zauważa:

Właśnie dlatego, że obrazy mentalne tak silnie działają, większość ludzi podświadomie boi się je stosować. Ich strach przed uwolnionymi emocjami w połączeniu z ulgą fizyczną jest zbyt wielki. W trakcie mojej działalności dydaktycznej zaobserwowałem, że niektórzy ludzie są bardzo przywiązani do swojego napięcia fizycznego i psychicznego. Tak bardzo, że staje się ono

cechą rozpoznawczą ich tożsamości. Osoby, które zgłaszają gotowość pracy nad swoją postawą, często wcale nie są do tego przygotowane emocjonalnie.

Franklin łączy anatomię i fizjologię, przywołuje metodę Feldenkreisa, ideokinezy, technikę Alexandra, trening autogenny Schultza, Body-Mind Centering.

To publikacja z solidną dawką wiedzy akademickiej, z uporządkowaniem geografii ludzkiego ciała: jego trzech płaszczyzn, punktów połączenia, kierunków. Autor przypomina, jak funkcjonują stawy i mięśnie, jak działają wektory sił, grawitacja, jak istotny jest środek ciężkości, na czym polegają prawa dotyczące ruchu i siły (kłaniają się lekcje fizyki, z trzema zasadami dynamiki Newtona).

Książka jest podzielona na cztery części. Pierwsza to wyjaśnienie pochodzenia i zastosowania obrazów mentalnych oraz wprowadzenie do praktycznej pracy. Druga część wprowadza w podstawy biomechaniki i anatomii. Trzecia część zawiera ćwiczenia z obrazami anatomicznymi, a czwarta jest powtórką, powrotem do całościowej koordynacji. Całość bardzo przydatna nie tylko dla zawodowych tancerzy i instruktorów tańca, ale również instruktorów jogi, trenerów sportowych, choreo- i fizykoterapeutów, a także wszystkich, którzy po prostu chcą zrozumieć, jak działa ta fenomenalna maszyna, jaką jest nasze ciało.

Obrazy mentalne doskonale trafiają do wyobraźni ćwiczących, o czym przekonałam się w mojej praktyce pedagogicznej. Niektóre z nich wplatałam między asanami, czyli pozycjami jogi. Na przykład wyobrażenie, że ciało jest strumieniem wody, który utrzymuje głowę – boję – na powierzchni, pomaga w pozycjach stojących, zwłaszcza u osób z tendencjami do garbienia się (poczucie lekkości, bezwysiłkowego wyprostowania).

Inne obrazy wykorzystuję podczas relaksacji, zawsze kończącej sesję jogi. Wyobrażenie ciepłego światła, które wypełnia nasze wnętrze lub poczucie, że jest się miękką gliną, która leży na ziemi i można ją łatwo formować, jest pomocne w rozluźnieniu mięśni, spowolnieniu oddechu i wyciszeniu umysłu, a więc w osiągnięciu stanu odprężenia. Często sięgam po przykłady zaczerpnięte z tego podręcznika, zarówno w pracy z 10-latkami (zwłaszcza, że jest pełna dowcipnych rysunków, które ułatwiają zrozumienie), jak i z seniorami.

W lekturze przeszkadza mi nieco nadmiar fachowych określeń. *Demi-pointe*, *grand battement* czy inne pojęcia zrozumiałe dla tancerzy, dla laika są mało przydatne. Również terminologia anatomiczna (wraz z łacińskimi nazwami) w niektórych fragmentach jest przesadnie drobiazgową, choćby opis czaszki czy zuchwy z najdrobniejszymi elementami.

W moim odczuciu to jedyne minusy książki, bardzo przydatnej dla poszerzenia wiedzy i w pracy z adeptami jogi i technik relaksacyjnych. Nie bez znaczenia jest strona edytorska: wyraźnie wyodrębnione fragmenty (np. ćwiczenia na szarym tle), szerokie marginesy, dużo światła, przestrzeni, duża czcionka, staranne ilustracje. Mimo trzystu stron i dużego formatu, książka wydaje się lekka, łatwo się w niej orientować. I z przyjemnością bierze się ją do ręki.

POŻEGNANIA

FAREWELL



Pożegnania

Prof. Pentti Hakkarainen

Prof. Pentti Hakkarainen.

Fot. Andrzej Obiala za zgodą Ewy Filipiak

Odszedł od nas 1 czerwca 2021 r. w dniu, który jest świętowany jako Międzynarodowy Dzień Dziecka. Symboliczność tego dnia jest znacząca, gdyż to właśnie dzieciom poświęcił lata swojej pracy. Główną ideą, która przyświecała jego naukowemu życiu była motywacja dzieci w działalności zabawy i uczenia się. Sposobem wspierania motywacji dzieci do nauki była dla niego zabawa narracyjna, która otwiera przed uczniami i nauczycielami wspólną, kreatywną przestrzeń rozwiązywania trudnych problemów edukacyjnych. Wraz z żoną, badaczką Mildą Bredikyte prowadził studia nad zabawą, najpierw w fińskim laboratorium zabawy „Silmu” w Kajaani, a potem we wspólnie utworzonym Play Research Laboratory w Wilnie. Oryginalność jego myśli ujawnia się w ujęciu wspólnej zabawy dorosłego i dziecka, jako strefy najbliższego rozwoju każdego z nich.

Znaczący wpływ na kształtowanie się jego myśli naukowej miały jego wizyty studyjne w latach siedemdziesiątych w Akademii Nauk Pedagogicznych (Academy of Pedagogical Sciences) w Moskwie, podczas których nawiązał współpracę z czołowymi badaczami i kontynuatorami idei L. S. Wygotskiego, wśród nich znaczącymi postaciami byli: Vasilii Davidov i Vladimir Zinchenko. Jego głębokie zaangażowanie w rozwój podejścia kulturowo-historycznego zaowocowało w pracach nad powołaniem International Society for Cultural Research and Activity Theory (ISCART), które po połączeniu się z Conference for Sociocultural Research, w 2002 r. przekształciło się w prężnie dziś działające International Society of Cultural-historical Activity Research (ISCAR).

Od lat osiemdziesiątych współpracował z Michaeliem Cole w Laboratory of Comparative Human Cognition, na Uniwersytecie w Kalifornii, w San Diego. Już ze szpitala, w ostatnich dniach swojego życia przysyłał do M. Cola teksty, nad którymi do końca pracował.

W latach 2007–2011 kierował zespołem w fińskim Ministerstwie Spraw Społecznych i Zdrowia opracowującym politykę badań wczesnej edukacji. Był redaktorem naczelnym *Journal of Russian and East European Psychology*.

Prof. Pentti Hakkarainen szczególną uwagę poświęcił młodym badaczom. Od 2010 r. wspólnie z Mildą Bredikyte, prowadził ISCAR Summer University pod patronatem Moscow State University of Psychology and Education. Każdego roku młodzi badacze z całego świata podczas tygodniowego seminarium w Moskwie mieli możliwość pogłębionego studiowania oraz omawiania swoich prac z wybitnymi naukowcami, pracującymi w podejściu kulturowo-historycznej teorii działalności. Pentti Hakkarainen był zafascynowany młodymi badaczami, spędzał długie godziny na rozmowach z nimi, gotowy do wspierania, słuchania i dzielenia się swoimi pracami.

Współpraca z polskimi badaczami została nawiązana na II Kongresie ISCAR w San Diego (2008 r.), po którym Pentti Hakkarainen (wraz z Mildą Bredikyte i Ritvą Engeström) był gościem (*key speaker*) Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego w Dolnośląskiej Szkole Wyższej, we Wrocławiu. Od 2012 r. współpracował z Redakcją *Forum Oświatowego*, jako członek Komitetu Redakcyjnego oraz recenzent wielu artykułów naukowych.

Pentti podkreślał wagę doświadczanych globalnych kryzysów: antropologicznego i środowiskowego. Bardzo często powtarzał, że tym, co rozwija człowieka, jest drugi człowiek, społeczny kontekst rozwoju. Nie była to dla niego tylko teoria, ponieważ sam inspirował nas do wielu przemyśleń i działań. Pozostawił w nas swój trwały ślad, dzięki któremu jest i będzie dla nas ciągle żywy.

W artykule, który Pentti Hakkarainen przygotowywał do specjalnego numeru *Forum Oświatowego* poświęconego edukacji przyszłości, który ukaże się w 2022 r. pisał:

W czasach światowych kryzysów być może powinniśmy mieć na uwadze starą, życiową zasadę australijskich Aborygenów: „Nie jesteśmy właścicielami Ziemi. Ziemia posiada nas”.

Zasada ta została wywrócona do góry nogami w toku rozwoju historycznego. Znajduje ona odzwierciedlenie w rytuałach starożytnych ludzi żyjących w kręgu polarnym, którzy w swoich rytuałach prosili duchy zabitych zwierząt o wybaczenie: „To było konieczne dla naszego przetrwania i pożywienia”.

W kulturowo-historycznej teorii działalności podkreślane są relacje z samym sobą, innymi ludźmi i naturą. Owocne byłoby przeanalizowanie związku sta-
rożytnych, życiowych zasad z głównymi koncepcjami CHAT.

dr Beata Zamorska (Collegium Da Vinci, w Poznaniu)
dr Przemysław Gąsiorek (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu)



Prof. Pentti Hakkarainen.
Fot. Andrzej Obiała za zgodą Ewy Filipiak

Prof. Pentti Hakkarainen

Pedagog, Badacz, Intelktualista, Uczony, Eksperymentator, Myśliciel, Wrażliwy Człowiek, Ciekawy Ludzi (dzieci) i świata, kochał przyrodę.

Moje spotkania z Penttim Hakkarainenem rozpoczęły się w 2012 roku. Wówczas po raz pierwszy z wizytą studyjną przybyli do Bydgoszczy wraz z Mildą Bredikyte. Połączyło nas wspólne zainteresowanie oryginalną kulturowo-historyczną teorią rozwoju Lwa S. Wygotskiego, możliwością wykorzystania jej do badań rozwoju i uczenia się dzieci oraz tworzenia warunków dla rozwojowej zmiany. Pentti należał do uznanych w międzynarodowej społeczności badaczy ISCAR, był twórczym kontynuatorem i współczesnym interpretatorem myśli Wygotskiego. Jego zainteresowania koncentrowały się szczególnie wokół kategorii zabawy i jej roli w rozwoju dziecka, samoregulacji. Zainicjował wiele cennych dyskusji wokół wyrafinowanych kategorii obecnych w teorio-metodzie Wygotskiego (pamiętam dyskusje i interpretacje: *pie-rieżywanie, zmysł*).

W ostatniej dekadzie odwiedził (wraz z żoną Mildą) Bydgoszcz wielokrotnie. Oprócz wizyt studyjnych, szczególne znaczenie miały spotkania eksperckie związane z realizowanymi projektami w paradygmacie CHAT. W projekcie Akademickie Centrum Kreatywności: *Nauczanie rozwijające według Lwa S. Wygotskiego we wczesnej*

edukacji dziecka. Od teorii do zmiany w praktyce był znaczącym ekspertem. Niezwykle cenne były Epizody Wspólnego Zaangażowania w międzynarodowym projekcie NEPL KA2 STRATEGIC PARTNERSHIP PROJECT n°2015-1-LT01-KA201-013443 *Narrative environments for play and learning* (NEPL). Dzięki Penttiemu odkrywaliśmy zabawę jako formę wspierania rozwoju dziecka w kontekście wyższych funkcji psychicznych. Pentti zapraszał nas do dyskusji i refleksji nad zabawą odnosząc się do swoich doświadczeń z Laboratorium Zabawy w Kajaani (Finlandia), czy tych późniejszych, kontynuowanych (wraz z Mildą) w Laboratorium Zabawy w Wilnie (Litwa). Zainicjował dyskusję o rozwoju samoregulacji u dzieci w kontekście zabawy narracyjnej. Cenił dyskusje, potrafił słuchać, ale szczególnie był zainteresowany rozumieniem, interpretacją świata przez dzieci i ujawnionymi w sytuacjach zabawy strategiami uczenia się. W moim albumie pozostanie wiele zdjęć Penttiego z wielkim zaangażowaniem obserwującego dzieci w sytuacji uczenia się i zabawy.

Swoją wiedzę dzielił się w sposób charyzmatyczny i inspirujący, stawiał pytania-problemy, które „napędzwały narrację” i na które wspólnie poszukiwaliśmy odpowiedzi. Znaczący był jego udział w międzynarodowej konferencji *Re-discovering Vygotsky. Socio-historical-cultural approach to development and education Reconstruction and historical-methodological tropes. Developmental approach to education according to Lev S. Vygotsky. From theory to changes in practice*, gdzie był głównym key-speakerem (obok Galiny Zuckermann, Eleny Kravcovej, Gienadija Kravcova) w Bydgoszczy w 2018 r. Mieliśmy nadzieję na kontynuację w takim gronie tego wydarzenia naukowego.

Dla pedagogów zainteresowanych podejściem kulturowo-historycznym, interpretacją dzieł Wygotskiego jego twórczość pozostanie źródłem inspiracji.

Zespół badawczy Katedry Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji Wydziału Pedagogiki UKW w Bydgoszczy w maju/czerwcu 2022 r. organizuje konferencję *Zabawa–Uczenie się–Rozwój*. Pamięci Penttiego Hakkarainena zostanie poświęcona specjalna sesja „Zabawa jako strategia rozwoju i uczenia się. Podejście kulturowo-historyczne”.

prof. dr hab. Ewa Filipiak, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy



**RADA FUNDUSZU STYPENDIALNEGO IMIENIA
ROBERTA KWAŚNICY
„POZA KULTUROWĄ OCZYWISTOŚCIĄ”,
**OGŁASZA KONKURS NA MONOGRAFIĘ NAUKOWĄ
Z OBSZARU NAUK SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNYCH.****

Pozytywnie ocenione prace, zostaną
wydane przez Wydawnictwo Naukowe
Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Nieopublikowane wcześniej teksty
można zgłaszać pod adresem:

wydawnictwo@dsw.edu.pl

Zapraszamy!

Regulamin oraz szczegółowe informacje
na temat konkursu i Wydawnictwa
Naukowego można znaleźć na naszej
stronie internetowej:

www.wydawnictwo.dsw.edu.pl

www.dsw.edu.pl

**WYDAWNICTWO NAUKOWE
Dolnośląskiej Szkoły Wyższej**



