

remedium

Profilaktyka problemowa i promocja zdrowia psychicznego • Nr 7–8 (356) • lipiec–sierpień 2023



Klucz do...

Od redakcji

Szanowni Czytelnicy,

Zapewne zaintrygowało Was hasło z okładki będące tematem przewodnim wakacyjnego wydania naszego czasopisma *Klucz do...* i myślę, że sami zaczęliście państwo w myślach dopowiadać sobie słowa: szczęścia, harmonii, rozumienia, a może spełnienia? I my też jako zespół poddaliśmy się takiej logice tworząc wakacyjne wydanie *Remedium*. Na klucz patrzymy jako na sposób osiągnięcia różnych rzeczy, choć mówiąc oczywiście „rzecz” przekraczamy wymiar materialny. Myślę tutaj o wewnętrznej harmonii, poczuciu szczęścia, spełnienia. Czyli naszą wakacyjną propozycją jest wspólne poszukiwanie sposobów na osiągnięcie stanów, które zapewnią nam to, co najprościej nazwiemy „dobrostanem”. *Współczesny człowiek czuje się przeciążony i zagubiony* – pisze Katarzyna Bocheńska-Włostowska – *szuka więc takiego rytmu, takiej enklawy, która ofiaruje mu to, czego nie może odnaleźć w codzienności. Jeśli nasz rodzinny dom i wychowanie, jakie odebraliśmy, wyposażyły nas w zachowania powodujące, że czujemy się szczęśliwi i bezpieczni, to zapewne idea hygge jest nam bliska. A jeśli nie, to może warto postawić pierwsze kroki w stronę swojego hygge*. Co może nam dać ten skandynawski sposób życia? Zachęcam do przeczytania artykułu naszej koleżanki redakcyjnej oraz towarzyszącego mu scenariusza lekcji dotyczącej tego jak osiągnąć *hygge*. Mam tutaj jeszcze taką uwagę, chciałabym, żebyście drodzy czytelnicy popatrzyli na ten scenariusz jako na pewną technikę wprowadzenia tych metod w życie, a nie tylko jako na propozycję pracy z młodymi ludźmi.

Czy stan kryzysu może być postrzegany jako pozytywny czynnik budujący? *Kryzysy nie tyle są po to, by nam „zaszkodzić”, burząc nasze nierzadko ambitne plany, marzenia czy cele* – pisze w swojej refleksji na ten temat Marek Błaszczuk. A kontynuując swoją myśl filozof mówi – *są one raczej po to, byśmy mogli lepiej poznać samych siebie; byśmy mogli bliżej przyjrzeć się zarówno naszym traumom, lękom czy słabościom, jak i autentycznym pragnieniom i motywom swoich działań. Są więc one swego rodzaju testem, sprawdzianem naszej wewnętrznej siły i odporności psychicznej*. Podążając za myślą naszego autora możemy śmiało powiedzieć, że kryzysy są kluczem do tego, byśmy stali się świadomymi twórcami swojego życia, przejmując odpowiedzialność za jego przebieg. I w tym miejscu pojawia nam się kolejna odsłona. Świadome tworzenie własnego życia nie jest niczym innym jak subiektywnym przekonaniem o możliwości sprawowania przez człowieka kontroli nad własnym światem wewnętrznym oraz wywieraniem wpływu na otoczenie. Taki sposób życia, funkcjonowania społecznego przynosi pozytywne skutki w wielu dziedzinach życia, co naukowo jest już również wielorako udowodnione.

Niech te krótkie słowa wstępu będą kluczem do udanej lektury!


redaktor naczelna



remedium

MIESIĘCZNIK
PROFILAKTYKA PROBLEMOWA
I PROMOCJA ZDROWIA PSYCHICZNEGO



Zadanie dofinansowane ze środków Funduszu Rozwiązywania Problemów Hazardowych na zlecenie Krajowego Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom

Redakcja

ul. Mszczonowska 6, 01-254 Warszawa
tel. (22) 836-80-80, faks (22) 836-80-81
e-mail: remedium@etoh.edu.pl
www.remedium-psychologia.pl
www.facebook.com/MiesiecznikRemedium

Redaktor naczelna

Patrycja Guevara-Woźniak

Rada programowa

prof. Barbara Woynarowska,
prof. Marek Dziewiecki, prof. Zbigniew B. Gaś,
prof. Zbigniew Izdebski, dr Piotr Jabłoński,
Tomasz Harasimowicz

Zespół redakcyjny

dr Katarzyna Bocheńska-Włostowska
(z-ca red. nacz.)
dr Bogusława Bukowska (KCPU),
Jolanta Zawór (ORE), Robert Frączek (KCPU)
dr Anna Jarmuszkiewicz
Sylvia Pawłowska
Ewa Królak (sekretarz redakcji)

Korekta

Barbara Gruszka

Opracowanie graficzne

Katarzyna Szarek

Nakład: 2 tys. egz.

Prenumerata w roku 2023:

wydanie papierowe – rok 240 zł (6 m-cy 120 zł),
e-wydanie – rok 190 zł

(ceny zawierają 8% podatku VAT), nr konta
23 1440 1101 0000 0000 0292 6008,

Fundacja ETOH,

01-254 Warszawa, ul. Mszczonowska 6.

Wydawca



ETOH – Fundacja Rozwoju Profilaktyki,
Edukacji i Terapii Problemów Alkoholowych

Okładka – źródło: Unsplash

Redakcja nie zwraca materiałów niezamówionych,
zastrzega sobie prawo redagowania, skracania tekstów.

Redakcja: (22) 4390311, 604616122;
faks (22) 836-80-81.

Realizacja: OMIKRON Sp. z o.o.

■ Temat miesiąca

Hygge: Koncepcja i wpływ na dobrostan społeczny i emocjonalny s. 2

Katarzyna Bocheńska-Włostowska

Scenariusz lekcji

Temat: Hygge – klucz do szczęścia s. 5

Katarzyna Bocheńska-Włostowska

Znaczenie kryzysu w drodze do sukcesu s. 8

Marek Błaszczuk

Poczucie wpływu – wewnętrzna moc s. 11

Anna Watros

■ Uzależnienia

Uzależnienie od uczenia się – scenariusz zajęć dla uczniów szkół średnich s. 14

Agata Sierota

■ Edukacja/metody pracy

Teleportacja do Krainy Marzeń VR – czyli wirtualne światy edukacji, profilaktyki i terapii – cz. 2 s. 17

Wojciech Kreft

Formy, metody i programy edukacji ekologicznej w przedszkolu s. 21

Janusz Rusaczyk

Deficyty sensoryczne w procesie uczenia się dzieci w przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym s. 24

Agnieszka Lejko

„(Samo)Regulacja dla Każdego” – o co w tym chodzi? s. 28

Magdalena Skorupka

Dlaczego RUCH + MUZYKA = MATEMATYKA? s. 32

Zuzanna Jastrzębska-Krajewska

■ Konferencje

Wokół przemocy, krzywdzenia i traumy... s. 34

Patrycja Guevara-Woźniak

Rozwiązywać problemy s. 37

Magdalena Popławska

■ Potrzeby i problemy dzieci i młodzieży

Nie dać się zwieść stereotypom, czyli o sztuce ich przełamywania s. 39

Aleksandra Stolarczyk

Kondycja psychiczna dzieci i młodzieży s. 41

Wiktoria Sudół

Depresja dzieci i młodzieży s. 43

Ewelina Prędka-Pawlun

Dogadać się z nastolatkiem s. 45

Maria Engler

Prawo karne w obliczu przestępstw dzieci i młodzieży s. 47

Janusz Rusaczyk

■ Rodzina

„koMIX ŻYCIOWY”, czyli gra o życiu z wychowankami placówek opiekuńczo-wychowawczych, cz. 2 s. 51

Katarzyna Kwiatkowska

Syndrom nieobecnego ojca pokolenia Y s. 53

Przemysław Kaca

Wakacje na gigancie s. 57

Alicja Dołowska

O dobrych i złych sekretach s. 59

Maria Kożuchowska

■ Promocja zdrowego stylu życia

Platformy balansacyjne. Rozgrzewka s. 61

Kinga Kłaś-Pupar

Hygge: Koncepcja i wpływ na dobrostan społeczny i emocjonalny

KATARZYNA BOCHEŃSKA-WŁOSTOWSKA

W dzisiejszym zglobalizowanym i technologicznie rozwiniętym świecie ludzie często zmagają się z wyzwaniami związanymi z przeciążeniem informacyjnym, pędem codziennego życia i utratą autentycznego kontaktu międzyludzkiego. W odpowiedzi na te wyzwania pojawia się rosnące zainteresowanie hygge – koncepcją pochodzącą z Danii, która zdobywa popularność na całym świecie.

Zjawisko, postawa, styl życia, o którym będzie mowa poniżej jest pewną alternatywą dla współczesności i odpowiada na potrzeby człowieka, który zmęczony jest tempem życia, jego komercjalizacją i poczuciem alienacji. *Hygge* (wymawiane „huu-ga”) to termin, który nie ma jednoznacznej definicji, ale można go opisać jako koncepcję skupiającą się na tworzeniu ciepłej, przytulnej i satysfakcjonującej atmosfery oraz na czerpaniu radości z prostych przyjemności życia. Meik Wiking pisze w swojej książce, że „*hygge* to raczej odpowiedni nastrój i coś, czego się doświadcza, a nie rzeczy. To przebywanie z ludźmi, których się kocha. To dom. Poczucie, że jesteśmy bezpieczni, chronieni przed światem, że możemy spokojnie opuścić gardę” (Wikind, 2017, s.6). Pochodzące z języka duńskiego słowo *hygge* nie ma dokładnego odpowiednika w innych językach, ale może być tłumaczone jako „przytulność” lub „wygoda”.

Chociaż większość ludzi uważa hygge za pozytywną i korzystną, istnieją pewne potencjalnie słabe strony tej idei.

W niniejszym artykule skupimy się na zgłębianiu koncepcji *hygge* i analizie jej wpływu na dobrostan społeczny i emocjonalny jednostek oraz społeczności. *Hygge* jest ważnym elementem kultury duńskiej, gdzie jest praktykowane na co dzień, ale staje się również popularne w innych krajach, które szukają sposobów na poprawę jakości swojego życia. W ostatnich latach coraz więcej badań koncentruje się na związku między *hygge* a dobrostanem jednostek i społeczności. Badania te skupiają się na różnych aspektach *hygge*, takich jak tworzenie przytulnej przestrzeni, spożywanie wspólnych posiłków, spędzanie czasu z bliskimi, korzystanie z naturalnego światła, ograniczanie stresu i dbanie o równowagę pomiędzy pracą a życiem prywatnym. Moim zadaniem więc jest przedstawienie przeglądu istniejących badań dotyczących *hygge* oraz analiza znaczenia tej koncepcji dla naszego codziennego życia. Pragniemy zgłębić korzyści, jakie przynosi praktykowanie *hygge*,

a także zidentyfikować czynniki, które mogą wpływać na skuteczność tej koncepcji w różnych kontekstach społecznych i kulturowych. Poprzez zrozumienie *hygge* i jego potencjalnych korzyści dla jednostek i społeczności możemy znaleźć sposoby na lepsze radzenie sobie z wyzwaniami współczesnego życia i promowanie większej satysfakcji, harmonii i dobrostanu w naszym otoczeniu. A ponieważ coraz częściej o młodych pokoleniach pisze się, że są sfrustrowane, zagubione i brak im poczucia szczęścia, może warto zainspirować ich ideą dzierżącą klucz do szczęścia w indywidualnym wymiarze.

Hygge: Dlaczego ludzie polubili tę koncepcję?

Jak zostało wcześniej powiedziane, współczesny człowiek czuje się przeciążony i zagubiony. Szuka więc takiego rytmu, takiej enklawy, która ofiaruje mu to, czego nie może odnaleźć w codzienności. Jeśli nasz rodzinny dom i wychowanie, jakie odebraliśmy wyposażyli nas w zachowania powodujące, że czujemy się szczęśliwi i bezpieczni, to zapewne idea *hygge* jest nam bliska. A jeśli nie, to może warto postawić pierwsze kroki w stronę swojego *hygge*.

Stres i przeciążenie

Współczesny świat często wiąże się z wysokim poziomem stresu, niepokoju i przeciążenia informacjami. Wprowadzenie *hygge* stanowi rodzaj reakcji na te negatywne czynniki, oferując oazę spokoju i odprężenia. Poczucie przytulności i ciepła tworzone przez *hygge* pomaga zredukować stres, wzmacniając poczucie bezpieczeństwa i komfortu. Specjaliści coraz częściej grzmią i nawiązują do odcięcia się od wszędobylskich mediów, pozbycia się szumu informacyjnego budzącego w nas niepokój, rozdrażnienie, przebudzowanie.

Skupienie na relacjach międzyludzkich

Hygge podkreśla znaczenie relacji międzyludzkich i bliskości. Wzrost popularności tej koncepcji może

być wynikiem chęci ludzi do budowania autentycznych, głębokich i satysfakcjonujących relacji z innymi ludźmi. *Hygge* zachęca do spędzania czasu z bliskimi, tworzenia wspomnień i dzielenia się radością z towarzystwa. „To dzięki *hygge* nawiązujemy i rozwijamy naprawdę relacje z innymi ludźmi, zjawisko to ma w sobie pewną naturalność, która oznacza, że możemy spotykać się z przyjaciółmi, rodziną, nie mając żadnych innych planów poza odpoczynkiem i spędzaniem miło czasu w swoim towarzystwie” (Tourell Soderberg, 2016, s. 33).

Powrót do prostoty

Hygge opiera się na prostych przyjemnościach życia i cieszeniu się drobnymi rzeczami. W dzisiejszym społeczeństwie, w którym nadmiar dóbr materialnych i konsumpcjonizm są powszechne, *hygge* staje się przeciwwagą dla tego trendu. Docenianie małych radości, takich jak zapach świec, ciepłe napoje czy przyjemne otoczenie, daje ludziom poczucie spełnienia i zadowolenia. „Ogromną rolę w doświadczaniu *hygge* odgrywają zmysły. Wzrok i dotyk pozwalają odnaleźć *hygge* w chwili, która trwa, natomiast dźwięk starej piosenki, smak tradycyjny i potrawy czy ten szczególnie zapach proszku do prania natychmiast przenoszą nas w świat wspomnień, doznania zmysłowe składają się na atmosferę naszego życia. Kluczem do przeżywania *hygge* jest otwartość na to jak odbieramy świat zmysłami.” (Wojnowska, 2017, s. 24).

Zdrowie i dobrostan

Hygge ma pozytywny wpływ na zdrowie i dobrostan emocjonalny. Cieszenie się chwilą, zwracanie uwagi na swoje potrzeby i dbanie o siebie są kluczowymi aspektami tej koncepcji. Praktyki *hygge*, takie jak relaks w ciepłej kąpeli, czytanie książki przy kominku czy spożywanie zdrowych, domowych posiłków, mogą wpływać na obniżenie poziomu stresu, poprawę samopoczucia i zwiększenie odporności psychicznej.

Oto kilka kroków, które możesz podjąć, aby zacząć uprawiać styl *hygge*:

- *Hygge* koncentruje się na stworzeniu przytulnej atmosfery w domu. Możesz zacząć od stworzenia przytulnego kącika, gdzie będziesz mógł odpoczywać i relaksować się. Wykorzystaj miękkie poduszki, ciepłe koce, świeczki i naturalne materiały, aby stworzyć atmosferę, która jest przyjemna dla zmysłów.
- *Hygge* zachęca do doceniania prostych przyjemności w życiu. Możesz rozkoszować się ciepłą herbatą lub kawą, czytaniem dobrej książki, słuchaniem ulubionej muzyki lub delektowaniem się smakiem ulubio-



nych potraw. Ważne jest, aby poświęcać czas na to, co sprawia Ci radość i relaksuje.

- *Hygge* podkreśla znaczenie relacji międzyludzkich. Przeznacz czas na spędzanie go z rodziną i przyjaciółmi. Możesz zaprosić ich na wspólne gotowanie, wspólne oglądanie filmów, spacer w przyrodzie lub wspólną grę planszową. Ważne jest, aby skupić się na obecności i cieszyć się chwilą w towarzystwie bliskich osób.
- *Hygge* promuje kontakt z naturą i czerpanie radości z prostych przyjemności, jak spacer w parku, obserwowanie zachodu słońca czy piknik na łonie natury. Znajdź czas, aby wyjść na spacer na świeżym powietrzu i cieszyć się pięknem natury.
- *Hygge* zachęca do odcięcia się od technologii i poświęcenia czasu na prawdziwe interakcje z ludźmi i otoczeniem. Próbuń ograniczać czas spędzany przed telewizorem, smartfonem i komputerem. Zamiast tego, skup się na rozmowach, grach towarzyskich lub rozwijaniu swoich zainteresowań.
- W stylu *hygge* ważne jest docenianie chwil spokoju i relaksu. Znajdź czas na medytację, jogę lub inne formy relaksu, które pomogą Ci złagodzić stres i odnaleźć równowagę.

Pamiętać musimy, że styl *hygge* opiera się na indywidualnym odczuciu przyjemności i tworzeniu harmonii w życiu. Marie Soderberg mówi że „*hygge* lubi piękne codzienności wiosennego słońca





i w świetle nocnej lampki w zapachu świeżo skoszonej trawy i w dźwiękach budzącego się miasta. W ziewającym i przyciągającym się kocie. W smaku chleba z chrupiącą skórką grubo posmarowanego dżemem własnej roboty. [...] największa tajemnica *hygge* tkwi w tym, że ono wydarza się poza nami i nie można go zaplanować. Trwa jedną chwilę albo cały dzień, ale przychodzi i odchodzi, kiedy chce.” (Wojnowska, 2017, okładka).

Chociaż większość ludzi uważa *hygge* za pozytywną i korzystną, istnieją pewne potencjalnie słabe strony tej idei.

Przesadne skupienie na przyjemnościach

Hygge skupia się na cieszeniu się drobnymi rzeczami i przyjemnościami, co może prowadzić do skupienia na chwilowych doznaniach i unikaniu trudnych sytuacji. Może to prowadzić do braku motywacji do podejmowania wyzwań i rozwijania się.

Stagnacja i brak rozwoju

Ideologia *hygge* promuje spokój, relaksację i unikanie stresu. Choć te aspekty są ważne dla dobrego samopoczucia, mogą również prowadzić do stagnacji i braku postępu w życiu. Osoby skoncentrowane na *hygge* mogą mieć trudności z wyjściem ze strefy komfortu i podejmowaniem nowych wyzwań.

Potencjalne uzależnienie od przyjemności

Dążenie do przyjemności i komfortu może prowadzić do nadmiernego polegania na zewnętrznych czynnikach, takich jak jedzenie, alkohol czy rozrywka, aby osiągnąć stan *hygge*. To może prowadzić do uzależnień i negatywnych nawyków.

Brak równowagi

Hygge skupia się na tworzeniu przytulnych, spokojnych przestrzeni i relacji, ale może prowadzić do braku równowagi. Nadmierne skupienie na własnym komforcie i relacjach w domu może prowadzić do zaniedbywania innych obszarów życia, takich jak praca, rozwój osobisty czy życie społeczne.

Przyczynianie się do odczuwania presji społecznej

W niektórych społecznościach *hygge* jest modne i istnieje presja społeczna, aby dostosować się do tego trendu. Ludzie mogą czuć się zobowiązani do tworzenia idealnych, przytulnych przestrzeni, co może prowadzić do stresu i niezdrowego porównywania się z innymi.

Warto pamiętać, że te słabe strony nie są nieuchronne i nie dotyczą wszystkich osób praktykujących *hygge*. Wiele zależy od tego, jak jednostka

podejmuje i interpretuje tę ideę. Jeśli podejście do *hygge* jest zrównoważone i nie dominuje nad innymi aspektami życia, może być korzystne dla dobrostanu i zadowolenia.

Kropka nad i

Nie ma wątpliwości, że każdy z nas pragnie szczęścia osobistego i swoich bliskich. Poczucie bezpieczeństwa, zadowolenie z życia, dobre emocje i w konsekwencji dobre i długie życie to raczej marzenie każdego z nas. Codziennosc decyduje o naszym życiu. I może dlatego *hygge* przyciąga swoją magią, albowiem w ramach tej filozofii celebруемy to, co mamy w zasięgu ręki. Drobiazgi dnia codziennego odpowiednio przeżyte potrafią niczym w mozaice stworzyć piękne życie.

„Produkt narodowy brutto nie odzwierciedla stanu zdrowia naszych dzieci, jakości ich wykształcenia i radości, jakie daje im zabawa. Nie opisuje piękna naszej poezji, trwałości naszych małżeństw, poziomu intelektualnego debaty publicznej czy poczucia integralności naszych urzędników państwowych, krótko mówiąc mierzy wszystko z wyjątkiem tego, co decyduje o tym, że warto żyć.” (Wiking, 2017, s. 270). Polska jest na 39 miejscu. Coraz więcej więc uwagi przykładą się do badań mierzących poziom szczęścia i jego źródeł. W Kopenhadze istnieje np. Instytut Badań nad Szczęściem.

Osiągnięcie zadowalającego poziomu szczęścia nie jest łatwe.

„Od 2017 r. 5 razy z rzędu pierwsze miejsce w zestawieniu World Happiness Report zajęła Finlandia. [...] Jak poinformowali twórcy raportu, w 2023 r. Finlandia po raz kolejny została uznana za najszczęśliwszy kraj na świecie z wynikiem 7,804 na 10 punktów. Na podium znalazły się również dwa inne państwa nordyckie. Drugie miejsce ponownie zajęła Dania (7,586), a trzecie Islandia (7,530).” ■

Bibliografia

Wiking M. *Hygge, klucz do szczęścia*. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2017.

Wojnowska I. *Hygge po polsku*, Insignis Media, Kraków 2017.

Tourell Soderberg M., *Hygge, duńska sztuka szczęścia*, Insignis Media, Kraków 2016.

Autorka jest doktorem nauk humanistycznych, nauczycielem, wykładowcą akademickim, publicystą. Pomysłodawczyni projektu edukacyjnego Otwartej Akademii Umiejętności. Twórcza wielu projektów edukacyjnych, wychowawczych, a także kulturalnych. W badaniach koncentruje się na wpływie mediów na procesy edukacyjne i społeczne, komunikacji społecznej i oddziaływaniu działalności artystycznej na człowieka.

Scenariusz lekcji

Temat: *Hygge* – klucz do szczęścia

KATARZYNA BOCHEŃSKA-WŁOSTOWSKA

Słowem wstępu

Dzisiejsza lekcja odnosić się będzie do filozofii życia zwanej *hygge*. Poniższy tekst należy połączyć z artykułem z tego numeru *Remedium*.

W dawnych czasach, w odległej krainie o nazwie Hyggelandia, żyli ludzie, którzy znali tajemnicę prawdziwego szczęścia. Wszyscy mieszkańcy tego magicznego miejsca wiedzieli, że można cieszyć się z prostych rzeczy i że prawdziwe bogactwo tkwi w bliskości, spokoju i wspólnym dzieleniu radości. W Hyggelandii panowała zasada hygge, czyli harmonijne współistnienie ze sobą i otoczeniem. Całe miasto było otoczone piękną naturą, bujnymi lasami i przytulnymi chatkami. Ludzie spędzali czas na tonie natury, delektując się jej spokojem i pięknem. Każdego ranka, gdy słońce wznosiło się na niebie, wszyscy wychodzili na spacer, by wdychać świeże powietrze i delektować się chwilą.

W Hyggelandii jedzenie miało szczególne znaczenie. Mieszkańcy tej krainy zawsze jedli wspólnie i cieszyli się smakiem prostych, domowych potraw. Każde danie było przygotowywane z miłością i starannością. W restauracjach, które były sercem miasta, znajdowały się długie stoły, przy których wszyscy zasiadali razem. Podczas posiłków dzielono się historiami i śmiano. Wszystkie domy w Hyggelandii były pełne ciepła i przytulności. Kominki płonęły zawsze, a miękkie, wełniane koce były rozłożone na kanapach, zapraszając do leniwego wypoczynku. Wszędzie widać było świeczki, które zapewniały delikatne, miękkie światło. Ludzie cieszyli się chwilą, delektując się filiżanką gorącej herbaty i dobrą książką.

W Hyggelandii nie było miejsca na pośpiech i stres. Ludzie cieszyli się drobnymi rzeczami, takimi jak spacer podczas deszczu czy rozmowa przy filiżance herbaty. Byli wrażliwi na potrzeby innych i zawsze gotowi do udzielenia wsparcia. Wszyscy wiedzieli, że aby naprawdę cieszyć się życiem, trzeba być obecnym w chwili i otwartym na relacje z innymi. Jednak w tej krainie hygge był pewien człowiek, który nie rozumiał znaczenia tych prostych wartości. Nazywał się Hast i był zawsze zajęty pracą i zdobywaniem materialnych dóbr. Miał piękny dom i wiele bogactw, ale zawsze czuł pustkę w swoim sercu. Hast obserwował innych mieszkańców Hyggelandii i nie mógł zrozumieć, dlaczego są tak szczęśliwi. Zazdrościł im ich spokoju, bliskości i radości. Postanowił więc dowiedzieć się więcej o tajemnicy hygge i zacząć ją praktykować.

Przez wiele miesięcy Hast uczył się od innych mieszkańców. Nauczył się, że hygge nie polega na zdobywaniu materialnych dóbr, ale na kultywowaniu bliskości, spokoju i dzieleniu się chwili

łą z innymi. Zrozumiał, że prawdziwe bogactwo nie tkwi w posiadanych rzeczach, ale w relacjach i wspólnych doświadczeniach. Gdy Hast zaczął wprowadzać hygge do swojego życia, wszystko się zmieniło. Zmienił swój styl życia, spędzał więcej czasu z rodziną i przyjaciółmi, a mniej czasu pracując. Zaczął cieszyć się chwilą, doceniać małe przyjemności i dbać o swoje zdrowie i dobrostan. Wkrótce zauważył, że jego serce wypełniło się radością i spokojem. Poczł prawdziwe szczęście, którego nie mógł znaleźć w żadnym materialnym dobrobycie. Jego przyjaciele z Hyggelandii z uśmiechem przyjęli go w swoje grono i razem cieszyli się chwilą, dzieląc się radością i przyjaźnią.

I tak Hast stał się częścią Hyggelandii, krainy, w której wszyscy ludzie żyli według idei hygge. Był szczęśliwy i wiedział, że prawdziwa radość tkwi w prostych chwilach i relacjach z innymi. Każdego wieczoru, gdy w Hyggelandii zapalały się świeczki, mieszkańcy dziękowali za piękno życia i cieszyli się ze swojego małego, przytulnego świata, w którym hygge było nie tylko słowem, ale prawdziwym sposobem bycia.

Cele ogólne:

1. Zapoznanie z ideą *hygge*, którą nazywa się kluczem do szczęścia.
2. Kształtowanie postaw człowieka szczęśliwego.
3. Pobudzenie do szukania indywidualnej drogi.
4. Rozwijanie kompetencji krytycznego myślenia.

Cele szczegółowe:

1. Pokazanie innych kultur.
2. Nawiązanie do wiedzy wcześniej nabytej dotyczącej filozofii życia.
3. Wypracowanie w uczniach potrzeby poszukiwania odpowiedzi na nurtujące ich pytania.
4. Pokazanie badań na temat dobrostanu w życiu człowieka.
5. Umocnienie postaw dążących do osiągnięcia indywidualnego szczęścia.
6. Pomoc w budowaniu świata wartości.

Metody i sposoby realizacji celów:

- praktycznego działania – praca w grupie
 - podająca
 - TIK
 - dyskusja
 - praca z tekstem, zdjęciami
- Czas trwania zajęć: 90 minut





Praktyczne wskazówki:

- Temat jest ważny społecznie z powodu współczesnego zagubienia człowieka.
- Należy pomóc uczestnikom samodzielnie przyjrzeć się problemowi.
- Potrzebne są *case study*, które zobrazują temat.
- W trakcie zajęć musimy zmieniać formy pracy. Każdy uczeń musi szukać swojego sposobu na aktywność.
- Warto zwrócić uwagę na to, by nie spłyść zagadnienia.

Przebieg zajęć:

1. Czytamy bajkę dołączoną do scenariusza.
2. Zajęcia rozpoczynamy od pytania: czym jest szczęście?
3. Następnie pogłębiamy nasze pytanie o kwestie, czy siedzący przed nami uczniowie czują się szczęśliwi, jak przejawia się w ich wypadku ten stan?
4. Dzielimy klasę na małe zespoły maksymalnie 4-osobowe. Prosimy, aby stworzyli listę przyczyn, które powodują, że człowiek jest szczęśliwy.
5. Następnie segregujemy wspólnie źródła szczęścia i zastanawiamy się nad kwestią, czy tak zbudowane poczucie szczęścia jest trwałe i co wpływa na trwałość.
6. W dyskusji odpowiadamy na pytanie, jakie uczucia i emocje towarzyszą człowiekowi, który jest szczęśliwy.
7. Każdy z uczniów wybiera ze swoich zasobów jedno zdjęcie, które najlepiej pokazuje jego chwilę szczęścia. Omawiamy te obrazy razem z uczniami.
8. Czytamy teksty dołączone do scenariusza i wspólnie odpowiadamy na pytanie, czy człowiek szczęśliwy, to człowiek dobrze czujący się we własnej skórze.
9. Teraz przyszedł czas na przepracowanie tematu samodzielnie. Każdy stara się odpowiedzieć szczerze na pytania postawione w miniankiecie.

Czy umiem być szczęśliwy?

W skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza „zdecydowanie nie” i 5 oznacza „zdecydowanie tak”, oceniłbym swoje obecne poczucie szczęścia jako:

1. Co najczęściej wpływa na moje poczucie szczęścia? (możesz wybrać kilka opcji)
 - a) Relacje z bliskimi
 - b) Sukcesy zawodowe
 - c) Stan zdrowia
 - d) Realizacja osobistych celów
 - e) Hobby i zainteresowania
 - f) Inne (proszę określić)
2. Kiedy ostatnio czułem/am się naprawdę szczęśliwy/a i dlaczego?
3. Czy istnieją czynniki, które utrudniają mi odczuwanie szczęścia? Jeśli tak, jakie?
4. Jak często odczuwam wdzięczność za to, co mam w życiu? (skala od 1 do 5, gdzie 1 oznacza „rzadko” i 5 oznacza „bardzo często”)

5. Czy często porównuję się z innymi ludźmi i ich osiągnięciami? Jak to wpływa na moje poczucie szczęścia?
 6. Czy dbam o swoje zdrowie fizyczne i emocjonalne? Jakie działania podjąłem/am, aby to zapewnić?
 7. Czy czuję się spełniony/a i zadowolony/a z mojego dotychczasowego życia? Jeśli nie, dlaczego?
 8. Czy regularnie angażuję się w działania, które sprawiają mi radość i satysfakcję? Jeśli tak, jakie to są?
 9. Jakie kroki mogę podjąć, aby poprawić swoje poczucie szczęścia?
 10. Czy udzielam sobie czasu na relaks i odpoczynek? Jak często?
 11. Czy dziękuję sobie za małe sukcesy i osiągnięcia?
 12. Czy wierzę, że zasługuję na bycie szczęśliwym/a?
 13. Czy szukam wsparcia od innych ludzi, gdy czuję się przygnębiony/a lub nieszczęśliwy/a?
 14. Co mogę zrobić, aby lepiej radzić sobie ze stresem i negatywnymi emocjami?
- Odpowiedzi na te pytania pomogą Ci lepiej zrozumieć swoje poczucie szczęścia i znaleźć sposoby na poprawę jakości życia.
9. Zadanie domowe. Uczniowie mają za zadanie przeczytać tekst, artykuł z REMEDIUM. To będzie podsumowanie zajęć.

Tekst nr 1

Język i sposób komunikowania się ludzi, którzy żyją według *hygge*, może być nieco inny niż standardowy. *Hygge* to duńskie pojęcie, które odnosi się do atmosfery przytulności, ciepła i bliskości, którą można stworzyć poprzez świadome celebrowanie prostych chwil i przyjemności. Oto kilka cech, które mogą wpływać na język i sposób komunikowania *hyggeligt* (*hygge-like*) osób:

Bliskość: *Hygge* zachęca do tworzenia bliskich więzi i spędzania czasu z bliskimi. W języku i sposobie komunikowania się ludzi *hyggeligt* może być większe skupienie na tworzeniu przyjaznej atmosfery, empatii i uwrażliwieniu na potrzeby innych.

Współdzielenie: *Hygge* jest często kojarzone z momentami wspólnego spędzania czasu z innymi. Język i komunikacja mogą uwzględniać akcentowanie wspólnoty, podkreślanie ważności relacji i używanie słów lub wyrażeń, które oddają poczucie współdzielenia.

Docenianie prostych rzeczy: *Hygge* skupia się na docenianiu małych, codziennych przyjemności. W języku i sposobie komunikowania *hyggeligt* ludzie mogą wyrażać wdzięczność za te proste rzeczy, używać słów, które opisują przytulność i cieszyć się chwilą obecną.

Rozluźnienie: *Hygge* to również przeciwieństwo stresu i pośpiechu. Język i sposób komunikowania *hyggeligt* mogą odzwierciedlać chęć odpoczynku, spowolnienia tempa i skupienia na relaksie. Warto zauważyć, że nie ma jednoznacznie określonego języka *hygge*,



ponieważ jest to raczej koncepcja, filozofia życia, a nie konkretny dialekt czy słownik. Jednak osoby praktykujące *hygge* mogą używać pewnych zwrotów, które są charakterystyczne dla tej filozofii i które pomagają wyrazić poczucie przytulności, ciepła i radości z prostych rzeczy.

Oto kilka przykładów zwrotów, które mogą być używane przez osoby praktykujące *hygge*:

- „Hygge dig!” – Można to przetłumaczyć jako „Ciesz się *hygge*!” lub „Baw się dobrze!”. Jest to zachęta do cieszenia się przyjemnymi chwilami i tworzenia atmosfery przytulności.
- „Hyggeekrog” – Odnosi się do przytulnego kącika, zwykle w domu, gdzie można się zrelaksować i cieszyć chwilą. To może być miękki fotel z kocem, wygodne miejsce do czytania lub po prostu miejsce, gdzie można odpocząć.
- „Godt selskab” – Oznacza „dobrą towarzyszkę” lub „dobrego towarzysza”. To odnosi się do ludzi, z którymi spędza się czas w przyjemnej atmosferze, wypełnionej rozmową, śmiechem i wspólnymi chwilami.
- „Koselig” – Ten termin pochodzi z języka norweskiego i jest bliskoznaczny z *hygge*. Oznacza przytulny, ciepły i miły nastrój. Osoby praktykujące *hygge* mogą używać tego słowa, aby opisać atmosferę, wewnątrz czy chwilę, która jest przyjemna i komfortowa.
- „Livsnydelse” – Dosłownie oznacza „czerpanie przyjemności z życia”. Ten termin odnosi się do *hygge* jako filozofii, która zachęca do doceniania i celebrowania prostych przyjemności życia.

Tekst nr 2

Istnieje pewien charakterystyczny styl ubierania ludzi praktykujących *hygge*. *Hygge* opiera się na wygodzie, komforcie i poczuciu przytulności, więc styl ubierania *hyggeligt* jest zwykle luźny, casualowy i relaksujący. Oto kilka cech, które mogą charakteryzować styl ubierania *hygge*:

Naturalne materiały: Osoby praktykujące *hygge* często preferują ubrania wykonane z naturalnych materiałów, takich jak miękka bawełna, len, wełna lub kaszmir. Te materiały są przyjemne w dotyku i zapewniają komfort.

Warstwowanie: Warstwowanie ubrań jest popularne w *hygge*, ponieważ pozwala dostosować się do zmieniającej się temperatury i zapewnia poczucie przytulności. Przykładem może być noszenie miękkiego swetra z bawełny lub wełny, kardiganu lub bluzy z kapturem, a także dodanie ciepłego szalika czy koca.

Wygodne kroje: Ubrania *hyggeligt* są zwykle luźne, swobodne i przewiewne. Preferuje się oversize’owe swetry, dresowe spodnie, legginsy, sukienki maxi i koszule o luźnym kroju. Celem jest zapewnienie maksymalnego komfortu i swobody ruchu.

Stonowane kolory: Kolorystyka w stylu *hygge* jest zazwyczaj stonowana i naturalna. Często widoczne są odcienie bieli, beżu, szarości, pasteli i zieleni. Te kolory tworzą spokojną, kojącą atmosferę.

Wygodna w obuwiu: Obuwie *hyggeligt* jest wygodne i praktyczne. Popularne są miękkie skórzane buty, trampki, mokasy, skarpety z grubszej dzianiny lub wełny, które zapewniają ciepło i komfort.

Styl ubierania *hygge* jest związany z wygodą, relaksem i akcentowaniem prostoty. Jednak warto pamiętać, że styl ubierania *hyggeligt* może się różnić w zależności od preferencji i indywidualnego gustu każdej osoby praktykującej *hygge*.

Znaczenie kryzysu w drodze do sukcesu

MAREK BŁASZCZYK

Nie ma chyba osoby, która choć raz nie znalazłaby się w sytuacji egzystencjalnego kryzysu, która choć raz nie czułaby się zagubiona, niezrozumiana czy osamotniona. Różnego typu kryzysy są bowiem nieodłącznym elementem życia. Od nas jednak zależy, czy konfrontując się z nimi zostaniemy przytłoczeni ich „ciężarem”, popadając w stan bezradności, wyczerpania i zniechęcenia, czy też wyjdziemy z nich zwycięsko, silniejsi, pewniejsi siebie, duchowo bogatsi o nowe doświadczenie oraz mądrzejsi o kolejną życiową lekcję.

Kryzysy nie są po to, by nam „zaszkodzić”, burząc nasze nierzadko ambitne plany, marzenia czy cele. Są one raczej po to, byśmy mogli lepiej poznać samych siebie; byśmy mogli bliżej przyjrzeć się zarówno naszym traumom, lękom czy słabościom, jak i autentycznym pragnieniom i motywom swoich działań. Są więc one swego rodzaju testem, sprawdzianem naszej wewnętrznej siły i odporności psychicznej. Stanowią zarazem doskonałą okazję do tego, byśmy stali się świadomymi kreatorami (twórcami) swojego życia, przejmując odpowiedzialność za jego przebieg.

Umiejętność określania priorytetów

Nie sposób nie zauważyć, że coraz częściej czujemy się dziś przemęczeni i przeciążeni codziennymi obowiązkami. Spada nasza wydajność i produktywność, a ogrom czekających nas zadań, w tym presja natychmiastowego ich wykonania, jeszcze bardziej wzmacnia w nas stres

i bezradność. Spędzamy w pracy bardzo dużo czasu, niejednokrotnie zapominając o stosownym odpoczynku i podstawowych zasadach higieny psychicznej. Ograniczamy przerwy lub całkowicie z nich rezygnujemy, zakładając, że są one tylko „stratą czasu”. Uparcie sądzimy, że podczas ich trwania nadrobimy zaległości, a jakość naszej pracy się podniesie. Szybko jednak dostrzegamy, że poziom odczuwanego przez nas stresu jest tak wysoki, że nie jesteśmy już w stanie dłużej tłumić go w sobie. Nasze ciało i umysł są wyczerpane, odmawiając nam posłuszeństwa. Ukojenie może nam przynieść odpoczynek, aktywność fizyczna, medytacja czy trening uważności. Ten ostatni polega bowiem na „pełnym, świadomym zanurzeniu się w bardzo przyziemnym tu i teraz” (Wilson, DuFrene, 2018, s. 89). Wiąże się więc z „kierowaniem celowej, nieosądzającej uwagi na doświadczenie chwili, które się przed nami odsłania” (Wilson, DuFrene, 2018, s. 91). Praktykowanie uważności – świadomej, nieoceniającej (samo)obserwacji – sprzyja utrzymaniu emocjonalnej równowagi, redukując odczuwany stres. Pozwala przy tym nabrać dystansu do życia, świata oraz innych ludzi (Kabat-Zinn, 2014; Siegel, 2011; Stahl, Goldstein, 2015; Roberts, 2015).

Skutkiem nadmiernej ekspozycji na stres jest także zniecierpliwienie, drażliwość, wybuchowość, niestabilność emocjonalna, społeczne wycofanie czy wypalenie zawodowe.

Warto jednocześnie podkreślić, że naszą wydajność w pracy może zaś zwiększyć samodyscyplina, dobra organizacja oraz umiejętność określania priorytetów. Ważne jest także to, aby regularnie robić sobie przerwy na odpoczynek, nie trzymać na biurku żadnych niepotrzebnych dokumentów, kompetentnie przekazywać (delegować) obowiązki oraz unikać jednoczesnego wykonywania wielu skomplikowanych zadań. Korzystniej dla naszego zdrowia psychicznego jest bowiem zajmować się jednym problemem „do końca”, do momentu, w którym go rozwiążemy, a dopiero później przejść do kolejnego. W ten sposób nie tylko będziemy skuteczniejsi, ale i zniwelujemy stres, wynikający z poczucia przytłoczenia nawalem spraw: „przyczyna naszego przemęczenia często nie leży



w pracy, lecz w zmartwieniach, we frustracjach i w zniechęceniu” (Carnegie, 2018, s. 62).

Wobec psychologii pozytywnej

Psychologia pozytywna, nurt psychologii słusznie kojarzony z refleksją Martina Seligmana (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000, s. 5-14; Seligman, 2005; Carr, 2009; Trzebińska, 2008), afirmuje optymizm, emocjonalną elastyczność i niezależność oraz wiarę w siebie i swoje możliwości. Podkreśla się tutaj, że kluczem do życiowego sukcesu jest „wyzbycie się zmartwień” (Carnegie, 2018, s. 85) oraz „zmiana własnego wizerunku z negatywnego na pozytywny” (Carnegie, 2018, s. 78). Warto zwłaszcza zaznaczyć, że choć myślenie pozytywne korzystnie wpływa na nasze zdrowie i samopoczucie, dając nam względne poczucie kontroli i bezpieczeństwa, to jednak nie rozwiązuje głęboko zakorzenionych w nas traum czy problemów. Nie dociera tym samym do źródeł naszych emocji, schematów myślowych i „filtrów” poznawczych, za pomocą których postrzegamy oraz interpretujemy otaczającą rzeczywistość. A to właśnie ich rozpoznanie jest niezwykle istotne w kontekście świadomego, holistycznego budowania szczęśliwego i spełnionego życia. W tym sensie niektóre zalecenia, strategie i sugestie, jakie odnajdujemy na gruncie psychologii pozytywnej, zdają się przypominać porady coachingowe, nierzadko uznawane za nieprofesjonalną, pozbawioną naukowego zaplecza i ugruntowania „psychoterapię light” (Świeży, 2020, s. 8). Coaching bywa bowiem krytykowany jako „płytką, naiwnie optymistyczną namiastką prawdziwego samorozwoju” (Świeży, 2020, s. 7), ograniczającą się do powtarzania truizmów. Stąd popularność takich haseł, jak choćby: „trzeba myśleć pozytywnie”, „nie należy się martwić”, „nie wypada być smutnym”, „wszystko będzie dobrze”, „nie myśl o przeszłości”, „rób regularne przerwy na odpoczynek”, „zrelaksuj się” czy „unikaj stresu”.

Praktyki coachingowe, w przeciwieństwie do klasycznych metod psychoterapeutycznych, wzbudzają pewną podejrzliwość i nieufność głównie dlatego, że przeważnie nie wnikają w głąb ludzkiej struktury psychicznej i mentalnej. Nie szukają prawdziwych przyczyn zajmujących nas problemów i kryzysów egzystencjalnych, lecz skupiają się raczej na tym, co w danym momencie (tu i teraz) możemy zrobić, by przybliżyć się do naszych celów i nadać sens swemu życiu. Praktyki te mogą więc wzbudzać kontrowersje, ponieważ przypominają raczej budowanie fasady udanego, szczęśliwego i spełnionego życia (dodajmy: fasady relatywnie dobrze wyglądającej), a nie długoterminową, żmudną i wymagającą pracę przy samych jego fundamentach. W kon-



Źródło: Unsplash

sekwencji odwracają uwagę od naszych rozterek, wewnętrznych konfliktów oraz wpojonego nam na drodze socjalizacji lęku pierwotnego (Horney, 1993; Horney, 1994). A skonfrontowanie się z nim nie tylko pomoże nam zrozumieć nasze emocje i nieświadomione schematy myślowe („filtry” poznawcze), za pomocą których postrzegamy (interpretujemy) świat, innych ludzi i samych siebie, ale i pozwoli poczuć naszą jednostkową autonomię, wewnętrzną wolność, siłę i sprawczość.

Skutkiem nadmiernej ekspozycji na stres jest także zniecierpliwienie, drażliwość, wybuchowość, niestabilność emocjonalna, społeczne wycofanie czy wypalenie zawodowe.

Warto zarazem pamiętać, że fundamentalną cechą ludzi sukcesu jest wytrwałość, optymizm oraz konsekwencja w działaniu.

Psychologia pozytywna nie koncentruje się również na pracy z wewnętrznym dzieckiem, ignorując lub nie dość wyraźnie akcentując jego rolę i wpływ na nasze życie (Bradshaw, 1995; Stahl, 2019). Tymczasem okazuje się, że istnieje korelacja między stopniem naszej troski o nie a stopniem naszego zadowolenia i poczucia egzystencjalnej satysfakcji. Jest ono bowiem „istotną częścią naszej nieświadomości” (Stahl, 2019, s. 17), „sumą doświadczeń, które odcisnęły na nas swoje piętno w dzieciństwie” (Stahl, 2019, s. 16). Obejmuje ono zarówno te przeżycia, które subiektywnie odczuwaliśmy jako pozytywne, jak i te, które ocenialiśmy jako negatywne. Wewnętrzne dziecko określa nasz dorosły „wzorzec

Warto zarazem pamiętać, że fundamentalną cechą ludzi sukcesu jest wytrwałość, optymizm oraz konsekwencja w działaniu.





Źródło: Unsplash



psychiczny”, stanowiąc „uczuciową centralę” naszego poczucia własnej wartości.

Nieakceptowanie czy też wypieranie swojego wewnętrznego dziecka sprawia, że mamy skłonność do sabotowania swojego życia, w tym powielania nabytych (zinternalizowanych) w dzieciństwie dysfunkcyjnych przekonań, postaw, schematów myślenia i postępowania. Tutaj też ma swoje źródło nasze ogólne nastawienie psychologiczne do siebie, świata oraz innych ludzi. Zasadniczą przyczyną naszych porażek, niepowodzeń i zmartwień są więc systematycznie tłumione, nieprzepracowane emocje, a co za tym idzie – niezaspokojone we wczesnym okresie życia potrzeby psychofizyczne. Dostrzeżenie swojego wewnętrznego dziecka, zaakceptowanie go oraz wsłuchanie się w jego potrzeby, pozwoli nam zderzyć się z naszymi słabościami, traumami i lękami, uwalniając związane z nimi, „zamrożone” w naszym ciele emocje. Ich przepracowanie natomiast pozwoli nam zmodyfikować nasz dotychczasowy światopogląd, nabyte w procesie socjalizacji „filtry” poznawcze, umożliwiając świadome kreowanie swojej egzystencji.



Bibliografia

Bradshaw J. (1995), *Powrót do swego wewnętrznego domu*, przeł. C. Urbański, Warszawa: Wydawnictwo Medium.
Carnegie D. (1995), *I ty możesz być liderem*, przeł. J. Hołówka, Warszawa: Studio Emka.
Carnegie D. (2018), *Jak pokonać zmartwienia i poradzić sobie ze stresem*, przeł. J. Sugiero, Gliwice: Wydawnictwo Helion.

Carnegie D. (2012), *Jak przestać się martwić i zacząć żyć*, przeł. P. Cichawa, Warszawa: Studio Emka.

Carnegie D. (1994), *Jak zdobyć przyjaciół i zjednać sobie ludzi*, przeł. P. Cichawa, Warszawa: Studio Emka.

Carr A. (2009), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, przeł. Z. Królicki, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Horney K. (1994), *Nasze wewnętrzne konflikty*, przeł. A. Gomola, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Horney K. (1993), *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, przeł. H. Grzegońska, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Kabat-Zinn J. (2014), *Gdziekolwiek jesteś, bądź*, przeł. H. Smagacz, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.

Seligman M. (2005), *Prawdziwe szczęście. Psychologia pozytywna a urzeczywistnienie naszych możliwości trwałego spełnienia*, przeł. A. Jankowski, Poznań: Media Rodzina.

Seligman M., Csikszentmihalyi M. (2000), *Positive psychology: An introduction*, „American Psychologist”, nr 1(55), s. 5-14.

Stahl B., Goldstein E. (2015), *Uważność. Trening redukcji stresu metodą mindfulness*, przeł. A. Sawicka-Chrapkiewicz, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Stahl S. (2019), *Odkryj swoje wewnętrzne dziecko. Klucz do rozwiązania (prawie) wszystkich problemów*, przeł. S. Miłkowska, Kraków: Wydawnictwo Otwarte.

Świeży M. (2020), *Psychologia dla coachów*, Warszawa: Wolters Kluwer.

Wilson K., DuFrene T. (2018), *W sieci natrętnych myśli. Jak uwolnić się od bezustannej walki z lękiem i niepokojem*, przeł. A. Cioch, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Autor jest doktorem filozofii, związanym z Uniwersytetem Mikołaja Kopernika w Toruniu.

Poczucie wpływu – wewnętrzna moc

ANNA WATROS

Czy możliwe jest całkowite panowanie nad wszystkim? To jedynie kusząca iluzja. Jednak każdy z nas chciałby mieć jak największy wpływ na otaczający nas zewnętrzny świat oraz świat wewnętrznych przeżyć. Zdrowe poczucie wpływu znacznie pomaga w codziennym życiu.

W tym artykule przybliżone zostaną dwa główne modele tego zjawiska natury psychologicznej, które powstały w efekcie badań prowadzonych nad związkiem czynników poznawczych z zachowaniem człowieka i jego zmianą.

Poczucie własnej skuteczności w koncepcji A. Bandury

Poczucie własnej skuteczności miało odgrywać decydującą rolę w terapii zmierzającej do zmiany zachowania obronnego wobec nieszkodliwych obiektów, które wywoływały irracjonalny lęk i fobie, na podstawie koncepcji Bandury. W procesie eliminacji zachowań lękowych i unikowych miało nastąpić zastąpienie ich radzeniem sobie z potencjalnie nieszkodliwymi bodźcami za pomocą inicjacji i utrzymywania kontaktu z nimi wynikające z poczucia własnej kompetencji.

Autor wyraźnie różnicuje oczekiwanie dotyczące wyniku działania od oczekiwania dotyczącego własnej skuteczności. Pierwsze z wymienionych to przewidywanie, że konkretne zachowanie doprowadzi do określonego rezultatu. Drugie z kolei to przekonanie, że jest się w stanie takie zachowanie podjąć. Zwykle przeświadczenie o tym, że działanie doprowadzi do pewnego wyniku, ale nie przyniesie efektu, jeśli istnieje wątpliwość co do jego wykonania. Bandura (Heszen, Sęk, 2007) twierdził, że ludzie będą zbliżać się, badać i próbować radzić sobie z sytuacjami znajdującymi się w obszarze własnych możliwości (*capabilities*), natomiast będą unikać styczności z tymi stresującymi aspektami otoczenia, które postrzegają jako przekraczające ich kompetencje.

Przekonanie o skuteczności zależy od własnej aktywności poznawczej i sprawczej, dotyczy własnej osoby. Współcześnie tę teorię traktuje się jako jeden z najważniejszych wyznaczników zachowania. Ponadto zaznaczono dynamikę charakteru poczucia własnej skuteczności i jego specyfikę na kolejnych etapach działania. Bandura natomiast traktował to pojęcie jako statyczne, cechujące się trzema właściwościami: poziomem, ogólnością i siłą. Poziom definiuje trudność podejmowanego działania. Oczekiwanie skuteczności może obejmować zachowania danego rodzaju od najłatwiejszych do trudnych. Ogólność działań znaczyła albo konkretne zachowanie

prezentowane w określonych okolicznościach, albo całą kategorię działań. O wytrwałości w podejmowanych zachowaniach pomimo występujących trudności decyduje siła poczucia własnej kompetencji. Ogólnie rzecz ujmując, poczucie własnej skuteczności, ze swoimi składowymi, oddziałuje nie tylko na podjęcie działania, ale także na jego przebieg w obliczu nieprzyjemnych doznań i napotykanym przeszkód, jak i ponowne jego podjęcie wskutek zaniechania.

Przekonanie o skuteczności zależy od własnej aktywności poznawczej i sprawczej, dotyczy własnej osoby.

Koncepcja poczucia własnej skuteczności oprócz różnic treściowych jest odmienna od lokalizacji poczucia kontroli także za sprawą genezy. Poczucie kompetencji jest zależne raczej od własnej aktywności jednostki, natomiast poczucie kontroli kształtuje się w oparciu o doświadczenie człowieka w interakcji z otoczeniem (Heszen, Sęk, 2007).

Pojęcie poczucia umiejscowienia kontroli wzmocnień w teorii społecznego uczenia się J. B. Rottera

Według Rottera istnieją cztery czynniki, na podstawie których przywiduje się wyniki społecznego uczenia się, a mianowicie zachowanie, oczekiwanie, wzmocnienie oraz sytuacja psychologiczna. Oczekiwania są subiektywnym prawdopodobieństwem przypisywanym wystąpieniu wzmocnień, powstają pod wpływem doświadczeń życiowych i definiowane są jako względnie trwała cecha osobowości człowieka. Chcąc, by określone oczekiwania utrwaliły się, należy powtarzać sekwencje zachowań charakteryzowanych jako wzmocnienie.

Sytuacje psychologiczne dzieli się na sprawnościowe (*skill*), w których skutek jest całkowicie zależny od człowieka, ponieważ kontroluje on wzmocnienia, oraz sytuacje losowe (*chance*), w których skutek jest niezależny od zachowania. Oba rodzaje sytuacji charakteryzowane są jako przeciwległe bieguny kontinuum, gdzie można umieścić życiowe sytuacje człowieka. Zazwyczaj jednak zachowaniem jednostki sterują nie obiektywne cechy danej sytuacji, a subiektywne przekonanie o niej. Sposób spostrze-





gania tych sytuacji zamieszcza się także na podobnym kontinuum, tych spostrzeganych jako sprawnościowe do zdecydowanie losowych. Według Rottera (Kurzyń-Wojnarska, 1990), kiedy wzmocnienie spostrzegane jest przez człowieka jako następujące po jego działaniu, ale nie całkowicie zgodne z jego działaniem, wtedy w naszej kulturze jest zazwyczaj spostrzegane jako skutek przypadku, przeznaczenia, szczęścia; jako kontrolowane przez innych ludzi mających władzę; jako nieprzewidywalne ze względu na wielką złożoność sił otaczających człowieka. Gdy wyniki działania interpretowane są w ten sposób, nazywa się to poczuciem kontroli zewnętrznej (*a belief in external control*). Jeżeli człowiek spostrzega, że rezultaty są zgodne z jego własnym zachowaniem czy jego względnie stałymi właściwościami, określiliśmy to jako poczucie kontroli wewnętrznej (*a belief in internal control*)”.

Chcąc ukształtować w dziecku wewnętrzne, korzystniejsze poczucie kontroli niezbędna jest postawa ochraniająca, serdeczność i akceptacja ze strony opiekunów.

Termin „poczucie umiejscowienia kontroli wzmocnień”, zwane także „lokalizacją kontroli” (*locus of control* – LOC) jest trwałym i zgeneralizowanym oczekiwaniem, stanowi indywidualną właściwość jednostki i można je przedstawić na kontinuum od biegunów zewnętrznego do wewnętrznego. Poczucie kontroli jest także zbiorem przekonań człowieka dotyczących sprawowania przez niego kontroli behawioralnej oraz kontroli poznawczej (Drwal, 1981). Jako przejaw kontroli behawioralnej określa się wpływ na zdarzenia wskutek własnych celowych działań, czyli sytuację, której przebieg zależy od człowieka i jego zachowania. Sprawowanie kontroli behawioralnej generuje poczucie mocy. Kon-

trola poznawcza jest związana z nadawaniem wydarzeniom sensu, odkrywaniem związków przyczynowo- skutkowych, w miejsce chaosu wnosi ona porządek, daje poczucie bezpieczeństwa. Badacze twierdzą, że te dwa rodzaje kontroli są skorelowane. Kontrola poznawcza stanowi warunek kontroli behawioralnej, gdyż aby panować nad wydarzeniami trzeba przewidzieć ich przebieg. Natomiast zwiększenie kontroli behawioralnej nad otoczeniem może wzmacniać kontrolę poznawczą, ponieważ łatwiej przewidywać swój wpływ na otoczenie, kiedy efekty własnych działań są skuteczne (Maciaszek, 2002).

Czynniki wpływające na ukształtowanie się poczucia kontroli

W okresie dzieciństwa, kiedy formuje się poczucie kontroli, bardzo ważną rolę pełnią postawy rodzicielskie. Chcąc ukształtować w dziecku wewnętrzne, korzystniejsze poczucie kontroli niezbędna jest postawa ochraniająca, serdeczność i akceptacja ze strony opiekunów. W późniejszym wieku dziecka bardziej sprzyjające są postawy dające większą niezależność i samodzielność, wtedy także silny wpływ na kształtowanie poczucia kontroli zaczynają mieć znaczące osoby z zewnątrz. Natomiast w wieku podeszłym poczucie kontroli znacznie spada.

Zdaniem badaczy, zajmujących się omawianą problematyką, indywidualna historia wzmocnień, formowana przez szereg czynników, staje się głównym źródłem wewnętrznego lub zewnętrznego umiejscowienia poczucia kontroli. Phares (1976, za: Domachowski i in., 1984) do najistotniejszych zalicza:

- sposób wychowania;
- spójność doświadczenia, powstająca wskutek stosowanej przez rodziców dyscypliny i stawianych wymagań. Niespójność zachowań choćby jednego z rodziców, niezgodność między rodzicami, brak jasnych standardów zachowania może prowadzić do wykształcenia przez dziecko zewnętrznego źródła poczucia kontroli;
- kolejność urodzeń, nie jest ona czynnikiem znaczącym, jednak Phares twierdzi, że dzieci, które urodziły się jako pierwsze, charakteryzują się wewnętrznym poczuciem kontroli;
- stosowane oddziaływania i techniki kształcenia w fazie edukacji szkolnej;
- czynniki socjalne, wskazujące na fakt, iż im niższy status socjoekonomiczny lub pozycja w hierarchii społecznej, tym wyższe zewnętrzne poczucie kontroli.

Według Rottera (1966, s. 50; za: Domachowski i in., 1984) po osobach, które są przekonane, iż kontrolują sytuację, w której się znajdują, można się spodziewać, że:

- będą znacznie bardziej wyczułone na te aspekty środowiska zewnętrznego, które dostarczą informacji użytecznych dla przyszłego zachowania,



- same podejmą właściwe działania, aby poprawić swoje warunki bytowe, środowiskowe,
- będą bardziej ceniły osiągnięte przez siebie wzmocnienia i umiejętności,
- będą bardziej związane ze swoimi brakami i zdolnościami,
- będą także uważne i odporne wobec prób manipulowania nimi.

Lokalizację kontroli wzmocnień można modyfikować w ramach oddziaływania terapeutycznego. W tym celu został stworzony program skoncentrowany na rozwijaniu:

- pojęcia Ja,
- stawiania realistycznych celów,
- motywacji osiągnięć,
- rozumienia modelu Pana – Pionka (gdzie Pan utożsamiany jest z poczuciem kontroli wewnętrznym, a Pionek z zewnętrznym).

Program ten skutecznie oddziałuje na osoby dorosłe, a także na dzieci.

Poczucie kontroli może zmieniać się na przestrzeni życia człowieka, przemieszczając się w dowolnym kierunku w zależności od rodzaju oddziałujących czynników.

Charakterystyka osób z wewnętrznym lub zewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli wzmocnień

Poczucie kontroli pełni dość istotną rolę w sterowaniu zachowaniem jednostki. W myśl teorii Rottera uogólnione oczekiwanie dotyczące lokalizacji kontroli wzmocnień rozciąga się na kontinuum od poczucia kontroli zewnętrznego do poczucia kontroli wewnętrznego, nigdy nie przybiera wartości skrajnej.

Ludzi o poczuciu kontroli wewnętrznej cechuje wyższa samoocena i większa zgodność między „ja realnym” a „ja idealnym”, wskazuje to także na wyższy poziom samoakceptacji. Takie osoby unikają odpowiedzialności za porażki, a przypisują sobie sukcesy, wykazują konieczność do obrony pozytywnej samooceny. Są bardziej aktywne w sytuacjach trudnych i problemowych, gdyż z ich doświadczenia życiowego wynika, że działania odnoszą pozytywny skutek, zaś jeśli czegoś pragną, to są w stanie to osiągnąć. Aktywnie poszukują i zdobywają informacje niezbędne do wykonania zadań, zaś w nowych sytuacjach z powodzeniem wykorzystują informacje już nabyte. Jednostki o poczuciu kontroli wewnętrznym w małym stopniu ulegają manipulacji i trudno je nakłonić do zmiany poglądów. Ponadto chętnie biorą udział w szeroko pojętych działaniach społecznych, starając się jednocześnie wpływać na zmianę warunków otoczenia. W tego rodzaju zachowaniach uwiidoczna się motywacja do osiągania sukcesów i unikania niepowodzeń (Plopa, Makarowski, 2010).

Osoby z dominującym poczuciem kontroli zewnętrznej natomiast uważają, że wszystko to, co im się już przydarzyło lub przydarzy, nie zależy w najmniejszym stopniu

od nich samych ani od podjętych działań. Charakterystyczna jest dla nich postawa fatalistyczna „co ma być to będzie”. Jednostki takie uważają, że nie są odpowiedzialne za skutki własnych działań, ponieważ znajdują się one pod kontrolą sił zewnętrznych, sterują nimi czynniki, które są niezależne od ich zamierzonego, celowego i świadomego wyboru, można tu wymienić los, Boga, chorobę. Cechuje je także obawa przed tym, co niesie przyszłość, są w znacznie większym stopniu konformistyczne i łatwo można wpłynąć na zmianę wyrażanych przez nie poglądów. Dane z literatury wskazują, iż osoby o zewnętrznym poczuciu kontroli są bardziej niedostosowane emocjonalnie i wykazują wyższy poziom lęku niż osoby o poczuciu kontroli wewnętrznym, jednakże nie jest to zależność prosta (Krasowicz, Kurzyp-Wojnarska, 1990).

Ludzi o poczuciu kontroli wewnętrznej cechuje wyższa samoocena.

Podsumowując, można stwierdzić, że poczucie kontroli wiąże się z wieloma kategoriami: autonomią, podmiotowością, swobodą wyboru przejawiającą się w podejmowaniu własnych decyzji i przejmowania odpowiedzialności, także z systemem wartości i przekonań człowieka. Wymiary te, ogólnie rzecz biorąc, są niezwykle istotne dla przekonania człowieka o panowaniu nad swoim życiem. Udowodniono, że subiektywne przekonanie o możliwości sprawowania przez człowieka kontroli nad własnym światem wewnętrznym oraz wywieraniu wpływu na otoczenie przynosi pozytywne skutki w wielu dziedzinach życia (Maciuszek, 2002). Warto więc być reżyserem swojego życia, a nie jedynie aktorem odgrywającym narzuconą mu rolę.

Bibliografia

- Domachowski W., Kowalik S., Miluska J. (1984). *Z zagadnień psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Drwał R. Ł. (1981). *Osobowość wychowanków zakładów poprawczych: badania nad funkcjami podkultury zakładowej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Heszen I., Sęk H. (2007). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krasowicz G., Kurzyp-Wojnarska A. (1990). *Kwestionariusz do badania poczucia kontroli (KBPK)*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Maciuszek J. (2002). Poczucie kontroli i zmiana osobista a jakość życia. W: Kubacka-Jasiecka D. (red.) *Człowiek wobec zmiany: rozważania psychologiczne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 40-51.
- Plopa M., Makarowski R., (2010). *Kwestionariusz Poczucia Stresu*. Warszawa: VIZJA PRESS & IT.

Autorka jest specjalistą psychologiem klinicznym, psychoterapeutką psychodynamiczną w trakcie szkolenia, absolwentką Psychologii UG. Autorka pracuje z młodzieżą w zakładzie poprawczym oraz z osobami dorosłymi w lecznictwie psychiatrycznym.

Uzależnienie od uczenia się – scenariusz zajęć dla uczniów szkół średnich

AGATA SIEROTA

Współcześnie dzieci i młodzież znajdują się pod presją nieustannej nauki oraz dobrych wyników w testach co, jak uważał badacz tematu dr Paweł Atroszko, może nawet u 15% doprowadzić do uzależnienia od uczenia się. Przejawia się ono podobnie jak pracoholizm: koncentruje życie wokół danej aktywności, powoduje stres i ogólne pogorszenie zdrowia psychicznego i fizycznego oraz obniżenie wyników działań.

Przy nałogu uczenia się występują typowe dla uzależnień psychologiczne mechanizmy takie jak:

- mechanizm regulacji uczuć – rozpoczęcie uczenia się powoduje ulgę i redukcję napięcia odczuwanego w czasie wolnym od nauki; gdy pojawiają się problemy, negatywne uczucia, złość, smutek, rozpoczęcie uczenia się stanowi sposób na radzenie sobie z nimi („ucieczka w naukę”);
- mechanizm iluzji i zaprzeczeń – uczeń jest przekonany, że konieczne jest poświęcanie większości czasu nauce, gdyż tylko najwyższe wyniki zapewnią poczucie wartości oraz akceptację otoczenia. Usprawiedliwia to wycofywanie się z relacji rówieśniczych czy innych niezwiązanych z nauką aktywności jak rozrywki i hobby,
- mechanizm rozdwojonego i rozproszonego „ja” – sprawia, że uczeń poświęcając się nauce i odnosząc sukcesy czuje się „wygranym”, „zwycięzcą”, a otrzymując słabsze wyniki czy odnosząc porażki – „nikim” lub „przegrany”.

Niestety często zdarza się, że rodzice i nauczyciele wywierają na uczniu nadmierną presję dobrych osiągnięć, która w wielu przypadkach wywołuje wręcz odwrotny skutek. Destrukcyjne, nadmierne uczenie się jest bardzo często późno rozpoznawane, a nawet wzmacniane przez otoczenie, pomimo negatywnych skutków u ucznia, który jest przemęczony i nie ma czasu na odpoczynek i zdrową rozrywkę. Trzeba wiedzieć, że uzależnienie od uczenia się może być pierwszym etapem pracoholizmu w życiu dorosłym (Atroszko, Atroszko, 2015). Warto jest przedstawić uzależnienie, przejawiające się nadmiernym uczeniem się nie tylko uczniom, ale także nauczycielom i rodzicom. Poniżej zostanie zaprezentowany przykładowy schemat scenariusza zajęć, który można wykorzystać jako inspirację do poruszenia tego ważnego tematu wśród uczniów szkoły średniej. Choć wszystkie grupy wiekowe mogą ulec temu nałogowi, wydaje się, że właśnie w średniej szkole następuje najsilniejszy rozwój i wzmocnienie tego uzależnienia (Atroszko, 2015).

Scenariusz lekcji: Czy można uczyć się za dużo?

Czas realizacji: 2 godziny lekcyjne (2x45 minut)

Cele lekcji

Podstawowym celem zajęć jest zapoznanie uczniów ze zjawiskiem uzależnienia od uczenia się. Cele szczegółowe to:

- nabycie wiedzy z zakresu nałogu uczenia się i umiejscowienie jej w systemie posiadanych przez ucznia informacji na temat uzależnień,
- rozwój umiejętności rozpoznawania objawów uzależnienia od uczenia się,
- praktyczna znajomość sposobów zapobiegania rozwojowi uzależnienia od nauki.

Środki dydaktyczne:

Tablica z mazakami

Kartki A4

Karty pracy do wypełnienia

Ewentualnie: laptop z prezentacją treści teoretycznych do wyświetlenia oraz grafiki lub filmy ilustrujące zachowania osoby uczącej się i uzależnionej od uczenia

Przebieg zajęć:

1. Wstęp (3 minuty)

Prowadzący podaje temat zajęć: Uzależnienie od uczenia się. Nawiązuje do wcześniej nabytej wiedzy przypominając, że oprócz uzależnień od substancji psychoaktywnych (papierosy, alkohol, narkotyki, dopalacze itp.) można nałogowo wykonywać czynności, są to uzależnienia behawioralne (zakupy, internet, gry, hazard, pracoholizm itp.). Dodaje, że uzależnienie od uczenia się jest w objawach podobne do pracoholizmu.

Uwaga! Konieczne jest, by wcześniej realizowane były zajęcia ogólne z tematu uzależnień.

2. Dyskusja wprowadzająca (5 minut)

Prowadzący przed przejściem do tematu głównego pyta grupę: jak przejawia się pracoholizm? Skrótowno zapisuje na tablicy odpowiedzi uczniów grupując je wg objawów:

- a) przymus pracy, niepokój, gdy się nie pracuje, nieumiejętność odpoczynku,



Źródło: Unsplash

- b) „uciekanie w pracę” od problemów,
- c) koncentracja na pracy, rezygnacja z innych sfer: relacje z rodziną, hobby,
- d) negatywne konsekwencje: stres, pogorszenie relacji z rodziną i znajomymi, problemy zdrowia psychicznego i fizycznego, z czasem gorsze efekty pracy.

Prowadzący podsumowuje wypowiedzi uczniów, proponując na koniec by spojrzeli na tablicę, w miejsce słowa „praca, pracuje” itp. wstawiając: „nauka, uczy się”. Podkreśla, że uzależnienie od uczenia się ma bardzo podobne objawy jak pracoholizm i może prowadzić do jego rozwoju. Zaznacza, że podobnie jak przy pracoholizmie nadmierna nauka, tak jak i praca nie dają satysfakcji, lecz redukują napięcie i lęk typowe dla uzależnienia, i z czasem powodują obniżenie efektów nauki. Wyjaśnia, że typowy „kujon”, tzw. dobry uczeń uzyskujący wysokie wyniki nie będzie uzależniony od uczenia się, jeśli sprawia mu ono satysfakcję, ma czas na odpoczynek i nie ponosi negatywnych konsekwencji w postaci problemów zdrowia psychicznego i fizycznym. Uzależniony od uczenia się może być uczniem uzyskującym bardzo dobre, dobre lub średnie (rzadziej słabe) wyniki pomimo „nieustannego uczenia się”, przemęczony, mający obniżony nastrój, problemy ze snem itp.

3. Jak rozpoznać objawy uzależnienia od uczenia się? (20 minut)

Prowadzący rozdaje kartki i prosi, by każdy spróbował stworzyć krótki – max 10-15 zdaniowy opis osoby uzależnionej od uczenia się (czas 10 minut). Po tym czasie 3 wybrane osoby prezentują opisy, a grupa komentuje,

czy wg nich dotyczą one faktycznie osoby uzależnionej od uczenia się. Uzasadniają swoje opinie.

Prowadzący proponuje ćwiczenie mające na celu podsumowanie objawów uzależnienia od uczenia się. Wypisane objawy pracoholizmu pozostają na tablicy.

4. Objawy uzależnienia od uczenia się (10 minut)

Klasa dzieli się na 3-osobowe zespoły. Każdy zespół otrzymuje do wypełnienia kartę pracy (czas: 5 minut):

Uzależniony od uczenia się

Myśli, że...

Czuje...

Gdy się nie uczy...

Nie ma czasu na...

Ma problemy z...

Tak dużo się uczy, bo...

Po upływie wyznaczonego czasu dwa wskazane zespoły prezentują swoje odpowiedzi. Prowadzący zwraca się do pozostałych z prośbą o uzupełnienie i podsumowuje objawy uzależnienia od uczenia się:

- a) koncentracja życia wokół uczenia się,
- b) odczuwanie niepokoju, który znika/zmniejsza się, gdy uzależniony zacznie się uczyć,
- c) rezygnacja z hobby, kontaktów z rówieśnikami, rozrywek,
- d) problemy zdrowotne psychiczne i fizyczne: obniżony nastrój, huśtawki nastrojów, bóle głowy, brzucha, zaburzenia odżywiania, problemy ze snem itp.

(można to zilustrować poprzez dwie grafiki czy dwa krótkie filmy prezentujące przejawy dwóch typów zachowań).





Uwaga! Zazwyczaj w czasie jednej godziny lekcyjnej (45 minut) udaje się zrealizować jedynie powyższe ćwiczenia. Prowadzący kończy tę część zajęć podsumowaniem zdobytej wiedzy i zapowiada kontynuację tematu: problem czynników sprzyjających oraz sposobów zapobiegania uzależnieniu od uczenia się. Uczniowie dostają zadanie, by w otoczeniu, mediach obserwowali przejawy kompulsywnego uczenia się. Kolejne zajęcia można rozpocząć anonimowymi (jeśli dotyczy one otoczenia) relacjami z obserwacji.

5. Czynniki sprzyjające uzależnieniu od uczenia się (20 minut)

Prowadzący zachęca do wspólnego zastanowienia się nad czynnikami, które mogą sprzyjać rozwojowi uzależnienia od uczenia się. Klasa dzieli się na pięć 5–6 osobowych zespołów. Każdy dostaje kartkę z określeniem danego czynnika do zastanowienia: czy i w jaki sposób może on przyczyniać się do rozwoju uzależnienia od uczenia się? (czas: 5–10 minut)

Czynniki:

1. system edukacji, presja rodziców i nauczycieli na osiągnięcie dobrych wyników,
2. relacje w rodzinie, wzory zachowań (przechodzenie rodzica/rodziców),
3. płeć, pochodzenie, status materialny,
4. cechy osobowościowe, temperamentalne, poczucie własnej wartości,
5. umiejętność komunikacji, rozwiązywania problemów, umiejętność zarządzania czasem.

Prowadzący po kolei prosi zespoły o przedstawienie swoich przemyśleń i zachęca do dyskusji. Podsumowując podkreśla wagę wszystkich czynników, a zwłaszcza braku kompetencji osobistych i społecznych oraz poczucia wartości, nad których rozwojem można pracować.

6. Jak zapobiegać uzależnieniu od uczenia się? (20 minut)

Prowadzący przypomina, że leczenie zaawansowanych uzależnień odbywa się pod kontrolą specjalisty, warto więc zapobiegać, nim się ono rozwinie. Klasa jest dzielona na 4-osobowe zespoły, prowadzący rozdaje kartki i prosi o wypisanie pomysłów profilaktycznych (10 minut).

Po upływie wyznaczonego czasu zespoły prezentują wyniki swojej pracy, a prowadzący podsumowuje podkreślając znaczenie:

- zwracania uwagi na własne przejawy przemęczenia: zmiany nastroju, dolegliwości fizyczne,
- proporcji czasu między nauką a odpoczynkiem i rozrywką,
- rozwoju kompetencji osobistych i społecznych jako przeciwdziałających wszelkim uzależnieniom, także od uczenia się,

- komunikacji na temat problemów z otoczeniem: rodzicami, wychowawcą czy pedagogiem/psychologiem szkolnym, także szukanie bezpłatnej pomocy poprzez internet czy telefon zaufania.

Podsumowanie (5 minut)

Prowadzący podkreśla, że zarówno brak motywacji do uczenia, jak i nadmierne uczenie nie przynoszą korzystnych rezultatów. Destrukcyjne jest zarówno przekonanie, że edukacja szkolna jest nieprzydatna, jak i to, że należy jej poświęcać cały swój czas. Czasami nie mamy w obu sytuacjach odpowiedniego wsparcia ze strony rodziców i nauczycieli. Dorastając możemy sami lub z pomocą specjalistów szukać pomocy w rozwiązywaniu problemów, także dotyczących uczenia się. Na zakończenie prowadzący pyta, czy wszystko było zrozumiałe, co wydało się klasie szczególnie ważne oraz prosi o zadawanie pytań.

Refleksje

Im bardziej młodemu człowiekowi brakuje kompetencji miękkich, tym większe ryzyko, że ze swoimi emocjami, problemami będzie radził sobie w sposób patologiczny, np. poprzez różnego rodzaju uzależnienia, także w formie nadmiernego uczenia się. W procesie edukacji ważne jest więc ich intensywne nabywanie wraz z poziomem wiedzy (Stolarczyk, 2023). Organizując zajęcia dla uczniów dotyczące uzależnienia od uczenia się, warto równolegle (w podobnym czasie) przeprowadzić zajęcia dla rodziców i nauczycieli, co da większy zakres oddziaływań profilaktycznych w tym zakresie.

Bibliografia

Atroszko P. (2015), Struktura uzależnienia studentów od uczenia się: wybrane czynniki ryzyka, związek ze stresem i strategiami radzenia sobie oraz funkcjonowaniem psychospołecznym, niepublikowana praca doktorska, Gdańsk.

Atroszko P., Atroszko B. (2015), *Psychospołeczne aspekty zdrowia* (red. Nawrocka A. i in.), „Uzależnienie od uczenia się – rozpowszechnienie zjawiska oraz potencjalne oddziaływania terapeutyczne i profilaktyczne”, Gdańsk, s. 33–49.

Stolarczyk A. (2023), Scenariusz – *Nie dla ocen, czyli o roli kompetencji miękkich w życiu człowieka*. Remedium, 5.

<https://moje-zycie.eu/psychologiczne-mechanizmy-uzaleznien/>

Autorka jest doktorem nauk humanistycznych, psychologiem, wieloletnim pracownikiem Instytutu Psychologii UMCS Lublin oraz placówek pomocy społecznej, osób zmagających się m.in. z problemem uzależnień. Obecnie współpracuje z redakcjami czasopism, m.in. Świat Problemów, Niebieska Linia, szerząc i popularyzując wiedzę psychologiczną.



Teleportacja do Krainy Marzeń VR – czyli wirtualne światy edukacji, profilaktyki i terapii – cz. 2

WOJCIECH KREFT

Jak wykorzystać twórczo możliwości, jakie niesie ze sobą wirtualna rzeczywistość, która pozwala nam doświadczyć przeniesienia się do komputerowo wygenerowanego świata? Jak wykorzystać w praktyce możliwości, które daje umożliwiając nam doświadczenie ekscytujących przygód? I ostatecznie najważniejsze pytanie, jak uczyć się w innowacyjny sposób lub wykorzystać VR do wsparcia rozwoju i terapii?

Kontynuując temat wykorzystania technologii wirtualnej rzeczywistości (VR) w profilaktyce oraz w opiece pedagogicznej, psychologicznej i terapeutycznej chciałbym zacząć od pokazania krótkiego case study, czyli przykładu jak w prosty sposób można wykorzystać VR w warsztacie pracy nauczyciela, rewalidatora, pedagoga czy terapeuty.

Radość nieoceniona

Są takie chwile, kiedy psycholog, terapeuta czy pedagog po prostu nie może powstrzymać radości. Na myśl o nich uśmiech sam pojawia się na ustach. I wiara w to, że nasza praca ma sens. O jednym z takich momentów napisała do mnie Judyta Furman, Terapeutka VR (absolwentka naszego kursu) pracująca w jednej z placówek pedagogiczno-psychologicznych, i za jej zgodą chciałbym przytoczyć poniżej jej relację.

Historia Yevy*

W ostatnim czasie do naszej placówki przyszła nowa dziewczynka. Ukrainka po traumie związanej z wojną. Dziewczynka ma na imię Yeva i ma 5 lat, jest u nas w grupie zerówkowej. Obecnie znajduje się pod opieką babci, ponieważ tata walczy na froncie, a mama ciężko choruje. Na szczęście mamy z nią dobry kontakt. Dużo rozumie po polsku i stara się, jak może, by wnuczka miała wszystko, czego potrzebuje.

Prawdziwa iskierka

Po wywiadzie z opiekunem wiemy, że wcześniej Yeva była bardzo pogodnym dzieckiem, pełnym pasji i zaangażowania. Lubiła śpiewać, występowała w konkursach wokalnych i recytatorskich. Była ciekawa świata, ufała ludziom, nie bała się kontaktów z nowo napotkanymi osobami. Chętnie bawiła się z innymi dziećmi, a uśmiech nie schodził jej z twarzy.

Trauma wojny

W trakcie wojny jednak dużo się zmieniło. Rodzina długo zwlekła z ucieczką. Ciągłe walki, bomby, alarmy, a do tego choroba matki sprawiły, że dziewczynka zamknęła się w sobie. Praktycznie przestała mówić, odizolowała się od świata. Unika innych dzieci, nie chce się bawić. Stała się apatyczna i przygaszona. Do tego doszła fobia. Yeva nie pozwala się czesać, dotykać swoich włosów, nawet ich umyć. Na każdy kontakt reaguje agresją.

Bezradność

Babcia nie wiedziała już co robić. "Jak przekonać Yevę, że mycie włosów to nic złego? Jak mam wspierać moją wnuczkę? Serce mi się kroi, jak widzę, że cierpi." Z takimi słowami przyszła do nas. Yeva jest obecnie pod opieką różnych specjalistów. Uczęszcza na różne terapie (terapia pedagogiczna, terapia ręki, terapia VR, logopedia). Po około miesiącu przebywania w placówce są widoczne postępy. Na ten moment zaczyna się powolnie z nami komunikować, bacznie obserwuje dzieci, ciekawi ją, co robią i jak się bawią. Wciąż jednak pozostaje problem jej fobii.

Ku zmianie z VR

VR zaczęłam wprowadzać bardzo powoli ze względu na fobie. Dłuższy czas przychodziła do mnie na terapię pedagogiczną i terapię ręki, więc miałyśmy możliwość poznania się. Yeva, początkowo nieufna, z czasem zaczęła reagować na moje słowa przy pomocy piktogramu. Gdy zauważyłam, że przestała się mnie obawiać, pokazałam jej gogle VR. Długo nie chciała ich założyć. Gdy się to w końcu udało, zaczęłam wprowadzać ją w ten magiczny świat.

Przełom

Zaczęłam od krótkich animacji VR typu Henry, Mały książkę (YT), Bilby (YT) itp., następnie przeszliśmy przez aplikację Bogo. Aż pewnego razu włączyłam jej Hairdresser





Simulator (www.bit.ly/XR-5), grę, w której przeniosł się do salonu fryzjerskiego. Ku mojemu zdziwieniu, Yeva poczuła się w nim dobrze. Była ciekawa, co się znajduje w salonie, jakich kosmetyków można użyć, do czego służą dane akcesoria. Dziewczynka tam sama mogła czesać klientów, farbować im włosy, przycinać końcówki... W pełni poczuć się fryzjerem. To samo później robiliśmy na zajęciach. Daliśmy jej lalkę, którą czesałyśmy na zmianę. Raz ona, raz ja. Potem czesała mnie. A na końcu ... pozwoliła się uczesać! Było to w ostatni piątek. Radość nieoceniona. Nie wiem, czyja bardziej: moja, Yevy czy babci.

** Imię dziewczynki zostało zmienione*

Terapia przez zabawę

Tak, jak świetnie pokazuje powyższy przykład (jeden z bardzo wielu, które mamy), dzięki technologii VR prawdziwa terapia, wsparcie rozwoju czy po prostu edukacja poprzez zabawę są dziś jak najbardziej możliwe.

Technologia VR ma zbadany i potwierdzony potencjał do zwiększenia efektywności uczenia się.

Wyjątkowe wsparcie, pomoc i terapia, zanurzone w świecie gry, wykorzystujące wirtualną rzeczywistość to technologia, która daje nie tylko dużo radości dzieciom, ale również i specjalistom, którzy ją prowadzą oraz rodzicom.

- Dzieci zamiast „męczyć się” na terapii, są zachwycone, podekscytowane i zmotywowane zabawą w innym świecie.
- Nauczyciele/terapeuci cieszą się widząc zaangażowanie dzieci i konkretne postępy w ćwiczonych sferach rozwojowych.

- Rodzice są szczęśliwi widząc radość swoich dzieci relacjonujących kolejną sesję z VR i są zachwyceni efektami terapii z VR.

Terapia poprzez zabawę idealnie sprawdza się w wirtualnych, bajkowych przestrzeniach VR – <https://unicor-nvr.world/>

VR w edukacji

Technologia VR (wirtualnej rzeczywistości) ma zbadany i potwierdzony potencjał do zwiększenia efektywności uczenia się. Można tu wymienić siedem głównych cech edukacji z VR:

1. Immersja: VR umożliwia uczniom immersję, czyli zanurzenie się w doświadczenie uczenia się. Gdy uczniowie są w pełni zaangażowani, mogą skupić się na materiale bez rozproszeń, co zwykle prowadzi do lepszego przyswajania informacji.
2. Interaktywność: VR jest niezwykle interaktywny, co oznacza, że uczniowie mogą bezpośrednio manipulować obiektami i otoczeniem. Ta aktywna forma uczenia się jest często skuteczniejsza niż tradycyjne metody, takie jak wykłady czy czytanie.
3. Praktyczne doświadczenie: VR umożliwia symulację prawdziwych doświadczeń i sytuacji, co daje uczniom możliwość praktycznego nauczania się umiejętności. To jest szczególnie przydatne w dziedzinach, które wymagają praktyki, ale gdzie prawdziwe doświadczenie jest trudne lub niebezpieczne do uzyskania.
4. Podniesienie zaangażowania: Interaktywne i immersyjne doświadczenia VR są często postrzegane jako bardziej atrakcyjne i zabawne niż tradycyjne metody nauczania. Kiedy uczniowie są zaangażowani, jest bardziej prawdopodobne, że będą chcieli się uczyć i zrozumieć materiał.
5. Dostosowanie do indywidualnych potrzeb: Technologia VR daje możliwość dostosowania środowiska do indywidualnych potrzeb ucznia. Na przykład, tempo nauczania, poziom trudności czy sposób prezentacji informacji mogą być łatwo dostosowane.
6. Pomoc dla uczniów ze specjalnymi potrzebami: Dla uczniów z niektórymi trudnościami (np. ADHD, ASD), technologia VR stwarza środowiska pozwalające na dużo większe skupienie i wyeliminowanie wszelkich dystraktorów.
7. Zrozumienie skomplikowanych koncepcji: Przez wizualizację 3D trudnych do zrozumienia koncepcji, VR pomaga uczniom zrozumieć złożone idee w bardziej intuicyjny sposób.

VR jest nadal stosunkowo nową technologią, a badacze nadal prowadzą badania, aby lepiej zrozumieć, jak ją najlepiej wykorzystać w kontekście edukacyjnym. Niemniej jednak, wstępne dowody wskazują, że VR ma duży potencjał do poprawy jakości i efektywności uczenia się.





Technologia VR (wirtualnej rzeczywistości) ma ogromny potencjał do zastosowania w edukacji, oferując nauczycielom i uczniom interaktywne, immersyjne doświadczenia, które znacznie wzbogacają proces nauczania. Oczywiście, technologia VR w edukacji jest ciągle rozwijana, lecz jej możliwości są praktycznie nieograniczone. VR może być wykorzystany w edukacji na bardzo wiele sposobów, a możliwości jego zastosowania są stale badane i rozwijane.

Przykładowe możliwości, jakie w edukacji daje nam VR, to m.in.:

1. Zwiedzanie miejsc historycznych (symulacje starożytnych miast, pola bitew, zamki i inne ważne miejsca historyczne – np. piramidy w Egipcie, Forum Romanum w Rzymie czy Wielki Mur Chiński).
2. Nauczanie nauk ścisłych (np. wirtualne eksperymenty chemiczne, „podróże” do wnętrza komórki czy eksploracja układu słonecznego z bliska).
3. Nauczanie języków obcych (rozmowy w różnych realnych sytuacjach).
4. Tworzenie empatii: VR może pomóc uczniom lepiej zrozumieć doświadczenia innych osób. Na przykład, istnieją symulacje VR, które pomagają zrozumieć, jak to jest żyć z niepełnosprawnością czy doświadczyć przemocy.
5. Edukacja artystyczna i twórcza (tworzenie sztuki w 3D daje zupełnie nowe możliwości – można projektować swoje własne rzeźby, obrazy czy przestrzenne instalacje, a następnie dzielić się nimi i prezentować w wirtualnej galerii).
6. Symulacje przyrody (np. obserwacja, jak rośnie drzewo, jak działa grawitacja na różnych planetach, czy jak wygląda erupcja wulkanu).
7. Zrozumienie matematyki (dzięki wizualizacji i interakcji z obiektami matematycznymi w przestrzeni 3D uczniowie mogą lepiej zrozumieć takie koncepcje jak geometria przestrzenna, funkcje wielu zmiennych czy nawet czterowymiarowa przestrzeń czasu w teorii względności).
8. Edukacja społeczna i obywatelska (symulacje VR mogą pomóc uczniom zrozumieć skomplikowane problemy społeczne, takie jak ubóstwo, dyskryminacja czy konflikty zbrojne. Przykładowo, mogą „przeżyć” dzień z życia osoby bezdomnej czy zobaczyć z bliska, jak wygląda życie w obozie dla uchodźców).
9. Geografia (dzięki VR, uczniowie mogą podróżować do odległych miejsc na świecie, odkrywać różne ekosystemy, klimaty czy formacje geologiczne, mogą zobaczyć i zrozumieć procesy takie jak erozja, zmiany klimatyczne czy migracje ludności).
10. Edukacja muzyczna (uczniowie mogą nauczyć się grać na instrumentach muzycznych w wirtualnym środowisku, komponować własną muzykę czy nawet występować na wirtualnej scenie przed publicznością).



Fot. Wojciech Kreft

VR ma ogromny potencjał w edukacji, dając nauczycielom i uczniom możliwość tworzenia i doświadczania rzeczy, które byłyby niemożliwe lub bardzo trudne do osiągnięcia w tradycyjnej klasie. To jest dopiero początek tej technologii i z pewnością zobaczymy tu wiele innowacji w najbliższych latach.

VR w profilaktyce i promocji zdrowia psychicznego

VR może być używany do edukacji i podnoszenia świadomości na temat zdrowia psychicznego. Poprzez interaktywne i immersyjne doświadczenia wirtualne, ludzie mogą lepiej zrozumieć różne zaburzenia psychiczne, jak również doświadczyć na własnej skórze, jak się czują osoby z tymi schorzeniami. To może pomóc w zwiększaniu empatii i zrozumienia, a także zmniejszać stygmatyzację i dyskryminację osób z zaburzeniami psychicznymi. Dzięki VR można również dostarczać informacji na temat zdrowego stylu życia, technik radzenia sobie ze stresem i dbania o zdrowie psychiczne w sposób atrakcyjny i przystępny.

VR może pomóc uczniom lepiej zrozumieć doświadczenia innych osób.

VR może być wykorzystywany do szkoleń specjalistów z zakresu zdrowia psychicznego, takich jak psychoterapeuci, psycholodzy czy psychiatry. Symulacje wirtualne mogą pomóc w ćwiczeniu umiejętności terapeutycznych, rozwijaniu empatii i zrozumienia perspektywy pacjenta.

Wirtualna rzeczywistość może być wykorzystana do tworzenia środowisk relaksacyjnych i terapeutycznych.





Fot. Wojciech Kratt

nych. Osoby zmagające się z nadmiernym stresem, bólem przewlekłym czy chorobami psychosomatycznymi mogą korzystać z aplikacji VR, które oferują spokojne i uspokajające miejsca, takie jak plaże, lasy czy ogrody. Symulacje wirtualne mogą obejmować elementy terapii dźwiękiem, terapii światłem czy technik oddechowych, które wspomagają relaksację i redukcję stresu.

Terapia z wykorzystaniem wirtualnej rzeczywistości (VR) stanowi fascynujący i innowacyjny obszar wsparcia zdrowia psychicznego, który ma na celu poprawę jakości życia różnych grup wiekowych.

Wirtualna rzeczywistość może być wykorzystana do promocji zdrowego stylu życia poprzez symulację aktywności fizycznej, takiej jak bieganie, jazda na rowerze czy treningi fitness. Aplikacje VR motywują użytkowników do regularnej aktywności fizycznej, śledzenia postępów i dostarczania informacji na temat korzyści zdrowotnych wynikających z aktywności fizycznej.

Warto zaznaczyć, że powyższe możliwości zastosowania technologii VR w profilaktyce i promocji zdrowia psychicznego są nadal rozwijane i badane. VR stanowi innowacyjne narzędzie, które może wspierać tradycyjne metody terapeutyczne i przyczyniać się do poprawy zdrowia psychicznego oraz podnoszenia jakości życia osób z różnymi potrzebami.

VR w terapii

Terapia z wykorzystaniem wirtualnej rzeczywistości (VR) stanowi fascynujący i innowacyjny obszar wsparcia zdrowia psychicznego, który ma na celu poprawę jakości życia różnych grup wiekowych. Wirtualna rzeczywistość oferuje zanurzenie w przestrzeni trójwymiarowej, w której, co ważne, interakcje mogą być dostosowane do indywidualnych możliwości i potrzeb pacjenta.

Seniorzy: W przypadku seniorów, terapia VR jest często wykorzystywana do walki z problemami związanymi z wiekiem, takimi jak demencja i choroba Alzheimera. Może pomóc w stymulowaniu pamięci i poprawie zdolności poznawczych. Na przykład, VR może umożliwić seniorom wirtualne odwiedzanie miejsc z ich przeszłości, co może pomóc w pobudzaniu wspomnień i zwiększaniu zaangażowania. VR może być również używane do ćwiczeń i rehabilitacji, umożliwiając seniorom bezpieczne i kontrolowane środowisko do poprawy ich sprawności fizycznej.

Dorośli: Terapia VR dla dorosłych obejmuje szereg zastosowań, takich jak leczenie lęku, depresji, PTSD, a także uzależnień. Na przykład, terapia ekspozycyjna z wykorzystaniem VR jest skutecznym narzędziem do zwalczania fobii i lęków, umożliwiając pacjentom stopniowe i kontrolowane narażenie na źródła ich lęków w bezpiecznym środowisku. W terapii uzależnień, VR może pomóc w nauczaniu strategii radzenia sobie z pokusami i unikania nawrotów.

Dzieci i młodzież: Dla dzieci i młodzieży terapia VR może być szczególnie pomocna we wsparciu bardzo wielu sfer rozwoju. Może być wykorzystana do nauki nowych umiejętności, takich jak strategie radzenia sobie ze stresem lub umiejętności społeczne. Wirtualna rzeczywistość może również być używana do pomocy w leczeniu zaburzeń lękowych u dzieci, umożliwiając im stopniowe i kontrolowane narażenie na to, co ich przeraża. Ponadto, VR może być również używana do pomocy dzieciom z ADHD lub autyzmem, poprawiając np. koncentrację i interakcje społeczne.

Jak mam nadzieję, wykazałem w obu częściach artykułu – VR w edukacji, profilaktyce i terapii to dziś niezwykle szeroki i szybko rosnący obszar wsparcia zdrowia psychicznego i rozwoju dla właściwie wszystkich grup wiekowych i różnych grup docelowych. Wykorzystanie VR w tym obszarze nie jest eksperymentem, lecz silnym trendem na całym świecie, opartym na ogromnej ilości badań naukowych i klinicznych potwierdzających dużą efektywność i skuteczność tego innowacyjnego narzędzia.

Autor jest psychologiem, doradcą zawodowym, trenerem i e-trenerem, wykładowcą akademickim m.in. na Akademii Ekonomiczno-Humanistycznej w Warszawie. Prowadzi przedmiot „E-terapia – wykorzystanie narzędzi informatycznych w terapii psychologicznej”. Posiada szerokie doświadczenie w psychologii, poradnictwie zawodowym, edukacji i szkoleniach. Praktyk w zakresie tworzenia nowoczesnych narzędzi i programów komputerowych w dziedzinie psychologii, doradztwa kariery i informacji zawodowej dla dzieci i młodzieży oraz dla osób dorosłych. Ekspert Komisji Unii Europejskiej (Lifelong Guidance Expert Group, 2002-2004). Autor raportów i analiz dotyczących poradnictwa zawodowego i rynku pracy (m.in. dla OECD, Word Bank, Komisja UE).



Formy, metody i programy edukacji ekologicznej w przedszkolu

JANUSZ RUSACZYK

Nie ulega wątpliwości, iż edukacja ekologiczna stała się w ostatniej dekadzie jednym z bardzo istotnych obszarów w działalności wychowawczej i edukacyjnej przedszkola oraz przestała być wiązana jedynie z węższym wycinkiem „nauki przyrody”. Od przynajmniej kilku lat ujmuje się ją w kategoriach treści poznawczych o takim samym znaczeniu dla dziecka i jego wielopłaszczyznowego rozwoju, jak „tradycyjne” rodzaje edukacji i programy na poziomie przedszkolnym.

W ramach różnych umów europejskich, w polskich przedszkolach jest, a przynajmniej powinna być realizowana edukacja ekologiczna. Jej kształt oraz spodziewane efekty w dużej mierze zależą jednak od szeregu różnorodnych czynników: jakości programów oraz skuteczności sposobów ich wdrażania, różnorodności treści ekologicznych, łącznie z metodami i technikami edukacyjnymi w tym zakresie, stosunku nauczycieli do problemów ekologicznych oraz świadomości zrównoważonego rozwoju, gotowości wychowawców do podnoszenia wiedzy oraz angażowania się w rozmaite akcje i inicjatywy, możliwości stwarzanych przez instytucjonalne zaplecze przedszkoli, następnie świadomości ekologicznej rodziców, jako najważniejszych aktorów środowiska wychowawczego. W końcu zaś pod uwagę mogłyby być brane takie zmienne makrospołeczne, jak świadomość ekologiczna danego kraju czy regionu, będąca zasadniczym wyznacznikiem specyficznej kultury ekologicznej.

Zasady edukacji ekologicznej w przedszkolu

Biorąc pod uwagę ogólne ustalenia w kwestii wdrażania edukacji ekologicznej w przedszkolu, które są istotne z punktu widzenia doboru odpowiednich programów oraz form dydaktycznych i wychowawczych, uwzględniających wymagania edukacji najmłodszych, należy uwzględnić przede wszystkim takie zasady, jak:

- Fazowe zapoznanie z otoczeniem: pierwsza faza ma tu charakter emocjonalny, bowiem dziecko poznaje różnorodność świata przyrody, zachwycą się bogactwem oraz pięknem odkrywanej natury, która staje się dla niego szczególnie bliska. Z kolei w następnej fazie, poznawczej, odczucia emocjonalne ustępują miejsca rozwijającej się ciekawości, która pobudza dziecko do działania. W końcu zaś, w fazie ekonomicznej, dziecko poznaje pozytywne oraz negatywne kierunki działalności człowieka, zmierzającej do wykorzystania przyrody.
- Bezpośredni kontakt dziecka z obiektami oraz zjawiskami przyrodniczymi i społecznymi: tylko tego

typu kontakt umożliwia kształtowanie w osobowości dziecka motywacji do poszanowania, ochrony i pomnażania piękna przyrody oraz prawidłowych zachowań społecznych. Jednakże, ten rodzaj poznawania zjawisk przyrodniczych powinien być uzupełniony formami poznania pośredniego (modele, zdjęcia, literatura itp.).

- Przeżywanie piękna różnorodności przyrody: zasada ta wyzwała w dziecku uczucie radości oraz zadowolenia, zachęca do poznawania oraz ochrony przyrody.
- Odwrócona funkcja edukacji: polega na przekazywaniu przez wychowanków zdobytej wiedzy oraz umiejętności innym – rówieśnikom, rodzeństwu, krewnym oraz rodzicom.
- Ekologiczny egocentryzm utylitarny: istotą tej zasady jest ukazanie znaczenia przyrody w życiu człowieka w sposób praktyczny (przez zabawę, obserwację, pracę, osobiste doświadczenia), aby dziecko odczuwało radość z korzystania z elementów otoczenia, lecz równocześnie potrafiło określić oraz zastosować właściwy sposób czerpania z zasobów przyrody.
- Ekonomizacja wykorzystania zasobów przyrody oraz środowiska: powinna być wpajana w trakcie codziennych czynności wykonywanych przez dziecko. Zasada ta odwołuje się do racjonalnego wykorzystania zasobów naturalnych (zwłaszcza nieodnawialnych), właściwego gospodarowania odpadami (stworzonymi przez człowieka) oraz do konieczności ograniczeń ich powstawania.
- Pozytywna kooperacja pomiędzy ludźmi: wskazuje na konieczność podejmowania współpracy z innymi w poprawianiu stanu środowiska naturalnego oraz współdziałania na rzecz środowiska.

Formy, metody, programy

Bezpośredni kontakt wychowanków z przyrodą buduje z nią emocjonalny związek, promuje wartość takich atrakcyjnych dla dziecka sposobów zdobywania wiedzy o otoczeniu, jak osobiste badania, obserwacja, eksperymentowanie, rozwiązywanie problemów i korzystanie z różnych





➔ źródeł informacji (filmy, programy, książki, Internet). Po-
przez odkrywanie i analizowanie dzieci mogą poznawać
przyczyny i skutki ludzkiej działalności, dochodząc do
własnych wniosków, z kolei sięgnięcie po rysunki, wiersze,
opowiadania czy grę na instrumentach muzycznych,
a więc możliwości ekspresji nabywanej świadomości środowiskowej,
pozwalają na wyrażanie ich przeżyć. Dzieciom należy umożliwiać
prezentowanie swoich obserwacji (na przykład za pomocą prac),
komunikowanie swoich sądów, negocjacje, podejmowanie współpracy
prośrodowiskowej, dzięki której mogą one rozwiązywać problemy
środowiskowe (na przykład wywiady, wspólne zadania). Dzieci
mogą być również zachęcane przez nauczycieli do samodzielnego
generowania celów (zarówno poznawczych, jak i praktycznych),
kontrolowania przebiegu oraz skutków własnych działań
w środowisku i na rzecz środowiska oraz podejmowania działań
korekcyjnych w sytuacjach wymagających wprowadzenia korekty.

Dzieciom należy umożliwiać prezentowanie swoich obserwacji.

W procesie dydaktycznym najefektywniejsze jest nauczanie
przez zabawę oraz metody aktywizujące, oparte na własnej
działalności wychowanka, oddziaływanie edukacyjne i
wychowawcze na poziomie przedszkola musi odwoływać się
do takich form edukacji ekologicznej, jak: wycieczki i spacer,
pozwalające na obserwację funkcjonowania różnych ekosystemów,
prace praktyczne, umożliwiające dzieciom własny udział
we wspomaganiu przyrody (na przykład pielęgnacja roślin),
udział w rozmaitych akcjach, ukierunkowanych na ochronę
środowiska naturalnego, angażowanie dzieci do konkursów
o tematyce ekologicznej czy też wystawy prac i włączanie
dzieci w propagowanie idei ekologicznych.

Do najbardziej efektywnych form należy zaliczyć wycieczki.

W związku z tym, że w wieku przedszkolnym bezpośredni
kontakt z obiektami i zjawiskami oraz aktywne zbieranie
doświadczeń jest fundamentalną ramą dla organizowania
procesów wychowawczych i edukacyjnych, jakie mają miejsce
w przedszkolu, podkreśla się szczególnie, iż do najbardziej
efektywnych form należy zaliczyć

Bezpośredni kontakt z przyrodą w czasie wycieczek pobudza bowiem dzieci do zadawania pytań dotyczących poznawanych ekosystemów i zjawisk przyrodniczych.

wycieczki. Są one także bardzo atrakcyjną formą organizacji
wychowania przedszkolnego z punktu widzenia samych
wychowanków. Bezpośredni kontakt z przyrodą w czasie
wycieczek pobudza bowiem dzieci do zadawania

pytań dotyczących poznawanych ekosystemów i zjawisk
przyrodniczych, angażuje ich sferę emocji i wyobraźni oraz
dostarcza impulsu do konkretnych działań, takich jak zbieranie
ciekawych obiektów przyrodniczych, które mogą być
wykorzystane jako środki dydaktyczne w ramach zajęć
przedszkolnych i zabaw. Wiadomości uzyskane w ten sposób
są bogatsze, żywsze i bardziej trwałe, w porównaniu do tych,
zdobytych w sali przedszkolnej.

Tymczasem obecność ogrodu w okolicy przedszkola stwarza
inspirującą szansę dla włączenia dzieci w konkretne prace
praktyczne (pielęgnowanie roślin, uprawa gleby). Starsze
przedszkolaki mogą być angażowane w drobne zajęcia oraz
służyć jako przykład dostarczający pozytywnych wzorów
obserwowanych przez ich młodszych kolegów i koleżanki.
Zadania tego rodzaju, pokazujące wychowankom rozmaite
aspekty użyteczności środowiska naturalnego i potrzeby
dbania o nie, mogą także uczyć dzieci racjonalnego
korzystania z zasobów naturalnych, przy jednoczesnym
wywoływaniu wrażliwości, zarówno na przyrodę ożywioną,
jak i nieożywioną oraz poczucia odpowiedzialności oraz troski
o jej jak najlepsze wykorzystanie.

Wiele celów edukacji ekologicznej może być również
zrealizowanych za pomocą organizowania konkursów,
włączających zarówno ekspresję plastyczną, muzyczną,
poetycką, wraz z wiedzą na temat przyrody. Jest to
znakomita forma utrwalania wiadomości, dzięki której
wychowankowie uczą się także zasad uczciwego współzawodnictwa
i współpracy zespołowej. Duże możliwości poznawcze niesie
także angażowanie dzieci w rozmaite przedstawienia,
podejmujące problematykę ekologiczną, które mogą być
prezentowane zarówno rówieśnikom, jak i rodzicom.
Odgrywanie „przygód” przyrody pozwala na kreowanie
wysokiego poziomu empatii oraz szacunku względem przyrody,
kluczowego z punktu widzenia rozumienia konieczności
ochrony środowiska.

Dużego znaczenia nabrał również zwiększający się
wachlarz okazji do uczestnictwa dzieci w szerszych akcjach,
których celem jest ochrona środowiska naturalnego i
propagowanie zachowań proekologicznych. Najbardziej
popularne tego rodzaju akcje, takie jak na przykład „Sprzą-
tanie Świata”, są również często kierowane do dzieci
w starszym wieku przedszkolnym, jednak warunkiem
powodzenia tej formy organizacji pracy dydaktyczno-
wychowawczej w ramach przedszkola jest przede
wszystkim uświadomienie przez wychowanków celów
takich akcji oraz ich odpowiednie zaplanowanie,
szczególnie pod względem koordynacji działań. Tak
więc, dzieci nie tylko aktywnie angażują się w coś
pozytywnego, ale jednocześnie działania takie mają dla
nich ogromną wartość poznawczą i wychowawczą.

Biorąc pod uwagę metody wychowania przedszkolnego,
które mogłyby być zarówno skuteczne, jak i atrakcyjne
dla uczniów w perspektywie ich edukacji ekolo-



gicznej, można odnieść się tutaj do znanej konceptualizacji metod, wyodrębniającej:

- metody słowne: opowiadanie, dyskusję, wykład i pracę nad książką; można tu również umieścić tak zwane gry dydaktyczne, polegające na wykorzystywaniu elementów zabawowych w trakcie samodzielniego działania wychowanków;
- metody oparte na obserwacji: włączające metodę pokazu oraz metodę pomiaru rzeczy, zjawisk i procesów;
- metody praktyczne: obejmujące metodę zajęć laboratoryjnych oraz praktycznych.

Wszystkie te rodzaje metod mogą być skuteczne w realizowaniu danych form pracy z dziećmi, wpływając na rozwój ich postaw, przekonań oraz systemu wartości, szczególnie w kontekstach szerokiego, aktywnego i bezpośredniego kontaktu z przyrodą.

Z badań ankietowych, przeprowadzonych w 2010 roku na niemal tysięcznej próbie nauczycieli polskich szkół niższych i średnich oraz wychowawców przedszkolnych, wynika, iż ponad 90% badanych pedagogów podejmuje w swojej pracy dydaktycznej i wychowawczej tematykę ekologiczną. Badania potwierdziły, iż w swojej praktyce pedagogicznej nauczyciele przedszkolni najczęściej wykorzystują zajęcia terenowe na łonie natury. Tymczasem za najbardziej skuteczne formy pracy z dziećmi, ukierunkowanej na wdrażanie edukacji ekologicznej w przedszkolu, badani uznali gry dydaktyczne (28%), pokaz (18%) i metodę projektu (14%). Badani wychowawcy przedszkolni ujawnili także, iż najczęściej na takich zajęciach podejmują problematykę odpadów, ekologii w życiu codziennym, następnie zaś ochrony przyrody, edukacji leśnej oraz degradacji środowiska. Najrzadziej zaś sięga się po takie tematy, jak zmiany klimatyczne, edukację konsumencką i poszczególne kwestie związane z konkretną kategorią zrównoważonego rozwoju.

Warunkiem właściwie prowadzonego procesu edukacyjnego jest przede wszystkim dobór odpowiednich programów kształcenia, uwzględniających edukację ekologiczną. Większość takich programów dotyczy przede wszystkim edukacji przyrodniczej i koncentruje się na problematyce pór roku oraz wybranych ekosystemów, podkreślając aspekty aktywnego uczestnictwa dzieci w rozmaitych akcjach okolicznościowych (na przykład obchody „Dnia Ziemi”). Przedszkola zgłaszające się do takich programów otrzymują szereg materiałów dydaktycznych (scenariusze zajęć, płyty, książeczki dla dzieci, karty pracy) oraz certyfikaty zaświadczające o uczestnictwie w programach. Ich cele koncentrują się na wszechstronnym poznawaniu przyrody i środowiska, zaszczepianiu rozumienia relacji, jakie zachodzą pomiędzy człowiekiem a środowiskiem naturalnym, nabywaniu i poszerzaniu wiedzy o problemach, jakie stwarza w środowisku działalność człowieka, kształtowaniu odpowiednich zachowań w kontaktach z przyrodą oraz nabywaniu umiejętności ochrony i racjonalnego gospodarowania

zasobami naturalnymi. Formy, do jakich najczęściej odwołują się te programy, to uroczyste obchodzenie „świąt ekologicznych” (na przykład Pierwszy Dzień Wiosny, Dzień Ziemi, Dzień Oszczędzania Energii), segregacja śmieci w najbliższej okolicy, wycieczki do parków narodowych i krajobrazowych, przedstawienia teatralne, konkursy plastyczne, organizowanie kąpek przyrody w przedszkolu, budowanie karmników dla ptaków etc.

Koncepcja zrównoważonego rozwoju

Reasumując, edukacja ekologiczna jako praktyczny efekt rozwoju dyskursu, jaki wciąż toczy się wokół koncepcji zrównoważonego rozwoju, staje się obecnie ważną częścią procesów wychowania i kształcenia, jakie mają miejsce w instytucjonalnej rzeczywistości przedszkola. Kieruje to zasadniczą uwagę na konieczność zarówno teoretycznych analiz tego problemu, jak i empirycznego badania tego,

Odgrywanie „przygód” przyrody pozwala na kreowanie wysokiego poziomu empatii oraz szacunku względem przyrody.

w jaki sposób na poziomie współczesnych przedszkoli odbywa się dzisiaj realizacja tych działań edukacyjnych. Implikuje to również bardzo istotną kwestię, odsyłającą do poziomu świadomości, zarówno nauczycieli, jak i rodziców, związanej zarówno z wiedzą na temat zrównoważonego rozwoju, jak i odczuwaną potrzebą podejmowania edukacji ekologicznej przedszkolaków oraz szansami, jakie na tej płaszczyźnie stwarza przedszkole.

Bibliografia

- Domka L., *Dialog z przyrodą w edukacji dla ekorozwoju*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Poznań 2001.
- Feretycka M., *Wychowanie przedszkolne*, w: B. Poskrobko (red.), *Naturalne środki dydaktyczne*, Wydawnictwo Politechniki Białostockiej, Białystok, 1998.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza GRAF PUNKT, Warszawa 2000.
- Pytlarczyk J., *W kręgu zabawy. Program wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwo Juka, Warszawa 2009.
- Sobczyk W., *Edukacja proekologiczna i prozdrowotna*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.
- Suchora-Olech A., *Kształtowanie postawy ekologicznej w edukacji wczesnej*, Wydawnictwo Uczelniane PAP, Słupsk 2000.
- Tuszyńska L., *Edukacja ekologiczna dla nauczycieli i studentów*, Wydawnictwo WSP-TWP, Warszawa 2006.
- Wychowatek K., Świderek M., *Kto ma czas na ekologię? Raport z badania edukacji ekologicznej w edukacji formalnej*, Ośrodek Działań Ekologicznych „Źródła”, Łódź 2011.

Autor jest pedagogiem, kulturoznawcą, oligofrenopedagogiem, terapeutą z zakresu autyzmu, nauczycielem. Autor tekstów z zakresu pedagogiki, psychologii oraz szeroko pojętych nauk społecznych.



Deficyty sensoryczne w procesie uczenia się dzieci w przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym

AGNIESZKA LEJKO

„Wszystkie dzieci mają dwie podstawowe potrzeby: potrzebują czuć się w swoim własnym ciele jak w domu oraz umieć nawiązywać relacje”

(W. Sherborne)

Rozwój psychofizyczny człowieka jest ciągłym impulsem do badań wielu naukowców od lat. Nieustannie wykonywane badania i formułowane wnioski są modyfikowane, bo nasza wiedza na temat mózgu i wszystkiego, co się w nim dzieje lub dzieje się za jego przyczyną, zmienia się i ubogaca. Dlaczego badania nad funkcjonowaniem mózgu są tak dynamiczne i fascynujące?

Z bardzo prostego powodu: „to mózg pozwala człowiekowi na poznawanie środowiska i interakcję z nim” (Ayres, 2021, s. 29), a środowisko w którym żyjemy, prowokuje nasz mózg do wielu działań i oddziałuje na niego permanentnie.

Rozwój psychoruchowy dziecka w wieku szkolnym jest ściśle powiązany z wydarzeniami ucznia z przeszłości.

W jaki sposób zatem oddziałuje środowisko na dziecko, a potem ucznia? Jakie wyzwania przed nim stawia? I wreszcie, czy dziecko pod wpływem bodźców ze świata zewnętrznego jest w stanie funkcjonować w prawidłowy

sposób i rozwijać się w nim harmonijnie? Jaki jest wpływ rozwoju ruchowego dziecka na możliwości uczenia się?

Przez wiele lat swojej pracy z dziećmi miałam okazję obserwować rozwój indywidualnych jednostek w systemie oświaty. Nie wszyscy moi uczniowie rozwijali się w sposób harmonijny czy też odpowiedni dla ich wieku. Niektórzy z nich mieli duże trudności w przyswajaniu wiedzy czy też zaburzenia w rozwoju emocjonalno-społecznym. Z moich obserwacji wynika, że te trudności nie wywodziły się nigdy z zaniedbania rodziców lub lenistwa dziecka. Przyczyną było raczej jakieś zahamowanie lub deficyt rozwojowy. Kierując się dobrem dziecka i chęcią pomocy, postanowiłam zacerpnąć wiedzy i zgłębić temat przyczyn trudności uczenia się u dzieci.

Prawidłowy rozwój psychoruchowy dziecka

Mając na myśli rozwój psychoruchowy, mówimy o związku motoryki oraz funkcji poznawczych w wyodrębnieniu odpowiednich dla wieku etapów występowania. Ale to nie wszystko. Według Cieszyńskiej i Korendo „sprawności motoryczne pojawiają się i doskonalą u dziecka pod wpływem czynników zarówno genetycznych, jak i środowiskowych.” (Cieszyńska, Korendo, 2021, s. 21).

Idąc za tą myślą, rozwój psychoruchowy dziecka w wieku szkolnym jest ściśle powiązany z wydarzeniami ucznia z przeszłości. Zatem wszystkie doświadczenia, zakłócenia w rozwoju czy zaburzenia w rozwoju motorycznym będą miały swoje odzwierciedlenie w psychomotoryce ucznia w wieku szkolnym.

Przekroczenie progu szkolnego jest wielką zmianą w życiu młodego człowieka. Przejście z niczym nieograniczonej zabawy do obowiązkowej i systematycznej nauki szkolnej przysparza mu nie lada trudności. Choć emocje dziecka towarzyszące mu podczas rozpoczęcia edukacji szkolnej są bardzo pozytywne, bywają podatne na zmiany ze względu na pojawiające się ewentualne niepowodzenia lub też podejście nauczyciela. Dlatego też szalenie istotny jest harmonijnie przebiegający rozwój psychofizyczny ucznia rozpoczynają-





cego zmagania szkolne, obejmujący wszystkie sfery: fizyczną, emocjonalną, społeczno-moralną i umysłową.

Dziecko wkraczające w mury szkolne, a więc takie, które osiągnęło wiek szkolny, posiadające gotowość szkolną doświadcza szeregu zmian, jakie zachodzą w jego ciele i psychice. Intensywna stymulacja obejmuje funkcje motoryczne, rozwija się sprawność manualna: nauka pisania, prawidłowego chwytu pisarskiego, koordynacja wzrokowo-ruchowa: trzymanie się w liniaturze, wodzenie po śladzie oraz kreślenie samodzielne za pomocą pióra czy ołówka, inne prace manualne z zakresu motoryki małej.

Rozwój ruchowy jest ogromnie ważny, oddziałuje bowiem na:

- dobry stan zdrowia – niezbędny dla rozwoju dziecka i jego samopoczucia;
- wyładowanie nagromadzonej energii i uwolnienie organizmu od napięcia, wynikającego z przeżywanym przez dziecko lęku i frustracji;
- poczucie niezależności – im bardziej dziecko jest samodzielne, tym większe jest jego poczucie własnej wartości i zadowolenia;
- uczestniczenie w zabawie – udział w aktywnościach, które sprawiają mu radość i przyjemność;
- poziom uspołecznienia – lepszy rozwój motoryczny daje dziecku szansę na zajmowanie pozycji przywódcy grupy;
- pojęcie własnego „ja” – kontrola motoryczna zapewnia poczucie bezpieczeństwa fizycznego oraz świadomość ruchu własnego ciała.

Rozwój ruchowy dziecka w tym wieku jest ściśle związany z rozwojem psychicznym. Nauka szkolna poszerza wyobraźnię, rozwija logiczne myślenie, funkcje poznawcze oraz uwagę dowolną, a co za tym idzie także mowę i pamięć. Poprzez czynności nabywania wiedzy i uczenia się intensywnie rozwija się też język i myślenie w szerokim zakresie.

Omawiając rozwój psychoruchowy dziecka nie możemy pominąć ważnego aspektu, jakim są emocje i ich rozumienie, a co za tym idzie umiejętność funkcjonowania w grupie według przyjętych reguł – a więc rozwój społeczny.

Istotny jest harmonijnie przebiegający rozwój psychofizyczny ucznia rozpoczynającego zmagania szkolne, obejmujący wszystkie sfery: fizyczną, emocjonalną, społeczno-moralną i umysłową.

Podsumowując rozważania na temat psychoruchowego rozwoju dziecka w wieku szkolnym zauważamy łatwo, że wszystkie aspekty wyżej wymienione mają ogromne znaczenie i muszą ze sobą ściśle współpracować, a więc być zintegrowane, aby dziecko mogło rozwijać się w sposób niezakłócony i harmonijny, czyli prawidłowy.

Jeśli w dzieciństwie lub wczesnej młodości zabraknie oddziaływania kluczowego, lub też z pozoru mało znaczącego bodźca, to w późniejszym okresie jego życia mogą wystąpić trudności.

Z psychologicznego punktu widzenia doświadczenia szkolne tworzą pewną całość. B. C. J. Lievegoed o starszym dzieciństwie mówi następująco: „Wszystko współdziała, by dziecko osiągnęło stan równowagi i harmonii, jaki nie pojawia się powtórnie w czasie całego dalszego życia. Budzące się siły woli, pozostające nadal pod silnym wpływem fantazji chętnie łączą się z sięgającym coraz dalej myśleniem. Otwiera się nowy świat, a dziecko wychodzi mu naprzeciw z pełną czcią i oddaniem.” (Lievegoed, 1993, s. 16).

Wpływ deficytów sensorycznych

Od momentu przyjścia na świat dziecka, a nawet jeszcze wcześniej, już w łonie matki, mały człowiek jest nieustannie stymulowany przez różnorodne bodźce sensoryczne.





W miarę jak dorasta, dojrzewa, intensywność i rodzaje sensorów zmieniają się i oddziałują na niego z większą lub mniejszą siłą, ale każde z nich zostawia w dziecku ślad, który w przyszłości będzie miał znaczenie dla jego funkcjonowania. Podobnie jest z deficytami. Jeśli w dzieciństwie lub wczesnej młodości zabraknie oddziaływania kluczowego, lub też z pozoru mało znaczącego bodźca, to w późniejszym okresie jego życia mogą wystąpić trudności.

Wczesne wykrycie i zdiagnozowanie zaburzeń integracji sensorycznej ma kolosalne znaczenie w kontekście późniejszego rozwoju dziecka w każdym aspekcie zarówno edukacyjnym, jak i społeczno-emocjonalnym.

W swojej pracy codziennej z dziećmi w klasie startowej spotykam się z liczną grupą uczniów z problemami zaburzeń integracji sensorycznej, u wielu z nich przekłada się to na rekcje somatyczne, lęki, izolację społeczną lub występujące wady wymowy. Zaskakująca jest dość wysoka liczba występowania takich przypadków. Skąd to się bierze? Gdzie leży problem? Porównując lata przedpandemiczne i trochę bardziej ubogie w „nowinki technologiczne” można łatwo zauważyć znaczący wzrost liczby dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej. Wynika to z braku ruchu, nieodpowiedniej stymulacji mózgu, „siedzącego trybu życia” również u dzieci i zamknięcia się na świat w swoich czterech ścianach. Taki stan rzeczy ma fatalne skutki dla ogólnego funkcjonowania dziecka w świecie. Poprzez brak stymulacji ruchowej mózg nie działa prawidłowo, nie następuje proces integracji, a poszczególne funkcje nie rozwijają się harmonijnie.

Bodźce sensoryczne jako fundament

Według Zbigniewa Przyrowskiego „właściwie rozpoznane i opracowane bodźce sensoryczne w procesie integra-

cji sensorycznej stanowią podłoże, fundament wielu mechanizmów związanych z ruchem, postawą (równowagą), napięciem mięśni czy integracją odruchową.” (Przyrowski, 2019, s. 17). Oznacza to, że znaczna część podstawowych mechanizmów rozwojowych dziecka jest zależna od prawidłowo przebiegającej integracji sensorycznej.

Integracja sensoryczna bardzo często kojarzona jest z ruchem – jego nadmiarem lub brakiem. Jest to słuszne skojarzenie, ponieważ każdy najmniejszy ruch planowany jest w naszym mózgu. To od niego dostajemy impuls do działania. Działanie jest skutkiem oddziaływania jakiegoś bodźca. Jeśli więc bodziec jest znikomy lub występuje jego brak – ruch nie zachodzi. Nie zapisują się wtedy nasze doświadczenia, nie następuje planowanie kolejnych, wynikających z zaistniałej sytuacji ruchów. Pojawia się deficyt. Co dzieje się wtedy z ciałem? Jak reaguje mózg na taki stan rzeczy? Organizuje sobie przestrzeń i działanie „zastępcze”, a więc dokonuje kompensacji. W przypadku dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej może to być m.in.: nadruchliwość, chodzenie na palcach, nadwrażliwość lub stymulacja określonych części ciała własnych lub innych (np. dotykanie, popychanie), a nawet wybudzanie się w nocy. Dzieci z deficytami sensorycznymi, dotyczącymi np. nadwrażliwości dotykowej bardzo lubią: ściskanie, gryzienie, żucie, ssanie, skakanie, przepychanie się.

Ogromne znaczenie ma w tej sytuacji znalezienie źródła deficytów oraz określenie mniej więcej czasu, w jakim wystąpił brak impulsu sensorycznego. W pozycji Przyrowskiego, mówiącej ogólnie o diagnozie integracji sensorycznej czytamy, że zaburzenia SI mogą występować nawet u 70% dzieci ze spektrum autyzmu, ale można je również zdiagnozować u dzieci z dysleksją, ADD, ADHD, z zaburzeniami genetycznymi (takimi jak zespół Downa), upośledzeniem umysłowym czy uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego (mózgowe porażenie dziecięce).

Wczesne wykrycie i zdiagnozowanie zaburzeń integracji sensorycznej ma kolosalne znaczenie w kontekście późniejszego rozwoju dziecka w każdym aspekcie, zarówno edukacyjnym, jak i społeczno-emocjonalnym.

Trudności ogólnorozwojowe dziecka

Występowanie deficytów sensorycznych u dziecka, funkcjonującego najpierw w placówce wychowania przedszkolnego, a potem w szkole, może doprowadzić do wielu sytuacji generujących trudności na wielu polach.

Wskazuje na nie Sylwia Kulpińska, która dokonała badań w tym zakresie (Kulpińska, 2020, s. 207). Dzieli się ona swoimi obserwacjami, sugerując, że nierzadko w czasie pobytu w szkole lub przedszkolu dziecko z deficytami sensorycznymi ma problemy z:

- „jedzeniem: czy podczas posiłku jest nadmiernie drażliwe, grymasne i bardzo się brudzi, ma wybiórczość pokarmową,





- ubieraniem się: włożeniem butów, zasunięciem suwaka, zapięciem rzepów,
 - kontrolowaniem czynności fizjologicznych,
 - unikaniem czy różnicowaniem dotyku,
 - czuciem własnego ciała i oceną dystansu – odległości,
 - koncentracją uwagi wzrokowej bądź słuchowej,
 - przechodzeniem od jednej aktywności do drugiej,
 - Podczas grupowych zabaw lub ćwiczeń ruchowych:
 - odmawia uczestniczenia w nich lub niechętnie bierze w nich udział,
 - ma trudności w kontaktach z rówieśnikami, jest wycofane, woli bawić się samo,
 - jest nadmiernie usztywnione, ma problemy z zachowaniem równowagi, często obija się o przedmioty, meble, ściany, zbyt łatwo przewraca się,
 - wydaje się fizycznie słabsze niż rówieśnicy,
 - chodzi na palcach,
 - ma trudności z wykonaniem prostych ruchów i odtworzeniem sekwencji ruchowych,
 - ma problemy ze schematem ciała, orientacją kierunkową i przestrzenną,
 - pod wpływem ruchu staje się głośnie i nadaktywne psychoruchowo;
- W czasie tzw. zajęć stolikowych, „podłogowych” czy podczas siedzenia w kółku:
- pokłada się na podłodze, często zmienia pozycję, kręci się,
 - preferuje siedzenie na podłodze w tzw. literę „W”,
 - pokłada się na blacie stolika, podpira ręką głowę,
 - siedzi na krześle w nietypowy sposób, np. przechylając się na jedną stronę,
 - wierci się, wstaje, nie potrafi dłużej siedzieć w jednym miejscu,
 - ma problemy z używaniem przyborów do rysowania i wycinania i z pracami manualnymi,
 - rysując, naciska na papier zbyt mocno lub za słabo,
 - nie lubi zabaw wymagających „brudzenia się”,
 - niechętnie rysuje, koloruje, wycina, ma trudności z odtwarzaniem wzorów.

Symptomy występowania deficytów

Obok typowych symptomów występowania deficytów w zakresie motoryki małej i dużej, możemy zauważyć także niepokojące objawy w rozwoju społeczno-emocjonalnym dziecka.

Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej mają problemy nie tylko z dostosowaniem reakcji emocjonalnych do sytuacji, ale także z zareagowaniem na wydarzenie z określoną, adekwatną siłą lub natężeniem. Przyrowski wyróżnia w tym aspekcie dwie grupy dzieci: nadwrażliwe (nadreaktywne) i podwrażliwe (podreaktywne). Ta druga grupa nie zauważa wielu sygnałów komunikacyjnych ze strony opiekunów, nie reagują na gwałtowne dźwięki, nie czują uderzenia albo gwałtown-



Źródło: Unsplash

nie poszukują doznań dotykowych, zbyt mocno przytulają.

Dzieci nadreaktywne przejawiają dużą intensywność reakcji emocjonalnej w odpowiedzi na sytuacje, które zazwyczaj nie wywołują lęku, rozdrażnienia, ucieczki czy płaczu. „W ten sposób nieprawidłowe procesy sensoryczne skutkują zaburzeniami w zachowaniu. Rodzice nie wiedzą, kiedy i jak silnie zareaguje ich dziecko, czasem obwiniają siebie, myśląc, że są przyczyną takich zachowań” (Przyrowski, 2019, s. 158).

Dzieci z zaburzonymi procesami sensorycznymi mogą mieć także problemy z zasypianiem. Znaczenie mają tutaj tak z pozoru błahe elementy jak: zbyt intensywny kolor ścian, obrazki na nich, zbyt dużo zabawek i dystryktorów wokół oczu dziecka, które pobudzają zamiast wyciszać, natężenie światła, temperatura pokoju czy układ mebli, aż w końcu materiał, z którego uszyta jest piżama.

Bibliografia

- Ayres A. J., „Integracja sensoryczna a zaburzenia uczenia się” Wyd. Harmonia Universalis, Gdańsk 2021, s. 29.
- Cieszyńska J., M. Korendo „Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6. roku życia” Wydawnictwo Edukacyjne Kraków, Kraków 2021, s. 21.
- Lievegoed B. C. I., „Fazy rozwojowe dziecka” Wyd. „Akademia”, Toruń 1993, s. 16.
- Przyrowski Z., „Integracja sensoryczna. Teoria, diagnoza, terapia”, Warszawa 2019, s. 17, s. 158.
- Kulpińska S., *Funkcjonowanie dzieci z zaburzeniami przetwarzania sensorycznego we współczesnym przedszkolu i szkole w: „Pedagogika społeczna. Doniesienia z badań.”* nr 3 (77), 2020, s. 207.

Autorka jest nauczycielką edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, diagnostą i terapeutą pedagogicznym, tutorem, trenerem Odysei Umysłu, miłośniczką Ruchu Rozwijającego i Integracji Bilateralnej, trenerką TUS.



„(Samo)Regulacja dla Każdego” – o co w tym chodzi?

MAGDALENA SKORUPKA

Wyregulowany dorosły to wyregulowane dziecko. Jak obniżać swój poziom napięcia, jak podwyższać poziom energii? Czy są ćwiczenia, strategie, pomysły, które pomogą mi na co dzień pracować z młodzieżą w obszarze samoregulacji i radzenia sobie ze stresem?

Pomysł projektu „(Samo)Regulacja dla Każdego” powstał w sercach i głowach specjalistek stowarzyszenia Ta Szansa (pełna nazwa stowarzyszenia to Oddział Terenowy Towarzystwa Rozwijania Aktywności Dzieci „Szansa” Warszawa Targówek) w wyniku doświadczeń z pracy psychoedukacyjnej z osobami nastoletnimi (zarówno grupowej, jak i indywidualnej). Odpowiadając na potrzeby środowiska prowadzimy warsztaty w klasach dla różnych grup wiekowych rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne z nastawieniem na budowanie relacji opartych na

Jak możemy uczyć się, rozwijać, jeśli „podświadomie” cały czas czujemy wysoki poziom napięcia?

wzajemnym szacunku, rozumieniu potrzeb i zachowań w oparciu o NVC (porozumienie bez przemocy, ang. *nonviolent communication*), Pozytywną Dyscyplinę, edukację skoncentrowaną na rozwiązaniach oraz Self-Reg, czyli metodę całościowego zarządzania stresem i negatywnymi emocjami, która ma nauczyć nas i dziecko radzenia sobie z trudnościami i ich profilaktyki.

Pomysł na (Samo)Regulację

Dobrą praktyką wypracowaną przez nas w ramach pierwszej edycji Funduszu Pomocowego w 2020 roku finansowanego przez Polsko-Amerykańską Fundację Wolności i realizowanego przez Fundację Edukacja dla Demokracji były warsztaty umiejętności emocjonalno-społecz-

Bardzo często nie zdajemy sobie sprawy, że w towarzystwie jakiejś nieznanej osoby czujemy napięcie, a nawet zagrożenie, albo czujemy, że do tej osoby nam jest jakoś „blisko”.

nych, które prowadziłyśmy na terenie Targówka w wytypowanych przez nauczycieli klasach szkolnych w ramach projektu „Ta Szansa na Wsparcie”. Czas pandemii odbił się na zdrowiu psychicznym dzieci i młodzieży, m.in. w postaci: zwiększenia objawów depresyjnych, przypadków samookaleczenia, trudnościach w odnalezieniu się

wśród rówieśników po powrocie do nauki stacjonarnej. Dodatkowo ostatnie raporty pokazują, że kondycja psychiczna dzieci i młodzieży jest w dramatycznym stanie i że mamy do czynienia z poważnym kryzysem psychicznym młodych osób na dużą skalę.

Nasza dobra praktyka – Karty Samoregulacji wraz z publikacją i przykładowymi scenariuszami zajęć jest odpowiedzią na aktualną kondycję młodzieży, która po okresie pandemii i w obliczu złożonej sytuacji geopolitycznej i społeczno-ekonomicznej, w dużej mierze zmaga się z niespotykanymi wcześniej na taką skalę wyzwaniami i kryzysami (nadmierny stres, niepokój o przyszłość, depresje, samookaleczenia), ale także odpowiada na kryzysy rozwojowe właściwe dla adolescencji.

Jednym z obszarów, nad którym pracowałyśmy na warsztatach, była samoregulacja, czyli jedna z podstawowych umiejętności, która służy człowiekowi w życiu codziennym m.in. do efektywnego działania, jak i radzenia sobie ze stresem, życiowymi trudnościami, wyzwaniami czy sytuacjami kryzysowymi (jak pandemia, izolacja). Ten obszar samoregulacji szczególnie nas zainteresował, bo jak można wspierać innych będąc samym „zestresowanym” i „rozstrojonym”? Nasze systemy nerwowe są połączone i mocno rezonują z tym, co czuje inna osoba. Jak możemy uczyć się, rozwijać, jeśli „podświadomie” cały czas czujemy wysoki poziom napięcia? Jak możemy wspierać innych w procesie radzenia sobie ze stresem, skoro sami jesteśmy wyczerpani? Zgodnie z teorią poliwagalną S. Porgesa podstawową potrzebą człowieka jest uzyskanie poczucia bezpieczeństwa. Wg Porgesa dzięki mechanizmowi neurocepcji nasz system nerwowy podprogowo, bez naszej pełnej świadomej kontroli, nieustannie skanuje rzeczywistość (zbiera informacje) w poszukiwaniu potencjalnych zagrożeń, aby w sytuacji niebezpieczeństwa nie zastanawiać się nad wyborem ewentualnych strategii (np. walki lub ucieczki), tylko działać natychmiastowo, np. pobudzeniem fizjologicznym naszego organizmu (które nie zawsze zauważamy) lub ewentualnym uspokojeniem. Bardzo często nie zdajemy sobie sprawy, że w towarzystwie jakiejś nieznanej osoby czujemy napięcie, a nawet zagrożenie, albo czu-



jemy, że do tej osoby nam jest jakoś „blisko”. Dzięki systemowi społecznego zaangażowania, który kontroluje m.in. mięśnie twarzy, krtani, ucha (mimika, ton głosu, analiza dźwięków itp.), nawiązujemy relacje, wchodzimy w związki, „czytamy bodźce niewerbalne”. Zaczniemy zatem od siebie, bowiem warunkiem uczenia innych jest to, abyśmy najpierw sami zadbali o (Samo)Regulację.

Po co nam ta wiedza?

Obserwując nauczycieli i uczniów w klasach (ich mimikę, postawę ciała, ton głosu, styl komunikacji), rozmawiając z młodzieżą wiemy, że radzenie sobie ze stresem, umiejętność rozpoznawania tego, co mnie nie stresuje, jak to odczuwam, gdzie i kiedy, jak się zachowuję, co robię, aby zapobiegać zachowaniom wynikającym z reakcji walki lub ucieczki, jest często zaniedbywanym obszarem nie tylko w szkole, ale i w codzienności. W szkole często nie ma na to miejsca. Wchodząc do klas choć na chwilę mogłyśmy zainspirować uczestników wiedzą i pokazać proste sposoby na odzyskanie równowagi wewnętrznej i obniżanie swojego napięcia.

Uczestnictwo w konkursie grantowym, jaką dał nam „Fundusz pomocowy dla organizacji pozarządowych oraz inicjatyw obywatelskich 2022-2023”, utworzony przez Polsko-Amerykańską Fundację Wolności, realizowany przez Fundację Edukacja dla Demokracji pozwolił nam na upowszechnienie dobrej praktyki wspierającej osoby nastoletnie w przełamywaniu długofalowych skutków pandemii związanych z edukacją, ze zdrowiem psychicznym. Jako jedna z 8 organizacji w Polsce zostaliśmy wybrani do podzielenia się naszymi sprawdzonymi narzędziami do pracy z młodzieżą w tym obszarze. Obecnie trwają końcowe prace nad dopracowaniem wszystkich praktyk i publikacją, która pojawi się w listopadzie br. i będzie dostępna dla wszystkich zainteresowanych.

Dla kogo?

Nasza Karty Samoregulacji wraz z publikacją i przykładowymi scenariuszami zajęć – są skierowane bezpośrednio do osób pracujących z młodzieżą głównie w obszarze zdrowia psychicznego (nauczycielek/li, wychowawczyń/ców placówek PWD, psycholożek/psychologów, pedagogów/pedagogów, socjoterapeutek/ów itp.). Narzędzie to ma stanowić pomoc edukacyjną i służyć wspieraniu samoregulacji osób.

Opis dobrej praktyki Kart Samoregulacji

Narzędzie to ma formę kart samoregulacji (karty z ćwiczeniami, praktykami, propozycjami do dyskusji z młodzieżą, wzbogacone ciekawą, inspirującą grafiką, która sama również może być inspiracją do pracy z młodzieżą). Uzupełnieniem kart jest publikacja o charakterze popularno-naukowym, skierowana do praktyków. Zawiera ona odniesienia do źródeł oraz omówienie kluczowych zagad-



Fot. Patrycja Guevara-Woźniak

nień jako merytoryczną podbudowę dla ćwiczeń samoregulacji, jak również przykładowe scenariusze zajęć gotowe do wykorzystania w pracy z osobami nastoletnimi.

Do pracy nad współtworzeniem kart samoregulacji zaangażowałyśmy młodzież, zgodnie z podejściem „Nic o młodzieży – bez młodzieży”, a także specjalistów pracujących z nimi. Łącznie przeprowadziłyśmy 72 godz. warsztatów z nastolatkami i 24 godz. warsztatów z profesjonalistami – praktykami (pedagożka, terapeutki, psychoterapeuta, psycholożki, socjoterapeutka, nauczycielki, osoby zainteresowane tematyką samoregulacji). W procesie tworzenia, testowania narzędzia towarzyszyło nam 14 specjalistów, w tym 13 kobiet i 1 mężczyzna. Profesjonaliści i młodzież sami na sobie „testowali” ćwiczenia dając nam wskazówki do ewentualnej korekty.

Warunki brzegowe wykorzystania dobrej praktyki wyznacza nie tylko znajomość podstaw teoretycznych samoregulacji, ale także gotowość specjalistów do osobistego doświadczenia samoregulacji.

Zebranie różnorodnych ćwiczeń i metod, z których na co dzień korzystamy podczas warsztatów z obszaru radzenia sobie ze stresem, w jedną usystematyzowaną całość (zestaw ponad 30 kart), pozwala na elastyczne korzystanie z dobrej praktyki na różne sposoby np. wykorzystanie gotowych scenariuszy do przeprowadzenia zajęć, wybór dowolnej karty jako inspiracji, np. do ćwiczeń relaksacji lub rozmowy o stresie, emocjach, zasobach; wykorzystanie strony graficznej kart jako metafory, służącej wyrażeniu uczuć, oczekiwań, stanu umysłu uczestników.

Poniżej prezentujemy przykładowe tytuły kart:

- *Uziemienie – czyli jak mocno stać na nogach*
- *Zaprzyjaźnić się z doznaniem*





- *Język doznań – ćwiczenia w parach*
- *Wahadło*
- *Moja ugruntowana obecność*
- *Moje bezpieczne miejsce (cz. I trening wyobraźniowy i cz. II działanie plastyczne)*
- *Drzewo (cz. I i II)*
- *Najpiękniejsze wspomnienie (cz. I trening wyobraźniowy i II zmysły na dłoni)*
- *Burza mózgów: Jakie emocje znacie?*
- *Skan ciała – gdzie mieszkają emocje?*
- *Oddech koherentny*
- *E-MOC-JA w Tłumie*
- *Stresory*
- *Samoregulacja a samokontrola*
- *Rozgrzewki dramatyczne – macierz Thayera w praktyce*
- *Macierz Thayera*
- *Kiedy jest za dużo*
- *Moje znaki ostrzegawcze*
- *Rzeźbiarz*
- *Z głową w chmurach (cz. I trening wyobraźniowy i cz. II działanie kreatywne)*
- *Puzzle*
- *Kręgi doceniania*
- *Apteczka dobrych, wspierających myśli*
- *Mapa skarbów (cz. I trening wyobraźniowy i cz. II działanie kreatywne)*

Nasze karty będą NIEODPŁATNIE możliwe do pobrania w formacie A-5 z opcją druku jedno i dwustronnego (awers – grafika i nazwa ćwiczenia/praktyki, rewers – opis praktyki/ćwiczenia samoregulacji wraz z podaniem czasu trwania, celu, niezbędnych materiałów). Karty będą mogły być używane zamiennie do tworzenia szeregu scenariuszy warsztatów. Można łączyć i dopasowywać karty, aby spersonalizować i dostosować działania do konkretnych potrzeb uczestników i osób prowadzących warsztaty. Elastyczność oferowana przez te karty pozwala na nieskończone możliwości, zapewniając, że każdy warsztat będzie inny.

Młodzież z różnych środowisk biorąca udział w naszych warsztatach wręcz ALARMuje, że SZKOŁA jest źródłem stresu.

Warunki brzegowe wykorzystania dobrej praktyki wyznacza nie tylko znajomość podstaw teoretycznych samoregulacji, ale także gotowość specjalistów do osobistego doświadczenia samoregulacji – czym jest w praktyce, jak przejawia się w ciele, jakie przynosi rezultaty w życiu codziennym (np. doświadczenie konkretnych ćwiczeń z kart na sobie). Umiejętność samoregulacji u dorosłego jest potrzebna, aby mógł on towarzyszyć w tym procesie nastolatki. To może stanowić rękę, na którą trzeba uważać – rozregulowany dorosły (tzn. dorosły w napię-

ciu, z pobudzonym układem nerwowym, pełen nieprzyjemnych emocji) nie będzie w stanie skutecznie pracować nad samoregulacją młodzieży.

Młodzież z różnych środowisk biorąca udział w naszych warsztatach wręcz ALARMuje, że SZKOŁA nie jest miejscem, które służy samoregulacji, SZKOŁA i wymagania związane z nauką są najczęściej podawanym źródłem stresu młodzieży.

Dlatego bazowe jest długofalowe wspieranie profesjonalistów pracujących z dziećmi i nastolatkami. Wypożyczenie ich w dodatkowe bezpłatne narzędzia do pracy w obszarze samoregulacji może uatrakcyjnić ich pracę, przypominać na co dzień, że dbałość o nasz własny dobrostan psychofizyczny ma duży wpływ na relację z samym sobą i z innymi. Wyregulowany dorosły to wyregulowane dziecko/osoba nastoletnia.

Ryzyko może również wiązać się z „instrumentalnym” wykorzystaniem kart przez osoby, które chciałyby osiągnąć własne cele – wpłynięcia na młodzież w oczekiwaniu efektów (np. poprawy zachowania na lekcji). Celem ćwiczeń zawartych w kartach jest wzrost wiedzy nastolatków na temat zagadnień związanych ze stresem i umiejętności radzenia sobie z nim, zwiększanie odporności psychicznej, budowanie świadomości powiązań między sferą doznań cielesnych, emocji, myśli i zachowań oraz wzmacnianie ich poczucia sprawczości.

Informacje o dobrej praktyce będą wkrótce dostępne w dedykowanej zakładce na naszej stronie <https://www.taszansa.pl/karty-samoregulacja/>

Opis w pigułce

Projekt „(Samo)Regulacja dla Każdego” jest dopracowaniem i multiplikacją dobrej praktyki, jaką stanowią nasze warsztaty radzenia sobie ze stresem, głównie w obszarze samoregulacji. Odbiorcami projektu jest młodzież (14-19 lat) oraz praktycy pracujący z młodzieżą. Projekt realizowany jest od sierpnia 2022 do lipca 2023. Końcowy rezultat zawierający wszystkie dobre praktyki zostanie zaprezentowany podczas jesiennej konferencji organizowanej przez Fundację Edukacja dla Demokracji (29 XI 2023 r.).

Informacje o dobrej praktyce będą wkrótce dostępne w dedykowanej zakładce na naszej stronie <https://www.taszansa.pl/karty-samoregulacja/> oraz w mediach społecznościowych (FB, Instagram). Planujemy dalsze propagowanie narzędzia w czasopiśmie podejmujących tematykę profilaktyki uzależnień i promujących zdrowy styl życia.

Praktyka może być multiplikowana przez wszystkich zainteresowanych obszarem wspierania samoregulacji wśród młodzieży – karty mogą być wykorzystywane przez specjalistów pracujących z młodzieżą w szkołach, placówkach wsparcia dziennego, świetlicach, organizacjach pozarządowych, zorganizowanych turnusach wa-



kacyjnych/obozach. Dodatkowym wsparciem merytorycznym jest publikacja, w której można znaleźć bardziej szczegółowe omówienie zagadnień, odnośniki do publikacji źródłowych, a także przykładowe scenariusze zajęć z wykorzystaniem kart.

Jak sprawdziliście, że to działa?

Do współpracy nad narzędziem samoregulacji zaprosiliśmy młodzież i specjalistów pracujących z młodzieżą (m.in. socjoterapeutów, psychologów, nauczycieli, wychowawców). Młodzież podzieliła się swoimi doświadczeniami związanymi ze stresem, radzeniem sobie z napięciem, sposobami na poprawę samopoczucia. Dzięki perspektywie nastolatków zdajemy sobie sprawę, że młodzież potrzebuje przede wszystkim wysłuchania i zrozumienia ze strony empatycznych, zaangażowanych dorosłych oraz wsparcia w rozwijaniu umiejętności samoregulacji.

Konsekwencje pandemii, a także szereg wyzwań związanych z bieżącą sytuacją społeczno-ekonomiczną w Polsce skłaniają młodzież do sięgania po nieadaptacyjne sposoby radzenia sobie ze stresem (samookaleczenia, uzależnienia, zachowania ryzykowne). Istnieje ogromna potrzeba, aby sposoby te zastąpić bardziej długofalowymi umiejętnościami samoregulacji (kontakt z ciałem, relaksacja, budowanie inteligencji emocjonalnej, rozwijanie świadomości zasobów, praca z przekonaniami). Rozmowy o bardziej adaptacyjnych strategiach regulowania napięcia w oparciu o karty samoregulacji budzą ciekawość młodzieży.

Podbudowa teoretyczna dobrej praktyki.

1. Wywiad z Jagodą Sikorą na temat samoregulacji <https://www.wymagajace.pl/self-reg-wywiad/>
2. Stuart Shanker, Teresa Barker, Self-reg. Jak pomóc dziecku (i sobie) nie dać się stresowi i żyć pełnią możliwości.
3. Peter a. Levine, Maggie Kline (2008), Trauma-Profing your kids. A parents' guide for Instilling Confidence, joy and Resilience.
4. Rebekkah Ladyne (2021), Odetnij napięcie. Jak pokonać stres dzięki praktykom psychosomatycznym.
5. Marzena Barszcz, Psychoterapia przez ciało.
6. Alexander Lowen (2021), Głos ciała w psychoterapii.
7. Robert E. Thayer (2008), Źródło codziennych nastrojów, Kontrola energii, napięcia i stresu.

Oprócz zestawu kart do samodzielnego wydruku będzie dostępna publikacja (w której każdy praktyk będzie mógł pogłębić lub przypomnieć sobie podbudowę teoretyczną do kart).

Publikacja zawierać będzie tematykę:

- Po co nam regulacja
- Stres i stresory
- Poznaj swój układ nerwowy, aby lepiej radzić sobie ze stresem

- Samoregulacja a samokontrola
- Macierz R. Thayera
- Ciało, emocje, myśli, zachowania – wzajemne oddziaływanie
- Zauważ swoje ciało
- Emocje jako „potrzebowski”
- Myśli i przekonania – jak umysł wpływa na nasz dośrodek
- Zachowania – co możemy zrobić, aby wpłynąć na nasze samopoczucie
- Ja w relacji z innymi
- Jak to wszystko razem wpływa na samoregulację

Kim jesteśmy?

Oddział Terenowy Towarzystwa Rozwijania Aktywności Dzieci „SZANSA” Warszawa Targówek – w skrócie Ta Szansa został powołany do życia w 2016 roku. Początki naszego ogólnopolskiego stowarzyszenia sięgają lat 90-tych ubiegłego wieku. Towarzystwo założyli eksperci, pedagodzy, którym los dzieci ze środowisk defaworyzowanych (w tym trafiających do Domu Dziecka lub pieczy zastępczej) był szczególnie bliski.

Praktyka może być multiplikowana przez wszystkich zainteresowanych obszarem wspierania samoregulacji wśród młodzieży.

Jako zespół specjalistów Ta Szansa specjalizujemy się głównie w działaniach profilaktycznych. Posiadamy duże doświadczenie w realizacji projektów psychoedukacyjnych skierowanych do dzieci (0-10 lat), osób nastoletnich (11-19 lat), rodziców i profesjonalistów. Koncentrujemy się głównie na rozwijaniu inteligencji emocjonalnej i popularyzowaniu wiedzy na jej temat, profilaktyce zdrowia psychicznego i wzmacnianiu kompetencji emocjonalno-społecznych i wychowawczych. Nasze działania dedykujemy w pierwszej kolejności społeczności lokalnej zamieszkującej teren rewitalizowany Targówka. Pracujemy w partnerstwie ze żłobkami, przedszkolami, szkołami podstawowymi i ponadpodstawowymi, instytucjami kultury i pomocy społecznej, NGO współtworząc Lokalny System Wsparcia. Jesteśmy liderem sieci LSW wspierającej rodziny z dziećmi w wieku 0-6 lat.

Autorka jest absolwentką Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, jest autorką i współautorką wielu programów psychoedukacyjnych, szkoleniowych i rozwojowych skierowanych do dzieci, rodziców, nauczycieli i osób zajmujących się szeroko rozumianym „pomaganiem”. Posiada wieloletnie doświadczenie w pracy szkoleniowej i konsultacyjnej z dorosłymi, prowadzeniu Warsztatów Umiejętności Wychowawczych dla rodziców, nauczycieli, kadry zarządzającej, osób dorosłych, warsztatów rozwijających umiejętności społeczne dzieci, a także w organizowaniu obozów edukacyjno-wypoczynkowych.



Dlaczego RUCH + MUZYKA = MATEMATYKA?

ZUZANNA JASTRZĘBSKA-KRAJEWSKA

Żyjemy w czasach przełomu. Wielowymiarowy rozwój, technologia, sytuacje i czasoprzestrzeń, w której funkcjonujemy, stawia przed nami nieustannie nowe problemy i zagadnienia, które stają się również problemami współczesnej pedagogiki. Jako badaczka, pedagożka i mama bacznie przyglądam się zmianom, których tempo jest zawrotne. Mimo że współczesne dzieci nadal potrzebują do wspierania rozwoju dosyć podobnego modelu postępowania, jak kilkanaście czy kilkadziesiąt lat temu, to nie da się ukryć, że są aspekty, w których ich codzienność (a właściwie dzieciństwo) diametralnie się różni od codzienności poprzednich pokoleń.

Dlatego zadaniem badaczy, pedagogów, psychologów i innych osób pracujących z dziećmi konieczna jest obserwacja i diagnoza potrzeb dzieci w celu jeszcze lepszego konstruowania i planowania aktywności, które będą wszechstronnie wspierały ich rozwój psychoruchowy. A także rozwiewały wątpliwości rodziców, co należy dziecku dawać i w jakiej ilości, żeby wspierać tenże rozwój. Naszym

Edukacja matematyczna, która oparta jest na przeżywaniu dziecięcej radości, sukcesu i sprawstwa sprzyja budowaniu wytrwałości w dążeniu do celu.

zadaniem jest wspomagać zarówno potencjał, jaki w dzieciach drzemie, jak i również wspomagać ich kondycję psychiczną. Jestem przekonana, że edukacja matematyczna, która oparta jest na przeżywaniu dziecięcej radości, sukcesu i sprawstwa, sprzyja budowaniu wytrwałości w dążeniu do celu, a także motywacji wewnętrznej do rozwoju, uczenia się. Dlatego chciałabym, żeby coraz więcej dorosłych – nie tylko nauczycieli, ale także rodziców i innych osób, które z dziećmi pracują lub mają do czynienia, zmienili swoje stereotypowe często myślenie o sposobie edukacji matematycznej i o samej matematyce.

Ruch – nieodłączny element rozwoju człowieka

Od lat przyglądam się dzieciom, ich sprawności ruchowej, intelektualnej i zmianom, jakie następują w czasoprzestrzeni. Dostrzegam, że współczesne dzieci znacznie mniej ruszają się, mają znacznie mniej sytuacji, gdzie ruch jest „przy okazji”. Mam na myśli sytuacje takie jak: spacer do pobliskiego sklepu po pieczywo, wchodzenie po schodach na 4. piętro w bloku, droga, którą trzeba pokonać na przystanek, żeby dotrzeć do przedszkola i z powrotem do domu. Wiele współczesnych polskich dzieci do zera ma ograniczone sytuacje, które opisałam, ponieważ wszędzie dojeżdża samochodem. A przecież ruch –

jego odpowiednia porcja każdego dnia jest kluczowy dla rozwoju układu nerwowego, w tym m.in.:

- koordynacji wzrokowo-ruchowo-słuchowej,
- przetwarzania informacji przez zmysły,
- uważności słuchowej,
- skupienia uwagi.

Dlatego postanowiłam stworzyć pakiet aktywności, który opisałam w dwóch publikacjach: RUCH+MUZYKA=MATEMATYKA (Jastrzębska-Krajewska, 2022). Proponowane przeze mnie zabawy sprzyjają wydłużaniu skupienia uwagi, utrwalaniu, rozwijaniu koordynacji, spostrzegawczości i uważności – niezwykle ważnym elementom skutecznego i efektywnego uczenia się.

Efektywność edukacji matematycznej dzięki umuzykalnianiu

Jak podkreśla M. Przychodzińska (Przychodzińska, 1989), poprzez przeżywanie prostych zjawisk rytmu muzycznego ułatwia się dzieciom rozumienie i doświadczanie takich pojęć matematycznych, jak: wielokrotność, całość, ułamki. Powołuje się także na ustalenia Z. Semadeniego dotyczące rozumienia figur geometrycznych dzięki przeżyciu kanonu rytmicznego, a także muzyczno-ruchowego (Przychodzińska, 1989). Wątpliwości też nie ulega, że podczas zajęć muzyczno-ruchowych dzieci opanowują trudne dla siebie rozumienie stosunków między czasem i przestrzenią. Sprzyjają temu wszystkie sytuacje, kiedy przedszkolaki mają za zadanie przemieścić się z określonego miejsca do określonego miejsca w określonym czasie.

Ponadto muzyka jest sztuką szczególną, ponieważ łączy w sobie czynnik logiki z czynnikiem poetyckim i ekspresyjnym. W związku z tym w czasie zajęć umuzykalniających pobudzana jest wyobraźnia i postawa twórcza (Przychodzińska, 1989). Takie kontakty z muzyką znacznie wspomagają otwartość w rozumowaniu, rozwiązywaniu problemów o charakterze otwartym. W ten sposób trenowane jest myślenie dywergencyjne (Przychodzińska, 1989). Myślenie dywergencyjne jest kontrastem



w stosunku do jednostronnie ukierunkowanego myślenia konwergencyjnego. Badania dowodzą, że sprzyja ono poszukiwaniu różnych, odmiennych rozwiązań dla jednego problemu, a także nie wspomaga paraliżującego lęku przed popełnieniem błędu przy tych poszukiwaniach.

Przemyślane zajęcia umuzykalniające pomagają zniwelować uczucie napięcia nerwowego. Tworzą także doskonałe okazje, podczas których dzieci nieśmiało osiągają sukcesy, oswajają z treścią, pobudzają ekspresję, dają poczucie radości i wspomagają uspołecznianie. Te wszystkie aspekty mają niebagatelny wpływ na rozwijanie zadatków uzdolnień matematycznych, a także motywację do zdobywania wiadomości i umiejętności z zakresu edukacji matematycznej na każdym jej etapie.

Zabawa a matematyka

Musimy porzucić przeświadczenie, że edukacja matematyczna zaczyna się dopiero w szkole, kiedy dzieci zapisują działania za pomocą symboli matematycznych. To jest kolejny etap nauki matematyki. Poprzedza go jednak każda najmniejsza aktywność, która buduje stopniowo wielowymiarowe pojęcia w dziecięcej głowie. Nie możemy się więc jako dorośli zafiksować i poddać stereotypowi, że matematyka to tylko i wyłącznie nauka liczenia i rachowania.

Myślenie matematyczne nie sprowadza się do zapisu działań arytmetycznych i ich rozwiązywania. Rozwój myślenia matematycznego zaczyna się od pierwszych dni życia człowieka. Człowiek uczy się myślenia, budowania siatek pojęciowych, orientacji w przestrzeni, manipulacji przedmiotami, planowania ruchu i działań, szacowania ich konsekwencji oraz rozumienia regularności np. pojęć kalendarzowych czy wykonywanych czynności. To wszystko jest właśnie matematyką, która daje dużo więcej niż to, co kojarzymy ze szkolnym przedmiotem, ale jednocześnie pomoże w nabywaniu umiejętności szkolnych w przyszłości – będzie stanowiło ich fundament.

Podsumowując – chcę uświadomić dorosłym, że zabawy umuzykalniające i ruchowe nie są tylko formą zapełnienia czasu, ale stanowią potęgę rozwijania dziecięcego potencjału we wszystkich zakresach. Zadaniem dorosłych – nie tylko nauczycieli – jest każdego dnia prowadzić zabawy muzyczno-ruchowe, które rozwijają koordynację, uważność słu-

Ruch – jego odpowiednia porcja każdego dnia jest kluczowy dla rozwoju układu nerwowego.

chow, spostrzegawczość i orientację w przestrzeni. Jest to niezwykle ważne, ponieważ dzieci mają znacznie mniej ruchu w swojej codzienności niż kilkanaście czy kilkadziesiąt lat temu. Zabawy muzyczno-ruchowe są kluczową formą rozwoju układu nerwowego człowieka, ale także sposobem dostarczania radości, poczucia sukcesu i sprawstwa – czyli komponentów budujących odporność psychiczną i motywację do rozwoju. Warto o tym pamiętać każdego dnia.

Bibliografia

- Jastrzębska-Krajewska Z., *Ruch+muzyka=matematyka. Jak utrwalac w praktyce wybrane kompetencje matematyczne u dzieci przy zabawach muzyczno-ruchowych. Praktyczny poradnik dla rodziców i nauczycieli*, wyd. CEBP, Kraków 2022 oraz Jastrzębska-Krajewska Z., *Ruch+muzyka=matematyka część 2. Jak utrwalac w praktyce wybrane kompetencje matematyczne u dzieci przy zabawach muzyczno-ruchowych. Praktyczny poradnik dla rodziców i nauczycieli*, wyd. CEBP, Kraków 2023.
- Jastrzębska-Krajewska Z., *Ruch+muzyka=matematyka*, wyd. CEBP, Kraków 2022, s. 11.
- Przychodzińska M., *Wychowanie muzyczne. Idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989.

Autorka jest doktorem nauk społecznych. Zajmuje się edukacją matematyczną najmłodszych wykorzystując codzienne sytuacje życiowe oraz edukacją muzyczną i wspomaganiem zadatków uzdolnień matematycznych u dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Wokół przemocy, krzywdzenia i traumy...

PATRYCJA GUEVARA-WOŹNIAK

W Warszawie w dniach 13–15 czerwca odbyła się konferencja ogólnopolska, która zgromadziła ludzi różnych specjalności wokół wspólnej troski o dobro i niezgody na różne formy przemocy.

Konferencja finansowana była ze środków Funduszu Rozwiązywania Problemów Hazardowych na zlecenie Krajowego Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom. Organizatorem wydarzenia była Fundacja Instytut Nowej Kultury, po raz pierwszy w kilkudziesięcioletniej historii organizatorem tego wydarzenia była organizacja pozarządowa. Wcześniejsze konferencje poświęcone problematyce przemocowej odbywały się dzięki Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. Katarzyna Michalska z KCPU wspominała podczas otwarcia konferencji, że to już blisko ćwierćwiecze konferencji poświęconych sprawom związanym z przemocą. Czas tegorocznego spotkania zbiegł się z długo oczekiwaną nowelizacją ustawy o przemoc w rodzinie, która już od końca czerwca jest ustawą o przemoc domowej. O tym jakie, czego i kogo dotyczą też było przedmiotem wystąpień i dyskusji nie tylko kularowych.

Osoba dorosła z doświadczeniem przemocy

Traumatyczne stresory, zwłaszcza gdy są doświadczane od najwcześniejszych lat życia, odpowiadają za wiele poważnych objawów i zaburzeń występujących w funkcjonowaniu osoby na każdym etapie jej życia. Im więcej

zdarzeń traumatycznych i im dłużej one trwają, tym poważniejsze pozostawiają konsekwencje – mówiła w swoim wystąpieniu dr Agnieszka Widera-Wysoczańska. – *Od pacjentów przez ponad trzy dekady stale uczyć się, na jakie objawy czy zaburzenia należy zwracać uwagę, aby pomóc im udoskonalać jakość życia. Każda z tych cierpiących osób wymaga sięgania po specyficzne tylko dla niej elementy integracyjnego podejścia do leczenia traumy. Jak rozumieć traumę?* Trauma może być spowodowana pojedynczą dramatyczną sytuacją oraz chronicznymi, kumulującymi się zdarzeniami. Może być wynikiem pozornie neutralnych zdarzeń oraz zdarzeń drastycznych. Istotne jest rozpoznanie, w jakim okresie życia osoby po raz pierwszy pojawiły się konsekwencje porażkowe oraz z powodu jakich zdarzeń traumatycznych. Umożliwia to pacjentowi oraz terapeutce zrozumienie, jak przebiegał jej rozwój od najwcześniejszych lat. W procesie leczniczym okazuje się, że objawy były niezbędne do przetrwania i dzięki nim osoba doświadczająca przemocy mogła prawidłowo funkcjonować w trakcie trwania przemocy. Celem leczenia jest rozwinięcie empatii i zrozumienie siebie oraz obudzenie w osobie doświadczającej przemocy nadziei na zmiany. Konsekwencje traumatyczne dotyczą całą osobę. Nie wystarczy rozpoznawanie zaburzeń osobowości, lękowych czy depresyjnych. Trauma wpływa na układ nerwowy i mózg, który robi wszystko, abyśmy przetrwali. Dewastuje układ hormonalny i immunologiczny. Diagnoza cykliczna, dokonywana z wielu perspektyw, trwająca podczas całego leczenia jest fundamentem terapii. Ważne jest rozpoznawanie, jakie interpersonalne, chroniczne zdarzenia traumatyczne (do których należą różne typy przemocy) wpłynęły na życie człowieka, ponieważ cechy tych zdarzeń rzutują na funkcjonowanie osoby. Uwagę przykuwają objawy rozmyte, które na pierwszy rzut oka nie wskazują na doświadczenie przez osobę przemocy i na przeżywanie traumy, bo wydają nam się zachowaniem mieszczącym się w normie, występującym u zdrowej osoby. Każdy człowiek w innym czasie i w inny sposób ponosi konsekwencje przemocy. U jednego objawy peritraumatyczne pojawiają się już w trakcie trwania zdarzenia lub zaraz po nim, a potem



zmniejszają swoje nasilenie i w postaci CPTSD powodują rozmyte cierpienie przez całe życie, u innych jako odroczone uwidoczniają się po raz pierwszy nawet po kilkunastu latach, ale uwewnętrznione i uśpione były zawsze. A. Widera-Wysoczańska podkreśliła, że istotne jest to, że w wyżej wspomnianej sytuacji nie jesteśmy świadomi, że ludzie cierpią, zresztą oni sami często też nie są tego świadomi.

Wątek dotyczący kobiet pozostających w krzywdzących związkach poruszyła dr Izabela Ratajska-Kulik. Z psychologicznego punktu widzenia przemoc wobec kobiet można rozpatrywać jako sytuację skrajnie urazową wywołaną celowym i długotrwałym działaniem partnera. W przypadku związku, w którym dochodzi do przemocy fizycznej, mamy do czynienia z chroniczną sytuacją stresową, gdyż czynniki związane z napięciem i poczuciem zagrożenia działają długoterminowo. Czasami sytuacja maltretowania może przybierać postać stresu ekstremalnego lub traumatycznego. Ratajska-Kulik w swoim wystąpieniu mówiła o tym, że dzieje się tak wówczas, gdy drastyczna, powtarzająca się przemoc przychodzi bez ostrzeżenia, atakuje podstawowe wartości ofiary, takie jak jej życie czy schronienie. Zdarza się, że kobieta długo nie odchodzi z przemocowego związku, mimo że nie może sprostać tej tragicznej sytuacji za pomocą znanych i dostępnych jej strategii, a kolejne akty dręczenia pozostawiają po sobie trwały ślad, który jest reaktywowany, gdy tylko pojawią się bodźce skojarzone z danym wydarzeniem. Oprócz przedstawionych powyżej motywów pozostawiania ofiar w krzywdzącym związku często jako przyczyny poczucia uwięzienia kobiet wymienia się uwarunkowania ekonomiczne.

Wokół przemocy

Bardzo ciekawym punktem konferencji było wystąpienie amerykańskich gości, prof. Bruce'a Perry'ego, którego badania kliniczne w ciągu ostatnich dwudziestu lat koncentrowały się na włączaniu odkrywanych zasad neurobiologii rozwojowej do praktyki klinicznej oraz sędziego Hiram E. Puig-Lugo pracującego na co dzień w Sądzie Najwyższym Dystryktu Kolumbii, który był prezesem Rady Dyrektorów Krajowej Rady Sędziów Sądów ds. nieletnich i rodzinnych (NCJFCJ). Hiram E. Puig-Lugo szkolił sędziów amerykańskich i za granicami Stanów Zjednoczonych w zakresie wdrażania Konwencji haskiej dotyczącej cywilnych aspektów uprowadzania dziecka za granicę.

Bruce Perry mówił, że na rozwój małego dziecka duży wpływ mają doświadczenia. Doświadczenia – dobre i złe, które kształtują organizację mózgu, co ostatecznie wpływa na funkcjonowanie emocjonalne, społeczne, poznawcze i fizjologiczne. Wgląd w ten proces pochodzi ze zrozumienia rozwoju mózgu. Trauma i zaniedbanie, czyli brak istotnych doświadczeń rozwojowych wymaganych



do wyrażenia fundamentalnego potencjału dziecka, są wszechobecnymi problemami w naszej kulturze. Podobnie chaos, zagrożenie i nieprawidłowe wzorce interakcji emocjonalnych, społecznych, poznawczych i fizycznych z małymi dziećmi prowadzą do szeregu problemów związanych z rozwojem mózgu, które mają wpływ na zdrowie psychiczne i fizyczne na całe życie. W tej prezentacji dokonano przeglądu prac klinicznych i badań, które mogą pomóc nam lepiej zrozumieć traumę rozwojową, zaniedbanie i problemy w relacjach wynikające z niekorzystnych doświadczeń, a następnie zasugerowano nowe kierunki praktyki klinicznej/ rozwoju programów i polityki.

Sprawca przemocy

Kolejnym punktem rozważań była próba opisanego tego, kim jest sprawca przemocy. Ta część konferencji poruszała tematy biologicznych podstaw zachowań przemocowych, ale i to jak w perspektywie wymiaru sprawiedliwości postrzegana jest osoba przemocowa. Poruszony został aspekt pracy terapeutycznej z osobami stosującymi przemoc i podjęto próbę psychologicznego opisu tego kim jest sprawca.

Tematykę biologicznych uwarunkowań zachowań przemocowych podjęła prof. Krystyna Rymarczyk, która podczas swojego wystąpienia odniosła się do mózgowego podłoża agresji, w tym wyników badań z obszaru neuronauki wskazujących na dysfunkcję tzw. mózgowego obwodu empatii u osób przejawiających antyspołeczne skłonności. Obraz uzupełniła badaniami z obszaru genetyki zachowania, wskazującymi na występowanie w pewnej populacji tzw. genu agresji. Profesor słuchaczom konferencji zadała kilka istotnych pytań. Co sprawia, że jesteśmy zdolni do współodczuwania stanu emocjonalnego drugiego człowieka, jakie czynniki wpływają na rozwój i poziom empatii? Dlaczego my jako ludzie jesteśmy zdolni do okrucieństwa, wyrządzania krzywdy drugiemu



człowiekowi? Jaki mechanizm mózgowy kryje się za tzw. złym zachowaniem! Skąd bierze się agresja? Czy anty-społeczne zachowania mają podłoże genetyczne, czy też zostały ukształtowane w okresie dzieciństwa?

Następnie dr Michał Lewoc mówił o tym, kim są osoby stosujące przemoc w perspektywie wymiaru sprawiedliwości. Podczas wystąpienia M. Lewoc doprecyzował to, czym jest przemoc w rodzinie, jej definicję, podał definicję przemocy domowej oraz pozostałe definicje, w tym definicję osoby doznającej przemocy domowej. Oprócz tego omówił, kiedy następuje interwencja policji, jaki jest zakres działania organów ochrony praworządności i wymiaru sprawiedliwości w reakcji na przemoc domową. Jakie środki izolacji sprawców przemocy w rodzinie przez policję wynikają z ustawy o policji. Omówił również zmiany w ustawie o policji i wiele innych kwestii prawnych.

Dr Dorota Dyjakon mówiła o pracy z osobami stosującymi przemoc w rodzinie. Pod kątem tego, czy mówimy w takim wypadku o terapii czy też o korekcie zachowań? Postawiła słuchaczom pytanie: Kim jest osoba stosująca przemoc w rodzinie? Następnie zaprezentowała typologię sprawców przemocy w rodzinie w praktyce psychologicznej. Omówiła też rodzaje pomocy psychologicznej, udzielanej osobom stosującym przemoc. Scharakteryzowała programy korekcyjno-edukacyjne i terapeutyczne a także rodzaje zmian koniecznych i możliwych do osiągnięcia w procesie korekcyjno-edukacyjnym i psychoterapeutycznym.

Agnieszka Zachmann poruszyła temat psychologicznych aspektów funkcjonowania sprawcy. Cechy osobowości stosujących przemoc ze szczególnym uwzględnieniem Wielkiej Piątki Eysencka i wiązki B zaburzeń osobowości oraz wpływ wymienionych czynników na sposób myślenia, podejmowane decyzje i zachowania, z uwzględnieniem zachowań przemocowych.

Dziecko – różne oblicza krzywdy

Dr Teresa Jadcak-Szumilo w sesji poświęconej dzieciom mówiła o tym, jak pracować z dzieckiem po doświadczeniu traumy rozwojowej. Traumatyczne wydarzenia są udziałem zarówno dorosłych, jak i dzieci. Podczas wykładu biorący udział w konferencji mogli przyjrzeć się specyficznym zjawiskom w organizmie dziecka, związanym z doświadczaniem traumy we wczesnym okresie rozwoju. Prelegentka podkreślała, że wczesne doświadczenia traumatyczne wymagają innego podejścia w psychoterapii niż zranienia w dorosłym życiu. Tę specyfikę autorka przedstawiła na podstawie wieloletniej pracy z dziećmi i ich rodzicami, które doświadczyły wielu zdarzeń traumatycznych. Omówiono przypadek pracy terapeutycznej z chłopcem 6-letnim. T. Jadcak-Szumilo wskazywała na istotną rolę osi kortyzolowo-adrenalinowej, o tym jak zachwianie tej osi ma niszczący skutek na cały organizm, nie tylko na mózg człowieka doświadczającego przemocy, i jak kluczowe jest wyregulowanie tej osi. Mówiła też i o pewnych funkcjonujących mitach, choćby o poglądzie, że małe dziecko nie pamięta traumatycznych wydarzeń.

Celem kolejnego wystąpienia była analiza tego, w jaki sposób przedstawiciele różnych instytucji, służb i podmiotów, które w ramach swoich działań zajmują się ochroną dobra dziecka, definiują, czym jest to „dobre”. Dr hab. Magdalena Szafranek wskazywała, że rozumienie tego pojęcia wpływa na ocenę sytuacji dziecka i podejmowane działania na rzecz jego ochrony. Dla potrzeb spotkania przyjęła definicję, że dobre dziecko to nie tylko zaspokojenie podstawowych potrzeb materialnych, ale także stworzenie dziecku warunków bezpiecznego i harmonijnego rozwoju we wszystkich sferach, w tym psychicznej i emocjonalnej, z uwzględnieniem jego indywidualnej sytuacji życiowej. Treść pojęcia „dobre dziecko” ustalona w polskim prawie odpowiada w zasadniczym zarysie pojęciu nadrzędnego interesu dziecka, rekonstruowanego na podstawie przepisów wspomnianej wyżej Konwencji o prawach dziecka. Prelegentka przywołała postanowienia Konwencji, które wskazują także na znaczenie wychowywania w środowisku rodzinnym, w atmosferze szczerego, miłości i zrozumienia dla pełnego i harmonijnego rozwoju dziecka. W treści Konwencji wskazuje się także na kierowanie dzieckiem w sposób odpowiadający rozwijającym się zdolnościom, przy zapewnieniu warunków do życia i rozwoju. Prelegentka przedstawiła analizę pola

semantycznego pojęcia „dobra dziecka” w odniesieniu do przedstawicieli tych grup zawodowych, które bezpośrednio stykają się z problemami dzieci dotkniętych przemocą i wskazała na istotne różnice w definiowaniu. Głównym celem badań prelegentki było ujawnienie zasobów wiedzy przypisanych do poszczególnych ról zawodowych oraz zbadanie zinternalizowanych w nich znaczeń.

System przeciwdziałania przemocy domowej

Podczas trwania trzydniowej konferencji zarówno uczestnikom, jak i prelegentom towarzyszyła nowelizacja ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie i zmian, jakie niesie ona ze sobą zmieniając się na „przemoc domową”. Dr Grzegorz Wrona w trakcie wykładu przedstawił główne cele nowelizacji oraz rozwiązania, które mają doprowadzić do ich realizacji. Przedstawione zmiany zostały porównane z postanowieniami Konwencji Stambulskiej. W pierwszej kolejności uwzględnił zmianę zakresu przedmiotowego (definicja przemocy domowej) oraz podmiotowego (definicja osoby doznającej przemocy domowej) ustawy o przeciwdziałaniu przemocy domowej. Przedstawił nowe zadania dla zespołów interdyscyplinarnych w postaci kierowania osób stosujących przemoc domową do programów korekcyjno-edukacyjnych oraz psychologiczno-terapeutycznych. Jako element wymagający szerszego omówienia należy wskazać brak ustawowej ścieżki odwołania od rozstrzygnięcia zespołu interdyscyplinarnego w tym

zakresie oraz o systemowej możliwości wniesienia skargi do sądu administracyjnego. Osobną częścią wykładu była konstrukcja grupy diagnostyczno-pomocowej, tryb jej powołania, podział zadań w grupie oraz nowe zadania. Ostatnim poruszonym zagadnieniem był sposób realizacji obowiązku monitoringu osób objętych procedurą Niebieskiej Karty.

Dr Wrona poruszył jeszcze jeden wątek podczas konferencji, a mianowicie kwestię prawa w ochronie rodzin przed przemocą. Jak mamy rozumieć to, czym jest zagrożenie życia lub zdrowia osoby doznającej przemocy domowej? Kiedy małoletni jest chroniony przez ustawę o przeciwdziałaniu przemocy domowej? Jak wygląda praktyka orzecznicza sądów powszechnych w zakresie usuwania osób stosujących przemoc domową z miejsca zamieszkania? Odpowiedź na te pytania była przedmiotem wykładu prawnego, w którego trakcie dr Wrona omówił na konkretnych przykładach spraw, w których zastosowano przepisy mające chronić osoby doznające przemocy domowej. Szczególną uwagę poświęcił prelegent nowemu brzmieniu art. 12a ustawy o przeciwdziałaniu przemocy domowej, który pozwala zapewnić dziecku ochronę w przypadku zagrożenia życia lub zdrowia dziecka w związku z przemocą domową.

Nie można też nie wspomnieć choćby bardzo krótko tematu podjętego przez Lilianę Krzywicką, a mówiła ona o pracy interdyscyplinarnej na rzecz ochrony rodzin przed przemocą z perspektywy praktyka.

Rozwiązywać problemy

MAGDALENA POPŁAWSKA

Polska staje się czołowym producentem syntetycznych katynonów w Europie. Tylko w tym roku zabezpieczono ponad 10 ton syntetycznych katynonów (nowe substancje psychoaktywne – dopalacze), głównie w miejscach ich produkcji. W zeszłym roku zlokalizowano 32 laboratoria produkujące syntetyczne katynony, dwa razy więcej niż w 2021, podczas którego zamknięto 16 laboratoriów. 28 i 29 czerwca w Warszawie Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom zorganizowało Konferencję programów redukcji szkód.

KCPU corocznie organizuje konferencję redukcji szkód, w której biorą udział przede wszystkim przedstawiciele organizacji pozarządowych, jak również z samorządów. W tym roku w konferencji wzięło udział ponad 60 osób. Przedmiotem konferencji była problematyka bardzo wyspecjalizowana i raczej dotycząca osób dorosłych, jednak kilka zagadnień z tegorocznej

konferencji poświęconej redukcjom szkód jest istotna dla Remedium. Dotyczą one bowiem młodzieży, młodych adolescentów, a czasem również niestety i dzieci.

Pod opieką moderatora konferencji dr. Artura Malczewskiego z KCPU poruszono takie zagadnienia jak: zjawisko ChemSex jako wyzwanie dla zdrowia publicznego, postawiono pytanie o to, „kim są iniekcijni





użytkownicy substancji psychoaktywnych?” – tutaj zaprezentowano wyniki badania klientów redukcji szkód, poruszono kwestię redukcji szkód w spożywaniu alkoholu, tutaj swoje wystąpienia zaprezentowały dr hab. Justyna Klingeman z Instytutu Psychiatrii i Neurologii oraz dr n. biol. Jolanta Celebucka, kierownik Wojewódzkiej Poradni Terapii Uzależnień i Współuzależnienia w Toruniu. Dr hab. Klingeman mówiła o ewolucji koncepcji redukcji szkód w obszarze używania substancji psychoaktywnych, natomiast dr Celebucka przybliżyła temat Programu Ograniczania Picia jako dodatkowej oferty pomocy osobom z problemem alkoholowym. Dr Magdalena Rowicka z Instytutu Psychologii, Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej omówiła program IMPRESA, zaprezentowała założenia i wyniki ewaluacji adaptacji krótkiej interwencji dla osób używających metamfetaminę w Polsce. I punkt, który z perspektywy Remedium jest bardzo interesujący, mianowicie na zakończenie spotkania odbyła się debata dotycząca tego, czy w ogóle w szkole jest miejsce na redukcję szkód? A jeśli tak, to jak rozumianą? Była to pierwsza próba podjęcia tego tematu wśród ekspertów.

Wróćmy do tematu ChemSexu, który choć jest tematem zmarginalizowanym społecznie, to jednak istnieje i dotyczy on również ludzi młodych. Sesja poświęcona zjawisku ChemSex jako wyzwania dla zdrowia publicznego pod kątem zastosowania podejścia redukcji szkód poprowadzili: dr n. społ. Maria Brodzikowska z Akademii Wychowania Fizycznego w Krakowie pracująca w Centrum Psychoterapii Przystworza w Krakowie, Michał Pawłęga, AFEW International, Centrum

Psychoterapii Przystworza w Krakowie oraz dr n. hum. Agnieszka Walendzik-Ostrowska z Uniwersytetu Warszawskiego również pracująca w Centrum Psychoterapii Przystworza w Krakowie. To co istotne, problem w stosowaniu substancji psychoaktywnych łączy się z tzw. stresem mniejszościowym, grupą stosującą te środki są najczęściej środowiska LGBTQ, zatem najczęściej są to osoby stygmatyzowane społecznie. Jak widać w badaniach i jak mówią sami klienci, odpowiadając na pytanie „dlaczego”, wskazują fakt, że substancje psychoaktywne pozwalają na seks bez piętna społecznego w tyle głowy. Okazuje się też często, że osobami korzystającymi z takiej formy używania substancji psychoaktywnych są tzw. osoby wysoko funkcjonujące i tutaj pojawia się kwestia zdrowia publicznego, szkody bowiem zaczyna ją dotyczyć nie tylko osób uzależnionych, ale i dotyczyć osób postronnych. Zatem tak jak każda inna forma uzależnienia jest szkodliwa społecznie. ChemSex łączy się z zagrożeniami: przemocą – rośnie ryzyko gwałtu, ryzyko zakażenia chorobami przenoszonymi drogą płciową, ale nie tylko oraz jak każde inne tego typu uzależnienie od substancji psychoaktywnych obciążone jest ryzykiem przedawkowania.

Bardzo ciekawą z perspektywy profilaktyki dzieci oraz młodzieży oraz promowania zdrowego stylu życia była debata kończąca dwudniową konferencję. Debata, którą rozpoczęło pytanie o to, czy w szkole jest miejsce na redukcję szkód? Prowadzącym był Artur Malczewski z KCPU, zaś panelistami byli: dr hab. Krzysztof Ostaszewski z Instytutu Psychiatrii i Neurologii, Roksana Karczewska z KCPU, Jerzy Afanasjew aktywista i edukator Społecznej Inicjatywy Narkopolityki. Zajmował się problematyką polityki narkotykowej na stażach w *Romanian Harm Reduction Network* w Rumunii oraz w *Check!t* w Portugalii i „Energy Control” w Hiszpanii. W SIN prowadzi działania związane ze sprawdzaniem składu i bezpieczeństwa substancji psychoaktywnych, oraz Anna Borucka z KCPU.

Profilaktyka oparta na badaniach naukowych polega na dialogu – mówiła w trakcie debaty Anna Borucka. I wskazała, że problem ze środkami psychoaktywnymi u młodych ludzi pojawia się wtedy, gdy mamy do czynienia z czterema punktami słabości. Po pierwsze sposób, w jaki na siebie patrzymy, drugie to trudności w nawiązywaniu relacji, trzecie problem z kontrolą emocji i czwarte to brak umiejętności zadbania o siebie. Dr hab. Krzysztof Ostaszewski w trakcie debaty wskazywał na rolę nauczycieli, rodziców, ale również postawił pytanie, czy aby nie jest to czas, aby wprowadzać jakąś delikatną formę redukcji szkód pod hasłem „jeśli widzisz, że coś z twoim kolegą jest nie tak – reaguj”. Debata była inspirująca i emocjonująca. Na pewno jej echa będą się pojawiały na łamach Remedium.

Nie dać się zwieść stereotypom, czyli o sztuce ich przełamywania

ALEKSANDRA STOLARCZYK

Daje uproszczony i wartościujący obraz świata (globalnego i lokalnego), ale ma się całkiem dobrze w świadomości społecznej – więcej: to dzięki niej trwa, trwa, trwa... Stereotyp, bo to o nim mowa, zawęża perspektywę nadawczo-odbiorczą, narzuca model interpretacji, zamyka na Inność, ogranicza potrzebę poznania i zrozumienia. Czy temu, kto ją podejmuje, bliżej do marzyciela z La Manchy czy pozytywistycznej siłaczki?

Sylvia Pawłowska w artykule „Gdyby depresja miała twarz, byłaby licealistką”, wskazuje powody gorszej niż u chłopców kondycji psychicznej nastolatków. Autorka przytacza wyniki badań i wskazuje cztery hipotezy, czyli prawdopodobną przyczynę takiego stanu. Jedną z nich opatrzyłam wymownym i – dodam: bardzo trafnym – śródtytułem „Chłopaki nie płaczą”. Konstatacja: „Normy kulturowe, według których mężczyźni «nie wypadają» doświadczać smutku, rozpacz czy bezradności, choć ich słuszność została publicznie zanegowana przez licznych ekspertów, są ciągle żywe, bardzo powoli ulegają erozji wśród Polaków” (Pawłowska, 2023, s. 9) – eksponuje siłę przekonania dobrze funkcjonujących w przestrzeni społecznej i doskonale mieści się w ramach semantycznych stereotypu jako narzędzia identyfikacji. Czy walka ze stereotypami przypomina pojedynki z wiatrakami (Bujnowska, Szadura, 2011)?

Na przekór trendom myślowym

Rzeczony proces erozji nie dokona się nigdy (a nawet jeśli dokonuje się bardzo wolno, to przyniesie więcej szkód pośrednich niż dobra w dalekim i bliżej nieokreślonym przyszłym „kiedys”), jeśli w procesie dydaktyczno-wychowawczym zabraknie działań, aktywności (zadań, projektów, konkursów itp.) wspierających ucznia w przełamaniu stereotypów. W niniejszym szkicu pragnę omówić jedno konkretne autorskie zadanie realizowane z uczniami, którzy przy okazji tego właśnie ćwiczenia-gry odkrywają w sobie niezmiernie pokłady młodszej (chłopięcej) wrażliwości.

Chłopcy też czytają poezję

Ryszard Handke, definiując funkcje lektury, pisał: „Literatura to sztuka iluzji i nie oczekuje docieklivego badania, lecz gotowości uczestnictwa w grze, którą proponuje” (Handke, 1998, s. 99). Zdanie to nie umniejsza ani nie dewaluje istoty literatury: wszak gra z literaturą lub gra w literaturę może stać się przyjemnością umysłu, który próbuje dociec prawdy i poszukuje wartości uniwersalnych. Należy pamiętać, iż udział w każdej grze wymaga od jej uczestników refleksu

(intelektualnej sprawności), spostrzegawczości (bacznej obserwacji), wiedzy (trafność odpowiedzi oznacza przesko-czenie poziomu, zbliżanie się do mety), pamięci (obowiązujących zasad, podjętych decyzji strategicznych), uczciwości (przestrzegania zasad *fair play*, ponoszenia konsekwencji wyborów). Moi uczniowie rozwijają te umiejętności m.in. podczas bliskich spotkań z poezją – używam tu epitetu „bliskie”, bo młodzi adepci słowa, aby je poznać i zrozumieć, wychodzą literaturze naprzeciw.

Przedstawione poniżej rozwiązanie to autorski pomysł realizowany przeze mnie w klasach szkoły ponadpodstawowej. Dołączone prace przełamują stereotyp płci – i wpisanej w nich wrażliwości jako cechy identyfikującej płęć piękną – oraz zawodu. Przytoczone tu materiały graficzno-literackie są bowiem efektem poszukiwań uczniów (chłopców) z oddziałów o profilu informatycznym i programistycznym.

Start

Do literackiej gry zapraszam uczniów i... Marię Pawlikowską-Jasnorzewską oraz Kazimierę Iłakowiczównę. Prace moich podopiecznych dotyczą jednej ze wskazanych wyżej poetek, gdyż zadanie-grę proponuję w cyklu zajęć poświęconych poezji skamandryckiej, a autorki są satelitkami tej grupy literackiej. Jest jeszcze jeden bohater tego zadania – jeszcze bliżej nieokreślony w dniu, w którym o ćwiczeniu rozmawiam z uczniami. To bohater kadru – fotografii wykonanej przez młodzież. Ta gra jest bowiem grą terenową – uczeń przemierza ulice swojej „małej ojczyzny” w poszukiwaniu takiego ujęcia, które – jego zdaniem – stanowi współczesny (graficzny) komentarz do wiersza wybranej autorki.

Zasady gry warto przedstawić w formie karty pracy. Jej uzupełnienie przez ucznia stanowi integralną część ćwiczenia.

Zadanie: Proszę wybrać dowolny liryk Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej lub Kazimierzy Iłakowiczówny, a następnie wykonać autorskie zdjęcie stanowiące komentarz do utworu.





Etapy:

1. Proszę zapisać kursywą tytuł wybranego utworu;
2. Proszę w tym miejscu wkleić fotografię:
 - a) autor;
 - b) data wykonania;
 - c) co przedstawia;
 - d) co łączy wybrany utwór z wykonanym i dołączonym zdjęciem (należy wskazać i opisać podobieństwo);
3. Jaki problem porusza wybrany przez Ciebie utwór? Proszę odpowiedzieć pełnym zdaniem.
4. Kto jeszcze w literaturze poruszał ten problem? Proszę podać imię i nazwisko autora oraz zapisać tytuł kursywą.
5. Czy oba utwory (ten wybrany przez Ciebie i ten z pytania 4.) prezentują problem tak samo? Proszę uzasadnić w 60 słowach.

Warunki sklasyfikowania: Ocenie podlega poprawność merytoryczna, językowa i estetyka pracy.

Wymagania edytorskie (zapis kursywą) i formalne (60 słów w punkcie 5.) służą utrwaleniu zasad redagowania tekstu w wersji komputerowej oraz przyzwyczajeniu do ograniczeń obowiązujących w pisemnej części egzaminu maturalnego z języka polskiego w nowej formule (notatka syntetyzująca w części „język w użyciu” musi bowiem liczyć 60-90 wyrazów).

Meta

U boku Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej i Kazimierza Iłakowiczówny (choć u drugiej rzadziej) moi uczniowie, zaopatrzeni w aparaty – te w telefonie komórkowym i nieco bardziej profesjonalne – wyruszyli na fotograficzno-literackie poszukiwania. Niektórzy tę literacką wycieczkę zaplanowali nawet na konkretny dzień, bo nie bez znaczenia była pogoda. I tak na przykład Karol czekał na dzień pochmurny, nawet – burzowy, bo tylko ten, jak sam uznał, będzie właściwy dla zobrazowania wiersza ***(*Moja miłość przeszła w wicher wiosenny*).

W przykładzie 1. zwracam uwagę na opisane przez ucznia podobieństwo między sytuacją liryczną a zdjęciem, w 2. – na związki z kadrem i odniesienie do innego utworu literackiego. Wypowiedzi uczniów cytuję w oryginale – wprowadziłam tylko zmiany interpunkcyjne.



Przykład 1.
Maria Pawlikowska-Jasnorzewska, *Czas krawiec kulały*

autor: Jakub B. (klasa III inf)
data wykonania: 24 kwietnia 2023 r.

Wybrany przeze mnie utwór z dołączonym zdjęciem łączy przemijanie czasu. Na fotografii widzimy kontrast po-

między ścianą zniszczoną a nową. Można to porównać do ludzkiego życia, ponieważ rodzimy się z czystą kartą, jak ta biała ściana, a wraz z upływem czasu starzejemy się i przeżywamy różne sytuacje, które mają wpływ na nas. Porozrzucane rzeczy przed budynkiem symbolizują chwile smutne, a wyrastająca zieleń daje nam nadzieję i radość. Każda cegła widoczna na ścianie jest jak przeżycia, które budują człowieka.

Utwór *Czas krawiec kulały* również opiera się na upływie czasu w kontekście ludzkiego życia. Pojawiają się w nim skrawki materiałów – symbole emocji, a sam czas przedstawiany jest jako dokładny, kulały krawiec.

Przykład 2.

Maria Pawlikowska-Jasnorzewska, *Babcia na wiosnę*



autor: Daniel C. (klasa III prg)

data wykonania: 26.04.2023 r.

Podobieństwo między utworem *Babcia na wiosnę* a obrazem kwitnącego wiosennego ogrodu polega na wykorzystaniu motywu kwitnącej przyrody, który symbolizuje życie i jego przemijanie. W obu przypadkach opisuje się wiosenny krajobraz, pełen kwiatów i rozwijającej się przyrody. Na obrazie widzimy zarówno młode, jak i stare drzewa, co może symbolizować różne etapy życia. Podobnie w wierszu – pojawiają się motywy młodości i starości, a także chęć unikania przywiązania do rzeczy przemijających.

Naturę przedstawił też Jan Kasprowicz w wierszu *Krzak dzikiej róży w Ciemnych Smreczynach*.

Oba utwory prezentują ten sam problem, ale w nieco inny sposób. W *Krzaku dzikiej róży w Ciemnych Smreczynach* przemijanie ukazane jest poprzez symbolikę powalonej przez burzę limby oraz pełnej życia róży, która boi się śmierci. W *Babci na wiosnę* przemijanie jest bardziej subtelne i dotyczy emocji poetki, która odczuwa przejściowość życia między innymi poprzez porównanie siebie do zwiędłego liścia.

Nagroda

Dla uczniów jest nią informacja zwrotna udzielona przez nauczyciela, ocena cząstkowa, promocja materiału w mediach społecznościowych szkoły, a nade wszystko – większa pewność siebie w bliskich spotkaniach z poezją. Dla nauczyciela nagrodę stanowi silne przeświadczenie, że „[...] dzieła literackie zdolne są dostarczać odbiorcom

nowych opowieści (narracji), obrazów i metafor, za których pośrednictwem mogą oni ujmować świat i swoją w nim kondycję” (Jazownik, 2004, s. 167) – i wychodzi im to bardzo dobrze, wbrew (również stereotypowym) przekonaniom o poezji dla wybranych.

Bibliografia

Bujnowska A., Szadura J. (2011), *Stereotypy – walka z wiatrakami?*, Lublin.

Handke R. (1998), *Lektura jako poznanie i samopoznanie*, [w:] *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki. Materiały z konferencji „Antro-*

pocentryczno-kulturowy mit w kształceniu polonistycznym” (Kraków, 23-24 października 1995), Kraków.

Jazownik L. (2004), *Wyzwolić moc lektury. Aksjologiczno-dydaktyczny sens dzieła literackiego*, Zielona Góra.

Pawłowska S. (2023), *Gdyby depresja miała twarz, byłaby licealistką*, „Remedium”, nr 5 (354), s. 8-11.

Autorka jest doktorem nauk humanistycznych, nauczycielem języka polskiego i wychowawcą w Toruńskim Technikum Informatycznych. Autorka jest lektorem języka polskiego jako obcego z doświadczeniem pracy dydaktyczno-wychowawczej za granicą, porusza tematykę organizacji procesu kształcenia i warsztatu pracy nauczyciela.

Kondycja psychiczna dzieci i młodzieży

WIKTORIA SUDOŁ

Aż 89% pedagogów uznało, że stan psychiczny i emocjonalny dzieci w okresie pandemii uległ pogorszeniu. Dzięki współpracy z zespołem ekspertów pod kierownictwem dr Karoliny Appelt, redaktor merytorycznej „Małych Charakterów”, powstał raport, który szczegółowo pokazuje problemy, z jakimi zmagają się dzieci i ich rodzice.

Celem raportu było ustalenie, jak duży wpływ pandemia wywarła na dzieci i młodzież. Pandemia spowodowała, że duża część dzieci i nastolatków boryka się z problemami psychicznymi.

Niepokojące statystyki

Isolacja domowa w dużej mierze przyczyniła się do obniżenia nastroju młodych osób. Jak wiadomo, młodzież szczególnie potrzebuje spotkań towarzyskich. Okres długo trwających ograniczeń podczas pandemii wpłynął znacząco na umiejętność budowania relacji interpersonalnych, co udowadniają dane naukowe.

Raport potwierdził, że pandemia wpłynęła na dzieci i młodzież w ogromnym stopniu, spowodowała, że zaczęli borykać się z problemami natury psychicznej, mimo że wcześniej ich nie odczuwali. Według badanych pandemia ma silny związek ze zwiększoną liczbą przypadków depresji wśród dzieci i młodzieży, dane te możemy odnaleźć choćby na stronie glospedagogiczny.pl.

Autorzy raportu mówią: *Po wielu miesiącach epidemii i nauczania zdalnego mniej niż połowa uczniów dobrze sobie radzi z sytuacją. Widoczne jest, że dziewczęta gorzej psychicznie znośzą trudy związane z przedłużającym się stanem izolacji. Z osłabioną kondycją psychiczną wiąże się podwyższona depresyjność, częściej odczuwane poczucie osamotnienia, irytacji i braku energii, a także większa ilość problemów z nauką zdalną i silniejsze przeżywanie stresu szkolnego.* Wypowiedzi takie znajdujemy na stronie kutno.net.pl.

Co ciekawe, w czasie pandemii zauważono także znaczący wzrost cyberprzemocy, zapewne ze względu na ciągłe korzystanie z Internetu, i używanie go jako jedynej formy komunikacji. Oprócz tego badania wykazały, że rodzice z każdym miesiącem trwającej pandemii coraz bardziej niepokoiли się o zdrowie psychiczne swoich dzieci.

14 rekomendacji dla systemu edukacji, mających przeciwdziałać pogarszaniu się stanu psychicznego uczniów i przyczynić się do jego poprawy.

Odcięcie młodych ludzi od świata zewnętrznego sprawiło, że stali się oni zamknięci w sobie, smutni. Pogarszanie się kondycji psychicznej uczniów wymaga pilnej interwencji psychologicznej, należy działać jak najszybciej, aby nie rozwinęła się poważna choroba, a jej skutki nie spowodowały, że dzieci będą posuwać się do drastycznych kroków, na przykład do samobójstwa. Co raz częściej możemy zauważyć, że młodzież sięga po różne sposoby, aby zapomnieć o tym, co czuje. Jest to między innymi sięganie po używkę, samookaleczenie się.

Przede wszystkim to osoby dorosłe powinny bacznie obserwować zachowanie dzieci. Długotrwale utrzymujące się symptomy świadczące o problemach z psychiką, powinny być konsultowane z psychologiem. Warto reagować od razu, ponieważ im szybciej, tym lepiej.

Dzieci same nie zauważają, że dzieje się coś złego, nie chcą się dzielić swoimi uczuciami i mówić o tym, co sprawia, że czują smutek czy złość. Nie są w stanie pora-



Źródło: Unsplash

➔ dziecko sobie ze swoimi emocjami, więc tłumią je w sobie, co często przekłada się na relacje rodzinne, ale także na ich edukację oraz funkcjonowanie wśród rówieśników.

Co należy zrobić, aby pomóc młodym osobom?

Autorzy raportu przedstawili 14 rekomendacji dla systemu edukacji, mających przeciwdziałać pogarszaniu się stanu psychicznego uczniów i przyczynić się do jego poprawy. Zaznaczyli, że wzięli przy tym pod uwagę to,

Konieczne jest uświadomienie wychowawcom ich roli i wpływu oraz wskazanie prostych sposobów troski o kondycję psychiczną uczniów.

że najważniejsze osoby mające wspierać uczniów, czyli rodzice i nauczyciele, też zostały dotknięte psychicznymi skutkami epidemii (kutno.net.pl, 2023). W rekomendacjach wskazano przede wszystkim to, aby możliwie jak najszybciej wrócić do nauczania stacjonarnego albo chociaż hybrydowego. Oprócz tego ważne jest, aby przygotować programy profilaktyczne, które będą zapo-

Młodzi ludzie niechętnie mówią o swoich problemach, nie należy się tym zrażać, wręcz przeciwnie.

biegać odreagowaniu stresów czasu epidemii w sposoby nierozważne i szkodliwe. Bardzo istotne jest zbudowanie między dziećmi przyjaznej relacji w grupie rówieśników. Nauczyciele powinni zadbać o ich komfort psychiczny, zaangażować się w dodatkowe zajęcia, które będą pozwalały uczniom na swobodne komunikowanie się ze sobą i wzajemne poznawanie. Według autorów nauczyciele, pedagodzy mają kluczową rolę w udzieleniu pomocy

uczniom: Wsparcie psychiczne ze strony wychowawców to działanie o skali najbardziej masowej. Konieczne jest uświadomienie wychowawcom ich roli i wpływu oraz wskazanie prostych sposobów troski o kondycję psychiczną uczniów i dla przykładu przywołują: zwykłe rozmowy, zainteresowanie przeżyciami uczniów, proste zabawy integracyjne, wstępne rozpoznanie dotyczące liczby uczniów o bardzo złej kondycji psychicznej, którzy mogą wymagać większej pomocy (kutno.net.pl, 2023).

Wypowiedzi autorów raportu upewniają w tym, że dzieci i młodzież powinni być stale pod kontrolą specjalistów. Nie można pozwolić na to, aby ich kondycja psychiczna stale się pogarszała. Bardzo ważne jest uświadamianie rodziców, powinni mieć oni dostęp do rzetelnych informacji i wskazówek. Warto zaznaczyć, że dzieci potrzebują w tym czasie wsparcia, zrozumienia i co najważniejsze – akceptacji ich uczuć. Nie mogą czuć się samotne, wykluczone czy też niezrozumiane i zlekceważone. Dorośli odgrywają najważniejszą rolę w ich kryzysie psychicznym. Tak jak wcześniej zostało wspomniane, młodzi ludzie niechętnie mówią o swoich problemach, nie należy się tym zrażać, wręcz przeciwnie. Psychiatrzy podkreślają, że dobre funkcjonowanie dzieci opiera się na trzech filarach: rodzinie, relacjach rówieśniczych i edukacji. Pandemia wpłynęła negatywnie na nie wszystkie (Orzechowski, 2022).

Niestety w Polsce bardzo ciężko uzyskać pomoc psychologiczną, zwłaszcza jeśli chodzi właśnie o osoby nieletnie. Specjalistów dziecięcych jest bardzo mało, a liczba miejsc do nich jest ograniczona. Co zrobić w sytuacji, kiedy nie możemy znaleźć specjalisty dla naszego dziecka? Przede wszystkim najpierw porozmawiać z psychologiem szkolnym, być może dziecko będzie chętne do rozmowy z nim. Warto zadbać też o czas wolny, który poświęci się dziecku, na realizację jego pasji.

Jakie jest zdanie ekspertów?

Psychiatra dziecięca Agnieszka Dąbrowska wspomniała w wywiadzie dla *Polityki* o pytaniach, jakie kierują do niej dzieci podczas wizyty. Jedno z nich brzmi: „Pani doktor, ale po co starać się, robić coś, pracować, jeśli nikt nie wie, co będzie dalej?” (Orzechowski, 2022). To pytanie poszukuje odpowiedzi na problem, który jest dostrzegalny, to głębokie poczucie zagubienia i braku stabilizacji życiowej. Dzieci i młodzież miały niezachwiane wyobrażenie tego, jak ma wyglądać ich życie, a poczucie niepewności wiążące się z pandemią rozbiło całkowicie ten obraz świata.

Pytanie zza drzwi gabinetu wyraźnie ukazuje, że przez pandemię dzieci straciły pewność struktury życia, w którym wyrastały i przez to motywację do wypełniania swoich obowiązków i robienia czegokolwiek. Powrót do szkoły po zakończeniu lockdownu okazał się dla dzieci bardzo trudny i wymagający. Niewątpliwie spowodowa-

to wzrost stresu i negatywnych emocji. Jak twierdzi Tomasz Bilicki, koordynator Punktu Interwencji Kryzysowej dla Młodzieży RE-START w Łodzi i nauczyciel wiedzy o społeczeństwie: Młodzi przyzwyczaili się, że nie muszą zdejmować piżam, że w trudnej sytuacji zawsze można powiedzieć „Internet mi się zaczyna”, a co więcej, korzyści zaczynają też dostrzegać niektórzy nauczyciele. Odpoczęli od hałasu na przerwach, dojazdów do szkoły, między lekcjami mogą zrobić obiad, dłużej się wyspać. Oni też nie czują potrzeby powrotu do szkoły (Orzechowski, 2022).

Jak wynika z powyżej zebranych informacji pandemia wpłynęła bardzo niekorzystnie na zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży. Warto zastanowić się nad sposobami, które pomogłyby dzieciom i ich rodzicom w przezwyciężeniu kryzysu psychicznego. Ogromną rolę odgrywają media, należy nagłaśniać ten problem na tyle, na ile się da.

Bibliografia

Orzechowski J., Rok zdalnej edukacji. Kondycja psychiczna dzieci się pogarsza, [online], <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/2108017,1,rok-zdalnej-edukacji-kondycja-psychiczna-dzieci-sie-pogarsza.read> [dostęp: 2022-01-15].
[https://www.glospedagogiczny.pl/artukul/jaka-jest-kondycja-psychiczna-dzieci-i-młodzieży-po-dwóch-latach-pandemii-alarmujace-wyniki-badan](https://www.glospedagogiczny.pl/artukul/jaka-jest-kondycja-psychiczna-dzieci-i-mlodziezy-po-dwoch-latach-pandemii-alarmujace-wyniki-badan) [online], [dostęp: 2023-01-15].
[https://kutno.net.pl/wydarzenia/kondycja-psychiczna-dzieci-i-młodzieży-coraz-gorsza-eksperci-to-wynik-izolacji-spoecznej/DVwSpgFskLpiKtvelwVq/](https://kutno.net.pl/wydarzenia/kondycja-psychiczna-dzieci-i-młodziezy-coraz-gorsza-eksperci-to-wynik-izolacji-spoecznej/DVwSpgFskLpiKtvelwVq/) [online], [dostęp: 2023-01-15].

Autorka jest studentką polonistyki II roku Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, interesuje się psychologią.

Depresja dzieci i młodzieży

EWELINA PRĘDKA-PAWLUN

Inspiracją do napisania niniejszego artykułu był zorganizowany przez Młodzieżową Radę Miasta Gdyni – Kongres świadomości o depresji, który odbył się 19.05.2023 roku w Gdyni. To właśnie młodzi ludzie postanowili poruszyć bardzo ważny temat dzisiejszych trudnych czasów, jakim jest depresja wśród młodzieży. W jaki sposób możemy rozpoznawać i reagować na depresję? W jaki sposób można pokonać kryzys psychologiczny? Na te pytania postaram się odpowiedzieć w artykule.

Artykuł opisuje zarówno biologiczne, jak i społeczne oraz psychologiczne czynniki depresji wśród młodych ludzi. Problemy w rodzinie, kwestia naznaczania, odrzucenie z grupy rówieśniczej, mass media kreujące idealny wizerunek oraz przeciążenie obowiązkami to tylko niektóre z możliwych przyczyn wystąpienia depresji. W dalszej części artykułu zostały przedstawione najważniejsze rady dla rodziców i rówieśników, w jaki sposób należy zareagować w przypadku podejrzenia depresji u dziecka.

Biologiczne czynniki depresji

Na rozwój depresji mogą wpływać różne czynniki: biologiczne, społeczne oraz psychologiczne. Wśród pierwszych biologicznych przyczyn można wyróżnić niedobór neuroprzekazników: serotoniny, noradrenaliny oraz dopaminy (Hammen, 2004, s. 78). Szczególnie u nastolatka łatwo o duże skoki stężenia dopaminy. Występują nieprawidłowości w funkcjonowaniu struktur korowych,

nadaktywność struktur układu limbicznego, co powoduje wzrost poziomu lęku oraz pogorszenie nastroju. Układ limbiczny, a szczególnie ciało migdałowate generuje nieprzyjemne emocje (Hammen, 2004, s. 85). Jeśli stresująca sytuacja ma charakter ciągły, wówczas słabnie również funkcja hipokampu, dlatego u osób z depresją występują także problemy z pamięcią. Słabną funkcje kory mózgowej, która odpowiada m.in. za intuicję. Pojawia się nie-

Niska aktywność kory mózgowej powoduje, że osoba z depresją jest nieświadoma tego, co się dzieje wokół niej.

umiejętność spojrzenia w przyszłość, a umiejętność przewidywania jest zaburzona. Niedobór noradrenaliny może prowadzić do dekoncentracji, kłopotów ze zdrowym rozsądkiem. Niska aktywność kory mózgowej powoduje, że osoba z depresją jest nieświadoma tego, co się dzieje wokół niej; zachowuje się biernie. Mniej aktywny pozostaje również układ nagrody, co zmniejsza motywację





do działania. Świat jest negatywnie odbierany, następuje utrata przyjemności. Życie jest widziane w negatywnych barwach jako bezwartościowe. Osoba chora wycofuje się i unika kontaktów z ludźmi. Pojawiają się myśli samobójcze jako reakcja ucieczki. Należy rozpatrywać depresję jako proces. Trzeba widzieć daną osobę przez dłuższy czas. W perspektywie czasu widoczne są zmiany w zachowaniu. Najlepszym diagnostą mogą być rówieśnicy w szkole, którzy na co dzień widzą swoją koleżankę lub kolegę. Okazuje się, że to nie rodzice czy nauczyciele szybciej mogą zauważyć negatywne zmiany u dziecka, lecz właśnie rówieśnicy w swoim środowisku.

Społeczne i psychologiczne czynniki depresji

Do depresji wśród nastolatków mogą prowadzić problemy w rodzinie, kwestia naznaczania, odrzucenie z grupy rówieśniczej, mass media kreujące idealny wizerunek oraz przeciążenie obowiązkami nie tylko szkolnymi, ale

Pomocne ze strony rodziców są z pewnością: wysłuchanie problemów, zrozumienie, pocieszenie oraz nieocenianie młodych.

także w niektórych przypadkach domowymi. Może to być przejęcie roli rodzica dla rodzeństwa. Rodzic tzw. helikopter okazujący nadopiekuńczość lub wręcz przeciwnie brak zrozumienia, wsparcia ze strony rodziców oraz nieprawidłowa komunikacja w rodzinie mogą wpływać negatywnie na psychikę młodego człowieka (Kaslow i in., 1994, s.39-59). Oprócz tego choroby fizyczne, przewlekłe: serca, tarczycy, cukrzyca oraz choroby neurologiczne, brak ruchu, niski poziom wysiłku fizycznego oraz nieprawidłowe odżywianie się mogą pogłębiać problem.

Jak pokonać kryzys?

Często dorośli, w tym rodzice, nie znają narzędzi do radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, mają również trudność w dostrzeżeniu problemu nastolatka. Pomocne ze strony rodziców są z pewnością: wysłuchanie problemów, zrozumienie, pocieszenie oraz nieocenianie młodych.

Najważniejsze rady dla rodziców (Parkinson, Reynolds, 2018):

- Pytaj o emocje, ale pozwól im się uprawomocnić. Nie neguj ich i nie odrzucaj. Jeśli dziecko mówi: „mam gorszy nastrój”, nie mów: „dlaczego? przecież jest taki piękny dzień, masz wszystko, czym ty się możesz smuć?”. Reagując w ten sposób nie pozwalasz dziecku, by smutek przeżyło i opowiedziało o nim.
- Pomagaj dziecku określić i nazwać swoje emocje. Wszyscy miewają z tym problem, nawet dorośli, a więc tym bardziej dziecko – może nie potrafić nazwać tego, co się z nim dzieje w danej chwili. Jeśli podejmiesz rozmowę na ten temat, dziecko pomoże

zwyfikować, czy przeżywa smutek, złość, rozczarowanie, czy bezsilność.

- Bądź empatyczny i cierpliwy. To może być trudne, może brakować zrozumienia i akceptacji dla tego, co usłyszysz, ale musisz pamiętać, że jesteś dorosły i odpowiedzialny za to, by udzielić dziecku pomocy. Nie szukaj wymówek i nie unikaj tej trudnej sytuacji.
- Na rozmowę poświęć czas, nie przeprowadzaj jej w biegu pomiędzy jedną czynnością a drugą. Poświęć dziecku całkowitą swoją uwagę.

Najważniejsze rady dla rówieśników:

- Jeśli zauważysz, że Twój znajomy od pewnego czasu zachowuje się inaczej tzn. coś go martwi, jest smutniejszy niż zwykle, postaraj się z nim porozmawiać na osobności i utrzymuj z nim kontakt na co dzień w szkole.
- Nie wchodź w rolę terapeuty lub psychologa, pozostaw terapię depresji specjalistom.
- Nie mów publicznie w obecności mniej zaufanych osób o problemach Twojego znajomego.
- Postaraj się przede wszystkim wysłuchać znajomego i po prostu przy nim być.

Podsumowanie

Diagnoza depresji wymaga interdyscyplinarnego podejścia zespołu specjalistów: psychiatrów, psychologów, terapeutów oraz pedagogów. Szczególnie wśród młodzieży jest tematem skomplikowanym, ponieważ może być maskowana przez dłuższy czas i trudna do zauważenia. Najważniejsze, co możemy zrobić jako dorośli, to obserwować nasze dzieci w domu, uczniów w szkole i w odpowiednim momencie zareagować. Ważne jest podejmowanie różnych społecznych inicjatyw nagłaśniających problem wśród naszego społeczeństwa, organizowanie spotkań, wykładów na temat kryzysów życiowych, jak również zachowań agresywnych oraz przemocy wśród młodych, które mogą prowadzić do depresji.

Bibliografia

- Amen D.G., *Neuroplastyczność mózgu. Proste ćwiczenia i techniki, które wyeliminują złe nawyki, negatywne emocje, stres i depresję*, Wyd. Vital, Białystok 2023.
- Amen D. G., *Zdrowy umysł*, Wyd. Vital, Białystok 2021.
- Hammen C., *Depresja. Modele kliniczne i techniki terapeutyczne dla praktyków i pacjentów*, GWP, Gdańsk 2004.
- Kaslow N. J., Deering C. G., Racusin G. R., *Depressed children and their families*, *Clinical Psychology Review*, 14, 1994.
- Końkowski A., Ambroziak K., Siwek K., *Nastolatek a depresja. Praktyczny poradnik dla rodziców i młodzieży*, GWP, Sopot 2020.
- Parkinson M., Reynolds S., *Depresja u nastolatka. Poradnik dla rodziców*, Wyd. Rebis, Poznań 2018.

Autorka jest psychologiem – terapeutą skoncentrowanym na rozwiązywaniu, trener technik pamięciowych dla dzieci i młodzieży, terapeuta metodą EEG Biofeedback.

Dogadać się z nastolatkiem

MARIA ENGLER

Od tego, w jaki sposób poradzimy sobie z tymi normalnymi, codziennymi drobiazgami, zależy też nasze postępowanie w wypadku „dużych spraw”. To jak sobie poradzimy z brudnym plecakiem [...], może albo poprawić, albo pogorszyć nasze kontakty z dzieckiem. Za każdym razem bowiem, gdy próbujemy „dogadać się” z dorastającym dzieckiem, nie chodzi tylko o godzinę powrotu do domu czy posprzątanie kuchni. Każda z tych sytuacji jest dla nas również szansą na pokazanie dziecku, że z problemami można sobie poradzić oraz że jest wartościowym, pełnym sprawczości człowiekiem.

Z dużym prawdopodobieństwem ogromna część osób zainteresowanych tematyką empatycznego wychowywania dzieci dobrze zna bestsellerową książkę duetu Adele Faber i Elaine Mazlish *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały...* Od czasu ukazania się tego kultowego poradnika autorki stworzyły kolejne jego części, które zostały równie pozytywnie przyjęte. Jedną z nich jest *Jak mówić do nastolatków, żeby nas słuchały. Jak słuchać, żeby z nami rozmawiały*. Powstała ona, aby wesprzeć rodziców przytłoczonych trudnościami związanymi z wychowywaniem dorastających dzieci, ale i po to, by mogły one zostać lepiej zrozumiane i otoczone empatią w tym wyjątkowym dla nich czasie.

Książka oparta jest na tych samych założeniach, co poprzedzające ją części. Wiele mówi się w niej o akceptacji emocji, rezygnacji z kar na rzecz zachęcania do współpracy, wspólnym szukaniu rozwiązań, wyrażaniu własnych emocji i potrzeb oraz o aktywnym słuchaniu. Wszystko to zostało jednak dostosowane do problemów i wyzwań, które stoją przed dorastającymi ludźmi.

Jak radzić sobie z uczuciami nastolatka?

Autorki przedstawiają ćwiczenie, które przeprowadziły podczas swoich warsztatów dotyczących porozumienia z nastolatkami. A. Faber i E. Mazlish poprosiły uczestników, aby przypomnieli sobie czasy, w których to oni byli nastolatkami. W jaki sposób dorośli traktowali ich problemy? Jak z nimi rozmawiali i jak reagowali na ich odczucia? Jakie reakcje były dla nich wspierające, a jakie wywoływały żal, poczucie niezrozumienia, złość i chęć wycofania się? Autorki pozwoliły uczestnikom zanurzyć się we wspomnieniach i podzielić tym, co w tamtym okresie było dla nich ważne. Następnie korzystając z tego, że wspomnienia zostały odświeżone, zaprosiły uczestników do ćwiczenia. Wcieliły się w rolę nastolatków, które dzielą się z dorosłymi swoimi problemami. Zachęciły uczestników, by zareagowali oni tak, jak często reagują w takich sytuacjach dorośli. Oto przykładowe dialogi, jakie pojawiły się między „nastolatkami” a ich „rodzicami”:

- *Nie wiem, czy chcę iść do college’u.*
- *Nie bądź śmieszna. Oczywiście, że pójdziesz do college’u.*
- *Dlaczego to ja zawsze muszę wynosić śmieci?*
- *Bo nic innego tutaj nie robisz, poza jedzeniem i spaniem.*
- *Dzisiaj przyszedł policjant i zrobił baaardzo długi wykład o narkotykach. Co za nudziarz! Chciał nas tylko nastraszyć.*
- *Kłopot z wami, dzieciaki, polega dziś na tym, że wam się wydaje, że wszystko wiecie. Otóż wyobraź sobie, że musicie się jeszcze dużo nauczyć.*

Autorki i uczestnicy warsztatów doszli do wniosku, że z jednej strony taki styl porozumiewania się jest w pewien sposób wyuczony oraz przekazywany z pokolenia na pokolenie, a z drugiej strony wiąże się z tym, że rodzice odruchowo i w dobrych intencjach pragną odsunąć od siebie trudne uczucia swoich dzieci. Niełatwo jest im słuchać o tym, że bywają one rozczarowane, wściekłe, niepewne czy zniechęcone. Wypierając i unieważniając te emocje swoich dzieci ludzą się, że w ten sposób nie powiększają problemów.

Autorki wyrażają zrozumienie dla takich reakcji rodziców, ale i zachęcają ich do zmiany stylu komunikacji poprzez:

- Nazwanie myśli i uczuć oraz „przytwierdzenie” ich poprzez aktywne słuchanie zamiast odrzucania emocji – aby móc w ten sposób postępować, dobrze jest zdać sobie sprawę z tego, że zaprzeczając emocjom często pogłębiaamy je. Niestety mimo naszej miłości do dzieci nie jesteśmy w stanie, a nawet nie powinniśmy, chronić ich przed cierpieniem, smutkiem czy rozczarowaniem. Jeśli jednak aktywnie wysłuchamy i nazwiemy uczucia dziecka, pomożemy mu uporządkować myśli i podjąć kolejne decyzje.
- Dawanie w wyobraźni tego, czego nie możemy dać w rzeczywistości, zamiast ciągłego przytaczania





logicznych argumentów i wyjaśnień – co prawda wyjaśnianie swojego stanowiska konkretnymi argumentami jest potrzebne. Typowe „nie, bo nie” jest dla dziecka wyrazem lekceważenia go. Jednak często się zdarza, że ponawia ono swoje prośby znając już argumenty rodziców. Ciągłe przytaczanie rozsądnych wyjaśnień może wówczas pogłębić frustrację nastolatka, który i tak wie, że nie uzyska zgody. Wówczas dobrze jest pomóc mu zaakceptować fakty poprzez ofiarowanie mu podczas wspólnego fantazjowania tego, czego chce. Autorki dla przykładu podają taki oto dialog rozgrywający się między córką a ojcem:

Córka: Tato, kiedy nauczysz mnie prowadzić?

Tata: Widzę, że już nie możesz się doczekać.

Córka: Ojciec Kim nauczył ją, kiedy miała piętnaście lat.

Tata: I chciałaś, abym nie przejmował się ograniczeniem wieku.

Córka: no właśnie!

Tata: Gdyby to od ciebie zależało, to już dziś dostałabyś zgodę na naukę.

Córka: Nie. Dziś miałabym już prawo jazdy.

Tata: I zabrałabyś mnie na przejażdżkę.

- Akceptowanie uczuć przy jednoczesnym prostowaniu nieakceptowalnego zachowania zamiast postępowania wbrew swojej ocenie sytuacji – niekiedy zdarza się, że rodzice chcąc uszczęśliwić swoje dzieci i uniknąć kłótni, lekceważą własne odczucia i zgadzają się na nierozważne prośby. Wbrew pozorom więcej energii i wysiłku kosztuje nas trzymanie się swoich zasad, gdy wiemy, że jest to niezbędne. Warto wówczas nie wcielać się jednak w rolę bezwzględnego policjanta. Lepiej jest okazać dziecku zrozumienie i empatię, ponieważ ułatwi mu to zaakceptowanie ograniczeń, np.: „Bardzo dobrze wiem, jak trudno jest ci zrezygnować z tej imprezy. Lekarz powiedział jednak jasno, że byś został w domu, dopóki będziesz gorączkował. Wiem, że to trudne”.

Uczestnicy warsztatów prowadzonych przez A. Faber i E. Mazlish stwierdzili, że nauczenie się takiego stylu komunikowania się z dzieckiem to duże wyzwanie. Wymaga rezygnacji z myślenia o tym, jak rozwiązać problem na rzecz zastanowienia się, jak pomóc dziecku samodzielnie poradzić sobie. Rodzice mogą mieć duży opór, by zamiast „Jak mogłeś w ogóle tak pomyśleć?! Oczywiście, że pójdziesz na studia!”, powiedzieć: „Widzę, że masz poważne wątpliwości”. Mówiąc w ten sposób pozwalamy nastolatkowi otworzyć się przed nami i szczerze powiedzieć o swoich przemyśleniach i odczuciach. Tylko wtedy możliwa będzie konstruktywna rozmowa i poszukiwanie rozwiązań. Z całą pewnością nie jest to jednak droga na skróty.

Dobra współpraca z nastolatkiem – jak ją osiągnąć?

Rodzice nastolatków uczestniczących w warsztatach prowadzonych przez autorki książki wyrazili ogromne zdziwienie faktem, iż w dalszym ciągu czują się w obowiązku „pilnować” swoich dzieci. Mieli bowiem nadzieję, że kiedy wyrosną one z etapu uciekania na ruchliwej ulicy czy wspinania się na meble, będą mogli funkcjonować z nimi prawie jak z innymi dorosłymi. Tymczasem rodzicielska rzeczywistość okazała się inna:

Rodzice bez chwili wahania zaczęli mówić:

„Pilnuję, aby z powrotem nie zasnął, kiedy budzik przestanie dzwonić”.

„Aby zjadł śniadanie”.

„Aby nie nosił tych samych rzeczy przez trzy dni z rzędu”.

„Aby nie prześiadwała godzinami w łazience, bo nikt inny nie może wejść”. [...]

– A jak to wygląda po południu? – zapytałam. – Co znajduje się na liście spraw, których musicie dopilnować?

„Zadzwoń do mnie do pracy, jak tylko wrócisz do domu”.

„Nie dokuczaj siostrze”.

„Wyprowadź psa”.

Rodzice dostrzegli, że ciągłe pilnowanie dzieci i przypominanie im o obowiązkach i zasadach prowadzi do zmęczenia i frustracji. Ponadto nawet zwyczajne prośby potrafią wywołać konflikt. Autorki wymieniły szereg metod, które choć często stosowane, nie sprzyjają współpracy i budowaniu dobrych relacji z nastolatkami. Na liście znalazło się: obwinianie i oskarżanie, przezywanie, grożenie, rozkazywanie, kazania i morały, ostrzeżenia, wypowiedzi w męczeńskim stylu, porównywanie, sarkazm i głoszenie negatywnych wizji przyszłości.

A. Faber i E. Mazlish proponują, aby w celu nawiązania współpracy z dorastającym dzieckiem zastosować nowy styl komunikacji. Zachęcają one, aby zamiast wydawać rozkazy, opisywać problem i zapraszać młodego człowieka do wspólnego poszukiwania rozwiązań. Komunikat: „Łazienka jest cała zachłapana” z pewnością zadziała lepiej niż krzyk: „Natychmiast powycieraj podłogę w łazience!”. Warto również zrezygnować z atakowania dziecka ma rzec podzielenia się z nim własnymi uczuciami. Zamiast mówić: „Jesteś niesłowny! Obiecałeś, że posprzątasz kuchnię! Nie można na ciebie liczyć!”, warto powiedzieć: „Czuję się naprawdę rozczarowana. Umawialiśmy się, że posprzątasz”. Istnieje duża szansa, że dziecko nie skupi się wówczas na obronie, lecz zareaguje w sposób empatyczny i pomocny.

Inne proponowane przez autorki metody zachęcania młodych ludzi do współpracy to: udzielanie informacji zachowując szacunek do dziecka („Kiedy trudno nam rano wstać, warto nastawić w telefonie drzemkę”), proponowanie wyboru, opisywanie problemu jednym słowem celem uniknięcia nielubianych przez nastolatków „kazań”, mówienie o własnych wartościach i oczekiwaniach („Nie

chcę, aby w naszej rodzinie problemy rozwiązywano prze-
mocą. Oczekuję, że nie będziesz bił brata”), pisanie listów.

A co z karami?

Wielu z nas pamięta z okresu dorastania liczne „szlabany” i zakazy stosowane w formie kar. Dzięki wciąż rozwijającej się pedagogice i psychologii wiemy już, że karanie często niesie ze sobą negatywne skutki. Dzieci pod wpływem kar nierzadko zamiast wyciągać wnioski, pielęgnują w sobie złość, żal, bezradność, chęć zemsty oraz brak wiary w siebie i negatywną samoocenę. Mimo to wciąż jeszcze wielu dorosłych uważa karanie dzieci za wyraz własnej odpowiedzialności. Uważają oni, że gdyby zrezygnowali z kar, dzieci zaczęłyby rządzić w domu, stałyby się niezdyscyplinowane i niezdolne oraz utraciłyby rozeznanie między tym, co dobre, a co złe. Liczne badania wskazują jednak na to, że istnieją lepsze metody na osiągnięcie porozumienia z dzieckiem. Rezygnując z kar możemy:

- Mówić o własnych uczuciach: *Byłam naprawdę prze-
rażona, gdy nauczycielka powiedziała mi, że nie było cię
w szkole!*

- Określać, czego wymagamy od młodego człowieka: *Nie zgadzam się na wagary! Oczekuję, że powiesz mi, jeśli z jakiś powodów nie wybierasz się do szkoły.*
- Pokazywać nastolatkowi, jak może naprawić swoje postępowanie: *Nauczycielka powiedziała, że możesz napisać ten sprawdzian pojutrze.*
- Oferować mu wybór i różne możliwości: *Wolisz po-
uczyć się teraz czy wieczorem?*
- Przechodzić do działania: *Niestety nie możesz teraz
pójść do koleżanek. Chętnie ci na to pozwolę, gdy powtó-
rzysz materiał do sprawdzianu.*

Kiedy naszym celem staje się zachęcenie nastolat-
ka do współpracy, ale także dbanie o relację z nim oraz o jego poczucie własnej wartości, łatwiej jest nam unikać stosowania kar i zakazów na rzecz pomocy dziecku, by samo mogło wziąć za siebie odpowiedzialność.

Bibliografia

A. Faber i E. Mazlish, *Jak mówić do nastolatków, żeby nas słuchały. Jak słuchać, żeby z nami rozmawiały*, Poznań 2016.

Prawo karne w obliczu przestępstw dzieci i młodzieży

JANUSZ RUSACZYK

Nieletni, co do zasady, odpowiadają na podstawie Ustawy o Postępowaniu w Sprawach Nieletnich przed Sądem Rodzinnym, który ma za zadanie stosować środki wychowawcze bądź poprawcze. Jednakże nieletni również może odpowiadać na zasadach Kodeksu Karnego. Powyższy przepis dotyczy nieletnich, którzy dopuścili się czynu zabronionego po ukończeniu 15 roku życia. Jakie więc czyny zabronione popełnione przez nieletnich mogą zostać potraktowane z wyższą surowością?

Prawo karne jest dziedziną prawa, która definiuje czyny będące przestępstwami, zasady odpowiedzialności za ich popełnienie oraz kary, które grożą za ich dokonanie. Tak więc w skład prawa karnego wchodzi Kodeks Karny, Kodeks Postępowania w Sprawach o Wykroczenia, Kodeks Karny Skarbowy, Opłaty w Sprawach Karnych, a także Postępowanie w Sprawach Nieletnich.

Ustalenia polskiego prawa karnego wobec nieletnich i młodocianych

Polskie prawo karne przyjmuje pewne rozróżnienia co do odpowiedzialności karnej, biorąc pod uwagę wiek sprawcy. I tak Kodeks Karny w art. 10 par. 1 podaje, że

na zasadach w nim określonych odpowiada ten, kto popełnia czyn zabroniony po ukończeniu 17 lat. Podobnie jest to ujęte w Ustawie o Postępowaniu w Sprawach Nieletnich (art. 8 u.p.n.). Polskie prawo dokonuje jednak większych rozróżnień, wyodrębniając takie określenia jak „nieletni” i „młodociany”. Tak więc nieletni są to osoby, które dopuściły się czynu karalnego po ukończeniu 13 roku życia i nie przekroczyły 17 roku życia (art. 1 par. 1 u.p.n.). Młodociany zaś to osoba, która w chwili popełnienia czynu zabronionego ukończyła 21 lat, a ponadto w chwili orzekania przed sądem pierwszej instancji nie osiągnęła 14 roku życia (art. 115 par. 10 kk).

Tymczasem prawo cywilne nieco inaczej traktuje osoby niepełnoletnie. Osoby, które nie ukończyły





18 roku życia są określane jako małoletni (art. 10,12,15 kc). Wyjątkiem są kobiety, które za zezwoleniem sądu, po ukończeniu 16 lat wstąpiły w związek małżeński. Kodeks cywilny wyróżnia też dwie grupy małoletnich. Do pierwszej należą osoby przed ukończeniem 13 roku życia. Nie mają więc one zdolności do czynności prawnych i takie też czynności podejmuje w ich imieniu przedstawiciel ustawowy. W drugiej zaś grupie znajdują się osoby pomiędzy 13 a 18 rokiem życia, które posiadają już zdolność do podejmowania czynności prawnych, jednak jest to zdolność ograniczona. Kodeks Pracy, podobnie jak Kodeks Karny również używa określenia „młodociany”. Jednak w tym przypadku mamy do czynienia z osobami w wieku od 16 do 18 lat (art. 190 par. 1 Kodeksu Pracy). Podejmując pracę osoby takie również znajdują się pod szczególną ochroną prawa odnoszącego się w tym przypadku do czasu i warunków pracy.

Ustawa o Postępowaniu w Sprawach Nieletnich może być więc rozumiana jako prawny instrument przeciwdziałaniu demoralizacji i przestępczości nieletnich.

Jakie więc czyny zabronione popełnione przez nieletnich mogą zostać potraktowane z wyższą surowością? Ten sam artykuł 10 Kodeksu Karnego wymienia następujące czyny zabronione odnoszące się również do osób nieletnich:

- Zamach na życie Prezydenta RP;
- Zabójstwo, zabójstwo kwalifikowane, wielokrotne zabójstwo;
- Ciężki uszczerbek na zdrowiu człowieka, ciężkie uszkodzenie ciała ze skutkiem śmiertelnym;
- Spowodowanie zagrożenia przeciwko życiu, zdrowiu lub mieniu;
- Piractwo w komunikacji wodnej lub powietrznej;
- Spowodowanie katastrofy w ruchu lądowym, wodnym lub powietrznym, sprowadzenie takiej katastrofy ze skutkiem śmiertelnym lub ciężkim uszkodzeniem ciała wielu osób;
- Gwałt, również wspólnie z inną osobą, gwałt ze szczególnym okrucieństwem;
- Czynna napaść na funkcjonariusza publicznego ze skutkiem w postaci ciężkiego uszczerbku na zdrowiu funkcjonariusza publicznego lub osoby przybranej mu do pomocy;
- Branie lub przetrzymywanie zakładnika, także ze skutkiem śmiertelnym lub ciężkim uszczerbkiem na zdrowiu;
- Rozbój.

Ustawa o Postępowaniu w Sprawach Nieletnich może być więc rozumiana jako prawny instrument przeciwdziałania demoralizacji i przestępczości nieletnich. Reguluje ona między innymi kompetencje sądu

rodzinnego w ramach postępowania z nieletnimi, ogólny tryb postępowania w sprawach implikujących tę kategorię wiekową, zasady sięgania po środki poprawcze, inne środki mające na celu zapobieganie i neutralizowanie demoralizacji i zachowań przestępczych nieletnich oraz sposoby zatrudniania nieletniego w schroniskach młodzieżowych i zakładach poprawczych. Zastosowanie tej ustawy ma także wpływ na wzmocnienie funkcji opiekuńczo-wychowawczej i poczucie odpowiedzialności rodzin za wychowanie nieletnich na świadomych obowiązków członków społeczeństwa. Prawny kontekst ma tu za zadanie ułatwić i tworzyć warunki, które umożliwią popadającym w konflikt z prawem młodym ludziom, którzy naruszają zasady współżycia społecznego, powrót do normalnego funkcjonowania w społeczeństwie.

Z powyższego wynika więc, że polskie prawo bierze pod uwagę: osobowość, wiek, stan zdrowia, stopień rozwoju psychicznego i fizycznego, cechy charakteru oraz zachowania. Zwraca również uwagę na przyczyny i stopień demoralizacji oraz charakter środowiska i warunki wychowania nieletniego (art. 3 par. 2 u.p.n.).

Kodeks Karny przewiduje także łagodniejsze postępowanie, nawet jeżeli nieletni popełnił czyn zabroniony, określony w art. 10 par. 2. Zgodnie bowiem z par. 3 orzeczona kara nie może być wtedy większa, aniżeli dwie trzecie górnej granicy ustawowego zagrożenia przewidzianego za przypisany sprawcy czyn przestępczy. Sąd ma również możliwość zastosowania nadzwyczajnego złagodzenia kary. Jeżeli sprawca popełnił występki po ukończeniu lat 17, ale nie ukończył lat 18, sąd ma obowiązek wówczas stosować środki wychowawcze, lecznicze albo poprawcze przewidziane dla nieletnich. Dzieje się tak w sytuacjach, jeżeli okoliczności sprawy oraz stopień rozwoju sprawcy, jego właściwości i warunki osobiste są argumentem za tym przemawiającym (art. 10 par. 4 kk). Dodatkowo, jeżeli osoba nie ukończyła 18 lat w czasie popełnienia czynu przestępczego, wówczas nie orzeka się wobec niej kary dożywotniego pozbawienia wolności (art. 54 par. 2 kk). Jednocześnie podkreślić należy, iż takie rozwiązanie stosowane przez sąd podczas wymierzania kary są motywowane przede wszystkim troską o wychowanie sprawcy (art. 54 par 1 kk).

Sąd rodzinny zgodnie z Ustawą o Postępowaniu w Sprawach Nieletnich może zastosować następujące środki wobec nieletniego (art. 6 u.p.n.):

- Udzielić upomnienia;
- Zobowiązać do określonego postępowania, włączając tu naprawienie wyrządzonej szkody, wykonanie określonych prac lub świadczeń na rzecz pokrzywdzonego lub społeczności lokalnej, przeprosiny skierowane w stronę pokrzywdzonego, podjęcie nauki lub pracy, czy też wzięcie udziału w zajęciach o charakterze terapeutycznym;

- Ustanowić nadzór odpowiedzialny rodziców lub opiekuna, bądź też innej organizacji (np. młodzieżowej, zakładu pracy);
- Ustanowić nadzór kuratora;
- Skierować do ośrodka kuratorskiego, wychowawczego itp.;
- Orzec zakaz prowadzenia pojazdów;
- Orzec umieszczenie w rodzinie zastępczej czy też w zakładzie poprawczym.

W literaturze poświęconej temu zagadnieniu można znaleźć także określenie „młodzi nieletni”. Dotyczy ono nieletnich, którzy nie ukończyli 13 lat. Podział na młodszych i starszych nieletnich przyjęto bowiem z dwóch powodów. Pierwszy powód wiąże się z tym, iż Ustawa o Postępowaniu w Sprawach Nieletnich w stosunku do młodszych mówi o czynach zabronionych, będących przejawem demoralizacji. Biorąc z kolei pod uwagę osoby w wieku 13-16 lat stosuje się określenie „czyny karalne”. Poza tym „przestępczość nieletnich” to dość skomplikowane zjawisko. I jest to kolejny powód wyodrębnienia tych dwóch subkategorii. Pewna część zachowań w przeciwieństwie do tego rodzaju zachowań podejmowanych przez dorosłych, podlega kontroli państwa. Mam tu na myśli chociażby takie zachowania jak spożywanie alkoholu czy ucieczki z domu.

Zgodnie z międzynarodowymi standardami, polskie prawo karne jest wrażliwe w kontekście uwzględniania dzieci i młodzieży jako specyficznej kategorii wiekowej. Szczególnie powinno być to istotne w sytuacji, jeżeli mamy do czynienia z obserwacją o wzrastającej liczbie zachowań dewiacyjnych młodzieży, włączając w to również zachowania przestępcze. Wiek ten stał się obecnie wyraźnie trudny – młodzież coraz śміiej bada granice, do jakich może się posunąć, coraz silniej dąży też do samodzielności i często może się to dziać w sposób normatywnie nieakceptowany w danym porządku społecznym. Warto jednak ponadto mieć na uwadze, że coraz częściej dewiacyjność wpisuje się w zachowania oraz rozwój dzieci i młodzieży. Nawet pobieżna obserwacja dostarcza szeregu argumentów, iż mamy do czynienia z coraz większym łamaniem norm przez reprezentantów tych kategorii wiekowych oraz brutalizacją ich zachowań.

Przestępczość dzieci i młodzieży w Polsce w świetle danych

Od dłuższego czasu w mediach nieustannie pojawiają się informacje o wyraźnym wzroście przestępczości wśród dzieci i młodzieży. Ponadto przytoczone przeze mnie powyżej przykłady popełnianych przez młodocianych przestępstw wydają się świadczyć o coraz większej ich brutalności, a także o coraz niższym wieku sprawców. Jak się okazuje, wnioski wynikające nawet z analizy badań policyjnych nie wydają się być tak jednoznaczne. Liczba niektórych przestępstw co prawda maleje (np. zabójstwa,



Źródło: Unsplash

kradzieże, rozboje), jednak inne wskazują na silną tendencję wzrostową (szczególnie przestępstwa przeciwko życiu, zdrowiu i pobicia). Liczba gwałtów z kolei utrzymuje się wciąż na podobnym poziomie. Tymczasem z zestawień statystycznych opracowywanych przez prokuraturę wynika, że w niektórych regionach kraju liczba spraw dotyczących czynów karalnych popełnianych przez nieletnich spadła, a w niektórych wyraźnie wzrosła, w porównaniu do lat ubiegłych.

O ile z danych na pierwszy rzut oka nie wynika gwałtowny wzrost i znaczna brutalizacja przestępstw, to jednak zmiany są niepokojące – zanotowany został wyraźny wzrost takich czynów jak pobicia, naruszenie nietykalności cielesnej czy znęcanie się. W ostatnich latach statystyki donoszą również o stałym wzroście takich zachowań jak zażywanie środków psychotropowych. Wyższe liczby mogą jednak również świadczyć nie tyle o rosnącej skali zjawiska, ile o umiejętności rozpoznawania osób odurzonych w szkołach i placówkach wychowawczych. Poważnym problemem staje się również spożywanie alkoholu, po który sięgają już nawet 13-nastolatki. Z badań przeprowadzonych na próbie młodzieży w wieku 15-18 lat wynika na przykład, iż ani razu nie upiło się jedynie 41% młodszych i 23% starszych uczniów. W ostatnich latach rośnie liczba nieletnich dziewcząt popełniających czyny karalne. Zaczynają one stanowić coraz wyższy odsetek w całej liczbie zanotowanych przestępstw popełnianych przez dzieci i młodzież.

Wśród innych nowych zachowań, które zaczęto odnotowywać w ostatnich dwóch dekadach, wyraźnie pojawiło się wśród polskiej młodzieży zjawisko *mobbingu*, zwanego w odniesieniu do zachowań agresywnych *bullyingiem*. Badacze dostrzegają w tym zjawisku różne mniej





i bardziej subtelne przejawy agresji rówieśniczej. Wiąże się ono z różnego rodzaju wrogim zachowaniem podejmowanym przez dłuższy czas przez rówieśników wobec swoich kolegów i koleżanek.

Zjawisko *cyberbullyingu*, który można zdefiniować jako specyficzną agresję elektroniczną (np. podszywanie się za kogoś, publikowanie obraźliwych i wstydlivych informacji osobistych o innych, grożenie przemocą itp.). Jedno z badań dotyczących tego zjawiska kilka lat temu przeprowadził zespół naukowy pod kierunkiem Jacka Pyżalskiego z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W jednym z wystąpień podczas konferencji poświęconej bezpieczeństwu dzieci i młodzieży w Internecie, badacz ten przyporządkował *cyberbullying* do pięciu sytuacji pociągających za sobą specyficzne sytuacje i grupy wiekowe. Do pierwszej grupy zaliczył sytuacje, w których sprawca i ofiara są rówieśnikami, bądź należą do tej samej grupy wiekowej. W grupie drugiej Autor umieścił te sytuacje, w których młodzi ludzie nagrywają filmiki z często nieświadomym udziałem osób słabszych,

Młodzież coraz śmielej bada granice, do jakich może się posunąć, coraz silniej dąży też do samodzielności i często może się to dziać w sposób normatywnie nieakceptowany w danym porządku społecznym.

chorych, alkoholików, a później zamieszczają je w Internecie. Te z pozoru niewinne zachowania, które w dodatku niektórzy usprawiedliwiają potrzebą nagłaśniania problemów społecznych, z reguły przynoszą odwrotny skutek, gdyż podobnie jak ciągle pokazywanie w mediach obrazów przemocy, wojen i nieszczęść, prowadzą do zubożnienia na krzywdę drugiego człowieka, zarówno u „filmujących”, jak i „oglądających”. Z drugiej strony, filmy takie prowokują z reguły często niewybredne uwagi dotyczące osób w nich przedstawianych, którym niekiedy towarzyszą bardzo pochlebne komentarze wobec autorów tychże nagrań, a które mogą dalej zachęcać innych do angażowania się w takie działania, a następnie utwierdzać sprawców w przekonaniu, iż nie robią oni nic złego. Pyżalski wymienił tu jeszcze grupy działań związane z przemocą elektroniczną, taka jak agresja wobec celebrytów, idei i grup oraz wobec osób „losowo wybranych”, np. takich, których wygląd nie przypadł agresorom do gustu. W badaniach zespołu Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, przeprowadzonych pod opieką prof. Jacka Pyżalskiego wzięło udział 719 gimnazjalistów z sześciu szkół województwa łódzkiego, co pozwoliło na przyjrzenie się bliżej dwudziestu rodzajom agresji elektronicznej. Potwierdzono tym samym, że 36% badanej młodzieży było sprawcą przynajmniej jednego rodzaju z tego zestawu w ciągu 30 dni poprzedzających badanie. Badania te potwierdziły również, że najwięcej aktów tego typu agresji kierowanych było do osób znanych jedynie

z Internetu (32%), prawie jedna trzecia badanych gimnazjalistów dręczyła w ten sposób znajomych, ale nie będących bliskimi kolegami i koleżankami (27,8%). Ponadto, aż 19,6% badanych gimnazjalistów wskazało na agresję wobec bliskich koleżanek i kolegów, natomiast 12,5% wskazało jako ofiarę byłego chłopaka, bądź dziewczynę.

Pomimo faktu, iż liczba spraw z udziałem młodocianych i nieletnich jako sprawców czynów zabronionych zauważalnie spadła w niektórych obszarach, to w dalszym ciągu trudno mówić o skutecznym radzeniu sobie z tymi problemami. Pojawiły się nowe, bardziej subtelne formy czynów, jakich dopuszcza się młodzież, a nawet coraz młodsze dzieci. Stad też w dalszym ciągu istotne jest, aby podejmować wysiłki zarówno w obszarze teorii, jak i praktyki, a wszystko po to, by móc wyjaśnić mechanizmy odpowiadające za przejawy przestępstw dzieci i młodzieży.

Bibliografia

- Biała M., *Problemy z zachowaniem dzieci i młodzieży*, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2006.
- Erikson E., *Tożsamość, a cykl życia*, Wydawnictwo Zysk i Ska, Poznań 2004.
- Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2007.
- Gulla B., Wysocka-Pleczyk M. (red.), *Przestępczość nieletnich. Dziecko jako ofiara i sprawca przemocy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2009.
- Klaus W., *Dziecko przed sądem. Wymiar sprawiedliwości wobec przestępczości młodszych nieletnich*, Oficyna Wydawnicza „Łoś-graf”, Warszawa 2012.
- Kurzępa J., *Młodzież pogranicza – „świnki” czyli o prostytucji nieletnich*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Lisek E., Chomicz Ł., *Galerianka z Lublina pilnie szuka sponsora*, artykuł zamieszczony na stronie: <http://www.kurierlubelski.pl/arttykul/163861.galerianka-z-lublina-pilnie-szuka-sponsora,id,t.html> (data odczytu 27.12.2018).
- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna i lobbing elektroniczny w kontekście zaangażowania w stosowanie nowych technologii komunikacyjnych*, „Kwartalnik pedagogiczny”, nr 4, 2009.
- Rode D., *Psychologiczne uwarunkowania przemocy w rodzinie. Charakterystyka sprawców*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.
- Siemaszko A., *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Wnioski z badań przedstawione na III Międzynarodowej Konferencji „Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w Internecie”, Warszawa 29-30 września 2009.
- Poprawka do Ustawy z dnia 6 czerwca 2011 r. Kodeks Karny (Dz. U. nr 72, poz. 381, 2011).
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o Postępowaniu w Sprawach Nieletnich (Dz. U. 1982, nr 35, poz. 228).

Autor jest pedagogiem, kulturoznawcą, oligofrenopedagogiem, terapeutą z zakresu autyzmu, nauczycielem.

„koMIX ŻYCIOWY”, czyli gra o życiu z wychowankami placówek opiekuńczo-wychowawczych, cz. 2

KATARZYNA KWIATKOWSKA

Gra „koMIX ŻYCIOWY” przeznaczona jest dla nastolatków wychowujących się w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, czyli tzw. domach dziecka. Autorkami są pedagogożki szczecińskiej Fundacji „MAM DOM”. Gra powstała dzięki grantowi Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej w Krakowie, Fundacji Rozwoju Demokracji Lokalnej im. Jerzego Regulskiego oraz Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

Twórczynie gry „koMIX ŻYCIOWY” podzieliły karty o komiksowym charakterze na dziewięć stref o nazwach: sytuacja życiowa, trudności emocjonalno-społeczne, presja rówieśnicza, problemy szkolne, aktywność w sieci, narkotyki i inne używki, zaburzenia odżywiania, depresja, seksualność. Problemy przedstawione na kartach są w pewnej części uniwersalne dla wszystkich młodych ludzi. W grze można trafić również na karty ukazujące problemy charakterystyczne dla osób żyjących w placówkach. Odpowiedni dobór kart pozwala na rozegranie gry ze wszystkimi dziećmi i nastolatkami powyżej dziewiętego roku życia.

Burza emocji

Gra porusza trudne tematy, które mogą dotyczyć sfer szczególnie bolesnych dla uczestników gry. Z tego też powodu autorki stworzyły rozszerzony instruktaż dla prowadzących grę. Poruszyły w nim m.in. kwestię właściwego reagowania, gdy uczestnicy zachowują się bardzo emocjonalnie. Autorki radzą, by w sytuacji, kiedy któryś z graczy doświadcza silnych emocji, poświęcić mu uwagę. Kiedy ktoś czuje gniew, złość, silny smutek lub cokolwiek innego, pierwszym krokiem powinno być wyrażenie akceptacji dla tych emocji. Warty uwagi zwrot to np.: „To zupełnie normalne, że rozmawiając o takiej sytuacji, możemy czuć smutek, a nawet rozpacz. Płacz bardzo wtedy pomaga”. W miejsce smutku można wstawić każdą inną emocję.

Warto również postarać się prawidłowo odczytać potrzebę dziecka. Czy potrzebuje ono chwilowej przerwy? A może w ogóle chciałoby przerwać grę? Może się też zdarzyć, że młody człowiek potrzebuje podzielić się swoimi emocjami, okazać je, przy czym kontynuowanie gry będzie dla niego korzystne. Płacz czy inne reakcje nie muszą oznaczać, że gra jest dla dziecka „zbyt ciężka”. Być może właśnie w tym momencie przepracowuje ono własne problemy. Tę kwestię muszą jednak prawidłowo ocenić specjaliści prowadzący rozgrywkę.

Co zrobić, by gracze zaangażowali się w rozgrywkę?

Częstym problemem, który pojawia się podczas pracy z młodymi ludźmi, jest to, że niektórzy z nich mają tendencję do odpowiadania na pytania w sposób lakoniczny, czyli jednym słowem. Zarówno w przypadku tej, jak i innych gier lub zajęć dotyczących trudnych tematów, warto zacząć od upewnienia się, z czego może wynikać taki sposób wypowiedzi. Przyczyna może być prosta: nastolatek nie rozumie pytania lub nie do końca jest w stanie wychwycić jego sens. Zwykle wystarczy wówczas zadać je w innej formie. Jeśli jednak dziecko nadal nie rozwija swojej wypowiedzi, można zadać mu dodatkowe pytania, które mogą pomóc mu dostrzec aspekty danej sytuacji, o których wcześniej nie myślało, np.: Czy spotkałeś się kiedyś z taką sytuacją? Czy ktoś z twoich bliskich miał taki problem? Czy ktoś kiedyś opowiadał ci o czymś podobnym? Wszystko to może pomóc młodemu człowiekowi głębiej zastanowić się nad danym zagadnieniem.

Gra porusza trudne tematy, które mogą dotyczyć sfer szczególnie bolesnych dla uczestników gry.

Niekiedy małomówność wynika po prostu z nieśmiałości i wówczas warto zaakceptować postawę młodego człowieka i dać mu czas, ale i szansę. Szansą tą może być np. powrót do pytania o kartę, gdy inni uczestnicy podzielą się już z grupą swoimi refleksami na dany temat. Wówczas można zapytać: A co teraz myślisz o tej sytuacji?

Niekiedy lakoniczna forma wypowiedzi może wynikać z faktu, iż poruszany w trakcie gry temat jest dla dziecka bardzo trudny. Weźmy za przykład jedną z kart pokazującą sytuację, w której wychowawczyni z placówki zauważa, że wychowanek ukrywa pod poduszką jedzenie. Kobieta mówi: *Rozumiem cię, ale obiecuję, że u nas nigdy nie zabraknie ci jedzenia.* Poniżej znajduje się komentarz: *Kiedy nam i naszym bliskim brakuje je-*





Zdjęcie: Unsplash



dzenia, jest to traumatyczne przeżycie. Porozmawiajcie o tym, jak może zachować się nastolatek, w którego rodzinie istnieje taki problem. Jeśli tę kartę wylosuje młody człowiek, który całkiem niedawno zmagał się z podobnymi problemami, może nie mieć w sobie gotowości, by w otwarty sposób rozmawiać o tego rodzaju problemach. Nie należy wówczas wywierać na nim presji. Warto natomiast potraktować to jako sygnał i odpowiedź, że być może jest to temat, w którego przepracowaniu należy wesprzeć dziecko. W taki sposób warto postępować zawsze, gdy dziecko na jakiś temat reaguje bardzo emocjonalnie – nie tylko w trakcie tej gry. Jeśli zwykle rozmowne dziecko milknie, gdy pracujemy nad opowieścią terapeutyczną na temat przyjaźni lub gdy staje się nieswoje po obejrzeniu filmu dotyczącego rodzinnych wakacji, być może za tym milczeniem i zmianą zachowania kryje się nieprzepracowany ból.

Niekiedy lakoniczna forma wypowiedzi może wynikać z faktu, iż poruszany w trakcie gry temat jest dla dziecka bardzo trudny.

Wiele osób w okresie dojrzewania ma poczucie bycia stale obserwowanym i ocenianym przez innych. Wywołuje to lęk przed ośmieszeniem się. Młody człowiek woli więc często wzruszyć ramionami lub odburknąć coś niż szczerze i otwarcie wypowiedzieć się na jakiś temat. Jest to jego sposób chronienia się przed byciem zawstydzonym. W takiej sytuacji warto zadbać o budowanie atmosfery zaufania w grupie. Bardzo możliwe, że z czasem uczestnicy zaczną się otwierać. Muszą mieć jednak pewność, że nie zostaną wyśmiani lub ocenieni. Jedną z propozycji autorek gry, mających na celu budowanie poczucia bezpieczeństwa wśród uczestników gry, jest

stworzenie podczas pierwszego spotkania swego rodzaju kontraktu – zasad obowiązujących podczas gry. W takim kontrakcie, który powinien być opracowywany przez biorących udział w grze nastolatków oraz prowadzącego, można zawrzeć m.in. następujące zasady:

- **Poufność** – nie rozmawiamy z innymi o tym, co dzieje się w trakcie gry. Nie wyносimy informacji poza krąg osób biorących udział w rozgrywce.
- **Akceptacja wszystkich wypowiedzi i emocji** – nie należy oceniać wypowiedzi innych osób w kategoriach „dobry”, „zły” lub „prawidłowy”, „nieprawidłowy”. Pytania zawarte na kartach to nie quiz sprawdzający wiedzę, tylko okazja do porozmawiania o naszych odczuciach związanych z wieloma różnymi sytuacjami. Mamy również prawo do wszystkich emocji. Jeśli więc ktoś mówi: „Nienawidzę moich rodziców za to, że mnie zostawili”, inni nie powinni formułować ocen w stylu: „Nie masz prawa tak czuć, rodziców zawsze należy kochać”.

Konflikt w grupie

Sytuacje, które autorki gry przedstawiły na kartach, z pewnością mogą budzić silne emocje, a przez to prowadzić do konfliktów między uczestnikami. Ponadto wiele kart dotyczy relacji zamieszkujących pod jednym dachem wychowanków placówki. Mogą one przywołać nieprzyjemne wspomnienia bądź rozbudzać emocje związane z ciągle jeszcze nierozwiązanym konfliktem. Jedną z kart przedstawia np. sytuację, w której chłopak po powrocie ze szkoły do placówki odkrywa, że jego nowe bezprzewodowe słuchawki zniknęły. Natychmiast oskarża o kradzież swojego współlokatora. Celem karty jest zastanowienie się nad tym, jakie emocje towarzyszyły chłopakowi, czy jego reakcja była właściwa i jak inaczej mógł się zachować.

Kradzieże, ale i bezpodstawne oskarżenia, to sytuacje, które czasem zdarzają się w placówkach. Jeśli podobny konflikt niedawno miał miejsce między uczestnikami gry, wylosowanie tej karty może go ponownie wyciągnąć na światło dzienne. Gdy rozmowa między skonfliktowanymi uczestnikami gry zaczyna mieć coraz ostrzejszy charakter i prowadzący dostrzega, że nie jest to wymiana zdań, z której mogą skorzystać inni, rozmowę należy przerwać. Warto również krótko podsumować sytuację i zaproponować pomoc w rozwiązywaniu konfliktu w późniejszym czasie.

Zdarza się również, że konflikt dotyczy różnicy zdań na temat którejś z sytuacji omawianych na kartach. Wówczas warto podkreślić, że wszystkie opinie są potrzebne, a każdy z uczestników ma prawo wyrażać własne sądy. Wbrew pozorom nawet kontrowersyjne opinie należy w trakcie gry ujawniać, ponieważ mogą one rozpocząć wartościową i potrzebną dyskusję, a być może także zachęcić osobę wypowiadającą krzywdzące innych opinie do zrewidowania swoich przekonań. W trakcie grania



w tę grę, ale i podczas przeprowadzania jakichkolwiek zajęć z młodzieżą warto zachęcać uczestników do argumentowania swoich stanowisk. Istotne jest, by pamiętać o tym, że konkretne fakty i wydarzenia mogą podlegać dyskusji, ale emocje już nie. Każdy ma prawo do swoich odczuć nawet, gdy innym wydają się one nieadekwatne.

Nie należy wywierać presji. Warto natomiast potraktować to jako sygnał i odpowiedź, że być może jest to temat, w którego przepracowaniu należy wesprzeć dziecko.

Niezależnie od przedmiotu konfliktu należy dążyć do udzielenia młodym ludziom pomocy w taki sposób, by rozwiązali go oni bez używania przemocy i okazywania sobie nawzajem braku szacunku. Warto również podkreślać, że pojawianie się konfliktów jest naturalne i niesie ze sobą wartość, ponieważ może sprzyjać wypracowywaniu wspólnych strategii, nauce wyznaczania granic i szanowania granic innych oraz pomaga wydobyć problemy na światło dzienne i rozwiązać je.

Unikaj!

Niewątpliwie prowadzenie tego rodzaju gry wymaga wiedzy, doświadczenia oraz delikatności. Warto pamiętać również o tym, że nie powinno się wykorzystywać tej gry ani innych narzędzi o podobnych charakterze, do moralizowania, karcenia i pouczania. Należy wystrzegać się stwierdzeń typu: „O, to tak jak ty!”, „Zobacz, ten chłopak ma podobne problemy do ciebie”, „Dzięki tej karcie możesz zobaczyć, jak inni czują się, gdy niemiło się do nich zwracasz”. Tego rodzaju stwierdzenia bardzo negatywnie wpływają na otwartość i poczucie bezpieczeństwa uczest-

ników gry. Z całą pewnością przez resztę spotkania będą oni mieli obronne nastawienie nie sprzyjające szczeremu rozmawianiu o swoich doświadczeniach i przemyśleniach.

Warto również unikać negatywnego oceniania postaw uczestników gry, np.: „Szkoda, że tak mało się dzisiaj odzywałeś” lub „Ciągłe wchodzisz innym w słowo!”. Lepiej jest doceniać i mówić o pozytywnych zachowaniach, np.: „Bardzo podoba mi się twoja dzisiejsza otwartość i zaangażowanie”, „Cieszę się, że przyszliście”. Warto jednak nie skupiać się nadmiernie na dokonywaniu ocen – czy to negatywnych, czy pozytywnych. Lepiej jest kierować uwagę uczestników do wewnątrz. Pomoże im to koncentrować się na własnych przeżyciach i konfrontować się ze swoimi trudnościami.

Nawet kontrowersyjne opinie należy w trakcie gry ujawniać, ponieważ mogą one rozpocząć wartościową i potrzebną dyskusję, a być może także zachęcić osobę wypowiadającą krzywdzące innych opinie do zrewidowania swoich przekonań.

Jak wynika z przeprowadzonych ankiet nastolatkom gra „koMIX ŻYCIOWY” bardzo przypadła do gustu. Jednym z powodów jest to, że na kartach przedstawiono problemy młodych ludzi w sposób autentyczny i szczerzy. Wnioski płynące po przeprowadzeniu gry w kilku polskich placówkach jasno wskazują na to, że warto umożliwiać młodym ludziom mówienie o swoich problemach i wspierać ich w poszukiwaniu konstruktywnych rozwiązań.

Autorka jest absolwentką podyplomowych studiów na kierunku Pedagogika Opiekuńczo-Wychowawcza oraz studiów Nauki o Rodzinie o specjalności Poradnictwo i Terapia Rodziny i Małżeństwa.

Syndrom nieobecnego ojca pokolenia Y

PRZEMYSŁAW KACA

Wszyscy rodzimy się z pustką w piersiach wielkości taty. Nasi ojcowie albo ją wypełniają, albo w miarę dorastania czujemy tę pustkę coraz bardziej.

– Charles Martin, *W pogoni za świetlikami*

Patriarchalna kultura przyzwyczaiła nas do ojca nieobecnego. Mężczyźni pracowali, a obowiązki domowe, w tym proces wychowania, spoczywały na barkach kobiet. Współcześnie obserwujemy proces zmian społecznych, związanych z obowiązkami rodzinnymi i podziałem tych ostatnich. Mężczyźni coraz częściej zauważają, że patriarchalizm nie był wła-

ściwym stylem, stąd obecnie widzimy zmianę w kwestii ojcostwa. Wyłania nam się tata obecny, ukierunkowany na dziecko i przede wszystkim świadomy. Rola ojca w życiu każdego dziecka jest bardzo istotna i bezcenna. Coraz częściej w codzienność wpisuje się wspólne spędzanie czasu wolnego z dzieckiem przez ojca – wspólne zabawy na placu zabaw, jazda na rowerze, basen czy gra





w piłkę. Szokiem nie jest również sytuacja, kiedy tata zmienia pampersy, czy karmi dziecko. Więż z ojcem otwiera dziecku bramę do rozpoznawania własnych potrzeb jako niezależnych.

Dziecko do właściwego rozwoju potrzebuje ojca obecnego, który wspiera, kształtuje oraz okazuje swoją miłość i akceptuje. Mówimy tu o obecności taty w czterech wymiarach: fizycznym, emocjonalnym, psychicznym i duchowym. Kontakt dziecka z tatą odrywa ważną rolę w socjalizacji, bowiem to zadaniem ojca jest wprowadzenie dziecka w świat społeczny.

Avi x Louis Villain – „Ora Et Labora”

Lekkie pióro to przejąłem po matce

Po ojcu zakola i ten dziwny akcent (akcent)

To wszystko co mi zostało po nim

Nie nazywam go tatą, bo dla mnie to anonim, ej

Cale życie musiałem udowadniać

Byłem trudnym dzieckiem, wozili po poradniach

Ganiła nas policja, coś jakby berek

Syndrom ojca nieobecnego

W sytuacji braku ojca w życiu dziecka mówimy o syndromie nieobecnego ojca, którego widocznymi następstwami są m. in. problemy wychowawcze, trudności w nauce, zwiększone ryzyko depresji czy zaburzone poczucie bezpieczeństwa. Należy zdać sobie sprawę z tego, że obecność ojca jest krokiem milowym w budowę dobrych fundamentów na przyszłość dziecka. To coś w rodzaju kotwicy, która może pomóc w trzymaniu się obranego kierunku w życiu, zmniejszając tym samym ryzyko zatracenia się w grupie rówieśniczej i eksperymentowaniu z używkami. Dotyczy to zarówno dziewczynek, jak i chłopców.

W pierwszym kontakcie możemy już dostrzec, że chłopiec odczuwa brak ojca. Steve Biddulph w swojej książce wyróżnił 4 sygnały wysyłane przez chłopca, w którego życiu brakuje ojca:

- Agresywna postawa wobec innych ludzi,
- Przesadnie męskie zachowanie i zainteresowania,
- Wyjątkowo ograniczony repertuar zachowań,
- Pogardliwy stosunek do kobiet, homoseksualistów oraz mniejszości społecznych.

Syndrom braku ojca występuje zarówno u kobiet, jak i mężczyzn, u których występują z tego tytułu w dzieciństwie problemy emocjonalne i poznawcze, zaś w życiu dorosłym zmniejsza się poczucie bezpieczeństwa. Doświadczając porzucenia w okresie dzieciństwa ze strony ojca, w późniejszym czasie do głosu dochodzi nieumiejętność zaufania ludziom. Ponadto, u dziewczyn może dochodzić do wczesnej inicjacji seksualnej oraz krótkotrwałych relacji, które traktowane są przez nie jako tzw. zapychacz odczuwanej pustki z powodu braku ojca. Warto w tym miejscu dodać, że dla dziewcząt to właśnie

ojciec jest pierwszym ważnym mężczyzną w ich życiu. Z kolei u chłopców zaobserwować można wydłużony okres zapoznawania się oraz brak pewności siebie i nieśmiałość w kontaktach interpersonalnych. Chłopcom brakuje męskiego wzorca, który nauczyłby właściwych zachowań w relacjach. Nieobecność ojca może skutkować również zachowaniami agresywnymi, gdyż chłopcy nie zostali wyposażeni w wiedzę, co oznacza męskość. Brak odpowiedniego przykładu doskwiera bardzo mocno w życiu dorosłym. Zamiast stawiać się mężczyzną, często podążają w kierunku toksycznej męskości promowanej w mediach społecznościowych i filmach, która na piedestale stawia dominację nad drugą osobą. Zadaniem ojca jest filtrowanie tych treści i pokazywanie dziecku, co to znaczy być mężczyzną. W przypadku jego braku, chłopcy czerpią z tego, co daje im smartfon. Niepokoić powinny również substancje psychoaktywne w życiu dziecka opuszczonego przez ojca, które są sposobem na wymazanie z pamięci traumy, jakiej doświadczyło, a tym samym próbą odnalezienia bezpiecznego miejsca.

Następstwa braku ojca w przypadku dziewczyn:

- nadmierna koncentracja na matce,
- stanie się pocieszycielką matki – następuje zamiana ról rodzicielskich po nagłym odejściu ojca,
- trudność z utrzymaniem relacji damsko-męskich,
- problemy z nauką
- niepewność co do własnego wyglądu oraz atrakcyjności intelektualnej.

Córka wychowująca się bez emocjonalnie dostępnego ojca staje się bardziej podatna na zburzenia lękowe i depresję. Ponadto ma obniżone poczucie własnej wartości, które nie ułatwia funkcjonowania w codziennym życiu dorosłym.

Następstwa braku ojca w przypadku chłopców:

- problemy behawioralne, tj. agresja, kłótniowość, ucieczki ze szkoły i z domu, stosowanie używek, zachowania ryzykowne,
- problemy w nauce,
- brak empatii połączony z przesadnie męskimi zachowaniami,
- pogardliwy stosunek do kobiet, osób homoseksualnych i mniejszości społecznych,
- zubożenie inteligencji emocjonalnej oraz zdolności nawiązywania relacji międzyludzkich,
- wzrost poziomu agresji.

To, co przemilczał ojciec, w synu się odzywa – Fryderyk Nietzsche

Wszystkie powody wychowania się bez ojca pozostają w kręgu obecnych problemów społecznych, tj.: alkoholizm, bieda, przemoc domowa, zaniedbywanie, ale również młodociana przestępczość i nastoletnie ciążę. Do tego dochodzą częste wyjazdy ojców w celach zarobkowych, a także długie godziny spędzane w pracy. Wszyst-

ko to dla rodziny – w celu zapewnienia jej stabilnej sytuacji finansowej. Dzieci tracą kontakt z ojcem poprzez obecne tempo życia i związany z tym stres.

KęKę – „Rutyna”

(...) *za oknem jest średnio*

*Tym bardziej się staram, by mieli bezpiecznie
i ciepło tu wewnątrz*

Życie ich nieraz zaskoczy, muszą mieć pasy

*Tak wiele jest zmiennych, więc te które mogę zamieniam
na stałe*

Warto zdać sobie również sprawę, że emocjonalna niedostępność, oziębłość oraz zaabsorbowanie własnymi sprawami i pogonią za karierą nie służą budowaniu relacji z dzieckiem. Sama obecność fizyczna nie wystarczy. Psychicznie ojciec znajduje się wtedy poza rodziną. Róbnym tak, aby współtworzyć ognisko rodzinne, dbajmy O SWOICH! Opuśczenie wiąże się z przerwaniem więzi, zaś odrzucenie to umniejszanie i upokarzanie przy jednoczesnym stosowaniu głównie przemocy psychicznej i emocjonalnej.

Dziecko, doświadczając przemocy ze strony ojca, doznaje urazów psychicznych, które utrudniają mu radzenie sobie z naturalnymi konfliktami rozwojowymi, z jakimi mierzy się każdy człowiek, a na które wskazuje Erik H. Erikson.

Steve Biddulph w bestsellerze „Męskość. Nowe spojrzenie” stoi na stanowisku, że brak realnej relacji z ojcem ma swoje ujście w przemocy, nałogach, samobójstwach i wypadkach drogowych z udziałem dzieci. Przytoczę tutaj fragment rozmowy z psychoterapeutą Wojciechem Eichelbergerem przeprowadzonej przez Beatę Pawłowicz dla „Zwierciadła”, która pyta – *Biddulph pisze, że syn szczerze i otwarcie powinien powiedzieć ojcu, jak bardzo cierpiął z tego powodu, że ojciec postępował tak, jak postępował.* Eichelberger na to pytanie odpowiada – *To konieczne. Ojciec musi wysłuchać, jak syn się czuł. Dzięki temu skrzywdzony chłopiec ukryty w jego dorosłym synu poczuje się wreszcie dostrzeżony, wysłuchany i ważny. To otwiera drogę do partnerskiej rozmowy, w której często okazuje się, że np. ojciec nie odszedł od mamy z własnej woli, że czuł się do tego zmuszony, że nie chciał znosić dłużej upokorzeń – a potem przez matkę, a nierzadko również przez sąd został odcięty od dzieci. Świat miałby się lepiej, gdyby rozstający się rodzice i sądy pamiętały o świętym prawie dziecka do obojga rodziców.*

Ludzie mogą wzrastać i rozwijać się bez zaangażowania ojca – zgodzę się z tym, takie są też realia w wielu domach. Jednak prawdą jest również to, że dzieci mające obok siebie świadomego i zaangażowanego ojca, otrzymują zdecydowanie łatwiejsze życie na przyszłość. Będąc obecnym tatą, zapewniamy lepszy start i dajemy więcej możliwości naszym dzieciom. W jednym z wywiadów dla Vogue raper Bedoes mówi wprost: *Często odczuwam*



Źródło: Unsplash

brak taty, nawet w prostych, codziennych sytuacjach – czegoś nie wiem, o coś chciałbym go spytać i nie mogę. Cały czas szukałem podświadomie ojca. Zdarzało mi się tak traktować starszych kolegów.

Zarówno dzieci, jak i osoby dorosłe, które wychowywały się bez ojca, mogą szukać pomocy u psychoterapeuty, który pomoże lepiej zrozumieć siebie i otaczającą rzeczywistość. Psychoterapia jest w stanie pomóc w zmianie codziennych nawyków i zachowań. Może również pomóc w odbudowaniu relacji dobrej atmosfery.

Jeden ojciec znaczy więcej niż stu nauczycieli – George Herbert

Nieobecny ojciec, czyli jaki? Taki, który pozostawia matkę dziecka samą fizycznie i psychicznie, obciążając ją jednocześnie całą odpowiedzialnością za wychowanie dziecka. W takich sytuacjach nadal widoczny jest patriarchalizm w połączeniu z ignorowaniem sytuacji ekonomicznej, obowiązków domowych oraz brak zainteresowania procesem wychowania dziecka. Na marginesie dodam, że współcześnie bardzo dużym problemem jest obowiązek alimentacyjny, którego nie realizuje wielu ojców – nie tylko w systemie pieczy zastępczej. Mężczyzno, prosba do Ciebie – nie wypieraj się odpowiedzialności za wychowywanie swoich dzieci!

Pokolenie Y lub milenialsi, czyli kto?

W „Charakterach” czytamy, że *Millenialsi urodzili się w okresie transformacji – ich ojcowie chcieli wykorzystać szansę, jaką stwarzał rozwijający się rynek, chcieli się wreszcie czegoś dorobić, zrobić karierę. Ojcowie dzisiejszych trzydziestolatków definiowali rolę mężczyzny jako tego, który jest głową rodziny, odpowiada za jej utrzymanie, jest silny, nieczym macho. Miał inne, „poważniejsze” zadania niż opieka nad*





dziećmi, zabawa z nimi w piaskownicy. Pokolenie Y zatem tworzą osoby urodzone na przełomie lat 80. i 90., które stawiają na asertywność i pewność siebie. Pracodawca może uznać tę osobę za kapryśną, niesumienną, roszczeniową czy nieuznającą zasad ani hierarchii. Niecierpliwość i egoizm to ich drugie imię? Tymczasem, pokolenie to zdecydowanie różni się od poprzednich pokoleń w podejściu do pracy. Uważają, że praca nie jest najważniejszą rzeczą w życiu, nie boją się zmian, a także cechuje ich silna indywidualność. Ciekawą ich wszelkie nowinki dostępne na rynku, szukają nowych rozwiązań. Zależy im zarówno na autonomii, jak i budowaniu więzi z innymi, stąd obecnie widzimy ojców spędzających więcej czasu ze swoimi dziećmi. Obecnie dostrzec można mężczyzn bardziej zaangażowanych w rodzicielstwo. W procesie wychowania okazują więcej entuzjazmu, a także częściej pomagają swoim partnerkom w obowiązkach domowych. Starają się o lepsze relacje z własnymi dziećmi, sami bowiem takich relacji w dzieciństwie nie mieli. Milenialsi mogą przejawiać cechy narcystyczne i niecierpliwości. Mężczyźni ci często wchodzą w dorosłość z plecakiem wypełnionym trudnymi doświadczeniami z własnego dzieciństwa, a mianowicie z brakiem relacji z własnym ojcem, który był nieobecny w życiu rodzinnym. Powodem tej nieobecności mogło być zapracowanie bądź uzależnienie od alkoholu. Z brakiem ojca wiąże się nieokazywanie emocji, które ma kluczowy wpływ na kształtowanie się człowieka. Osoby określane jako pokolenie Y szukają własnej ścieżki życiowej, nie chcąc podążać szlakiem swoich ojców. Dobry kontakt ze swoim wewnętrznym dzieckiem tych mężczyzn sprawia, że są oni w stanie nawiązać relację opartą na empatii ze swoimi dziećmi. Cieszy widok, gdy wspólna zabawa, zamiast bycia przykrym obowiązkiem, sprawia dorosłym autentyczną radość.

Obserwując ojca zaangażowanego, dziecko nabiera umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach życiowych, a także zyskuje poczucie własnej wartości oraz zwiększa się jego poczucie sprawstwa. Obecność ojca to bezpieczna baza zarówno dla dziecka, jak i matki. Dzięki silnej i pozytywnej więzi emocjonalnej z tatą budowane są u dziecka: poczucie wartości, pewność siebie, wysoki iloraz inteligencji, a przede wszystkim równowaga psychiczna. Znasz kogoś z pokolenia Y?

Żabson – „Tato”

Bo jestem zdobywcą nie turystą, znajdę drogę nawet jeśli zgubię szlak

I to chyba dzięki Tobie umiem szybko się odnaleźć, choć życie nie daje map

Chciałbym zwiedzić cały świat, bo to Twoje marzenie

Twój niedokończony plan w rzeczywistość zamienię

Reasumując, obecność i zaangażowanie ojca w wychowanie dziewczynki uczy ją akceptacji i wiary w sie-

bie. Ponadto sprawia, że nabywa ona kompetencje do osiągnięcia zaplanowanych celów i spełniania marzeń. Dobrze zbudowana relacja ojca z córką jest fundamentem do zbudowania zaufania, a także daje poczucie bezpieczeństwa i stabilizacji w życiu. W sytuacji, gdy ojciec nie ma relacji z córką, może to negatywnie rzutować na kształtowanie się więzi z mężczyznami w późniejszych etapach życia. Związki okazują się płytkie i nietrwałe ze względu na trudności w okazywaniu uczuć, a także oziębłość emocjonalną. Obecny ojciec w życiu syna to przede wszystkim autorytet funkcjonowania na płaszczyźnie damsko – męskiej. Zadaniem ojca jest wspieranie syna w rozwoju poprzez pomoc w identyfikacji i poznaniu siebie samego. Zaangażowany i świadomy ojciec wskaże synowi, że męskość nie może być kojarzona z surowością, ale troską i wspieraniem bliskich osób, a także pomaganiem słabszym.

Jeśli dziecko jest pozbawione kontaktu z ojcem (z różnych powodów), wtedy odczuwać będzie samotność i wewnętrzną pustkę. U dziecka występować może również poczucie winy, że to jego słabe strony przyczyniły się do odrzucenia przez ojca. Dziecko pozbawione relacji z ojcem jest bardziej nieśmiałe i wycofane w kontaktach, a także ma mniejszą zdolność nawiązywania relacji. Obniżona jest również jego inteligencja emocjonalna. Mając u swojego boku zaangażowanego w wychowanie tatę, obniża się poziom agresji u dziecka. Obecność i zaangażowanie, w tym również wspólna zabawa z dzieckiem, pozytywnie oddziałują na dzieciństwo, zarówno w sferze emocjonalnej, społecznej, jak i intelektualnej.

Bibliografia

Biddulph S., *Wychowanie chłopców. Jak pomóc chłopcom wyrosnąć na szczęśliwych mężczyzn*, wyd. Rebis, 2008.

<https://charaktery.eu/artikel/synowie-nieobecnych-ojcowie-kruchych>

<https://dadhero.pl/287547,co-jest-syndrom-nieobecnego-ojca-jak-brak-ojca-zmienia-osobowosc-dziecka>

<https://psycholog-pisze.pl/gdy-taty-nie-ma/>

<https://psychologia.edu.pl/czytelnia/59-niebieska-linia/455-bez-ojcow.html>

<https://www.vogue.pl/a/bedoes-slawa-daje-wladze>

<https://zwierciadlo.pl/psychologia/181704,1,brak-ojca--rana-na-cale-zycie.read>

Autor jest koordynatorem rodzinnej pieczy zastępczej w Powiatowym Centrum Pomocy Rodzinie w Słupsku; edukatorem i realizatorem działań edukacyjno-profilaktycznych Hip-hop Druga Szansa adresowanych do dzieci i młodzieży, a także rodziców i nauczycieli. Współzałożyciel i wiceprezes Fundacji Latorośl. Autor książek „Sny z betonu” i „Hip-hop jako narzędzie resocjalizacji młodzieży” oraz wielu artykułów popularnonaukowych i naukowych. Na Instagramie jako @hip_hop_druza_szansa.



Wakacje na gigancie

ALICJA DOŁOWSKA

Lato to okres, który sprzyja nastolatkom w ucieczkach z domu. Rodzice powinni być tego niebezpieczeństwa świadomi. Fundacja ITAKA i Komenda Główna Policji już na początku czerwca zaczęły bić na alarm, że z roku na rok liczba nieletnich uciekinierów wzrasta.

Komenda Główna Policji podaje, że w ubiegłym roku zgłoszono 3369 zaginięć osób w wieku 0-25 lat. Ponad 1,5 tys. przypadków dotyczyło osób w wieku 18-25 lat, ponad 1,4 tys. – w wieku 14-17 lat, ponad 600 to zgłoszenia zaginięć osób w wieku 7-13 lat, zaś 56 to zaginięcia dzieci do lat 6. Ze statystyk wynika, że trzy czwarte uciekinierów to dziewczęta.

O ile zaginięcia najmłodszych wiążą się najczęściej z porwaniami jednego z rodziców i konfliktem w kwestii sprawowania opieki nad dzieckiem, to zaginięcia nastolatków mają inne podłoże.

– Przyczyn ucieczek nastolatków jest wiele, ale główną z nich jest brak pomocy ze strony osoby dorosłej lub brak osoby, do której nastolatek może się zwrócić o pomoc – stwierdza wiceprezes Fundacji ITAKA Izabela Jezierska-Świergiel. Dodaje, że ucieczkom z domu bardzo często towarzyszą konflikty rówieśnicze, awantury w rodzinie, kłopoty z nauką, a czasami także uzależnienia, czyli różnego rodzaju problemy, z którymi młody człowiek nie potrafi się uporać. Komenda Główna Policji dodaje, że powodem ucieczek bywa również brawura i chęć popisania się przed kolegami, że „mogę wszystko”, a także kłopoty rodzinne i zawody miłosne.

Według policyjnych statystyk: 41 proc. dzieci doświadcza przemocy ze strony bliskich dorosłych, 16 proc. nastolatków okalecza się, 7 proc. dzieci nie ma obok siebie żadnej zaufanej osoby.

Wyrwać się na wolność

Tomek na gigancie był już dwukrotnie. Zawsze w wakacje. Nie wyklucza, że w tym roku też się zerwie. Chociaż na kilka dni. Tak, wie, że ucieczką sprawia przykrość rodzicom. Chęć wyrwania się z otaczającej rzeczywistości jest jednak silniejsza od wyrzutów sumienia. Ma 14 lat i chciałby pić życie jak lemoniadę, a ma poczucie, że wszystko stanęło w miejscu. Ojciec – i tak na co dzień surowy – wprowadził w domu wojskowy dryll, a on goni za marzeniami i uwielbia amerykańskie kino drogi. Chciałby żyć jak w filmie, przeżywać ekscytujące przygody. – W domu ojciec wciąż mnie tłamsi i strofuje, nie wytrzymuję tego napięcia – tłumaczy swoje decyzje chłopiec.

Poszukiwanie większej swobody, nawet jeśli kosztowałoby to dużo, zwycięża w nim za każdym razem, gdy bije się z myślami. Nawet jeśli cena eksperymentu jest

wysoka, bo życie na gigancie potrafi sponiewierać. To twarda walka o przetrwanie, gdy nie ma się złamanego grosza. To spanie po parkach i w przystankowej wiacie, kradzież warzyw i owoców na działkach i żywności w supermarketach, niebezpieczne znajomości z szemranymi ludźmi, dla których bluzgi, przemoc czy narkotyki to normalność. Czasem prostytutka, gdy brakuje pieniędzy. Policja zauważa, że w ten sposób często zaczynają się problemy młodych ludzi z prawem.

Ucieczka staje się nadzieją na zaznanie wolności i przejęcie kontroli nad swoim życiem.

W rodzinach, w których panuje surowy, autokratyczny styl wychowania, od dziecka wymaga się całkowitego podporządkowania, uległości i posłuszeństwa. W takim stylu wychowawczym rodzice nie uwzględniają woli i potrzeb dziecka, a jedynie narzucają mu własne decyzje i polecenia. Stosunki między rodzicami a dziećmi są oparte na okazywaniu surowości i dystansu. Wymagania w stosunku do dzieci często nie przystają do ich możliwości. Nastolatek w takiej rodzinie czuje się ograniczany i niesprawiedliwie traktowany. Ucieczka staje się dla niego nadzieją na zaznanie wolności i przejęcie kontroli nad swoim życiem. Niestety, zazwyczaj nie zdaje sobie sprawy z zagrożeń z nią związanych. Aneta Bańkowska, psycholog Fundacji ITAKA podkreśla, że ucieczka zawsze wiąże się z jakimś problemem, z którym młodociany sobie nie radzi. – Żaden nastolatek nie zdecyduje się z własnej woli – jeżeli nie ma innych czynników, które na tę decyzję mogą wpłynąć – na to, żeby dla kaprysu mieszkać na ulicy i mierzyć się z głodem, przemocą, kraść czy być zagrożonym przemocą seksualną – zaznacza.

Większość ucieczek jest ucieczką od poważnych i zwykle trwających dłuższy czas problemów.

Ucieczki z domu nastolatków to nie jest zjawisko wyłącznie polskie. Na Zachodzie często się zdarzają, o czym informują media, ale nikt nie zrobił przyczynowej i ilościowej analizy porównawczej. W Holandii czy Wielkiej Brytanii są miejsca, do których młody człowiek może się udać znalazłszy się w trudnym poło-





zeniu na gigancie. Sztab specjalistów ma dwie doby na to, żeby wypracować z nim realne rozwiązanie trudnej sytuacji, w jakiej się znalazł. Potem zawiadamia się służby lub rodziców. W Polsce jest niewiele instytucji, które mogłyby pomóc nastolatkom rozwiązywać tego typu kryzysowe problemy, nie ma schronisk dla uciekającej młodzieży.

Nie strugać kołków na głowie

Gdy sytuacja na gigancie przerasta uciekiniera, wraca do domu. Kładzie uszy po sobie, przeprasza rodziców, obiecuje poprawę. – I zapewne to poczucie winy jest wtedy autentyczne – mówią psycholodzy. Ich zdaniem, można z dużą pewnością założyć, że jeśli dziecko zdecyduje się na ucieczkę ponownie, to nie dlatego, że tego pragnie, lecz najprawdopodobniej ucieka, ponieważ nic się nie zmieniło w sytuacji, która poprzednio doprowadziła do takiej decyzji i z którą nie potrafi się uporać.

Przed ucieczką nastolatka z domu chroni nas tylko jedna rzecz – dobra relacja z własnym dzieckiem.

Policyjne statystyki dotyczące grupy zaginionych osób poniżej 18. roku życia dowodzą, że 95 proc. dzieci w ciągu pierwszych 7 dni wraca do domów. – Okres po powrocie do domu jest trudny zarówno dla dziecka, jak i rodziców, bo obie strony są poranione. Poczucie winy uciekiniera zderza się z ogromnym żalem rodziców, że zgotował im piekło. Ten czas powinno się wykorzystać na dotarcie do przyczyn decyzji dziecka o opuszczeniu domu oraz na poprawę lub wręcz budowanie relacji między dzieckiem i rodzicami. Często to właśnie w tym momencie rodzina potrzebuje największego wsparcia i pomocy w ustabilizowaniu sytuacji oraz wypracowaniu sposobów na rozwiązywanie problemów, które pojawią się w przyszłości – tłumaczy psycholog z policyjnej Izby Dziecka.

Powrót do domu to ważny moment. Również od tego, w jaki sposób dziecko zostanie przyjęte, zależy, czy nie będzie chciało uciec ponownie. – Uciekinierzy wracają głodni i zmęczeni, a rodzice robią im wtedy dwugodzinne wykłady. Wykład, a raczej rozmowa, powinny się pojawić, ale później. Gdy dziecko wraca, powinno usłyszeć: „dobrze, że jesteś, martwiłem się” – podkreśla pedagog Lucyna Kicińska.

Zdecydowana większość ucieczek z domu nie jest nieodpowiedzialnym wybrykiem, lecz ucieczką od poważnych i zwykle trwających dłużej czas problemów. Zdarzają się w rodzinach tzw. dysfunkcyjnych, biedniejszych, ale i zasobnych. Ich podłożem zawsze jest konflikt, wynikający z tego, że rodzice zaniedbują potrzeby emocjonalne dzieci, czasem powodem jest przemoc wobec domowników czy nawet ukrywane w rodzinie wykorzystywanie seksualne dziecka, które czuje się przez to skrzywdzone, odrzucone i gorsze. Ucieczka z domu

staje się w takiej sytuacji krzykiem rozpacz, metodą na zwrócenie na siebie uwagi, a także poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie „czy rodzice będą się o mnie martwić?”.

Tych ucieczek może być o wiele więcej, bo nie wszystkie są zgłaszane przez rodziców, którzy czasem wstydzają się przed sąsiadami, znajomymi i policją, że z domu uciekło im dziecko, bo jest to sygnał, że w rodzinie dzieje się nie najlepiej.

Rodzicu nie zwlekaj, zawiadamiaj!

– Przed ucieczką nastolatka z domu chroni nas tylko jedna rzecz – to dobra relacja z własnym dzieckiem – podkreśliła Izabela Jezierska-Świergiel z ITAKI podczas czerwcowej konferencji prasowej na temat ucieczek nastolatków. Zaapelowała do rodziców, by w przypadku ucieczki dziecka nie czekali ze zgłoszeniem. – Nie czekamy ani 24, ani 48 godzin. Jeśli nie mamy kontaktu z dzieckiem, powiadamiamy policję – najpierw telefonicznie, potem składamy zawiadomienie osobiście. Robimy to po to, żeby policja mogła podjąć jak najszybsze działania, ponieważ ucieczka z domu może zagrażać zdrowiu lub życiu naszego dziecka – stwierdziła. Dodała, że bardzo istotna jest wiedza o środowisku koleżeńskim swoich dzieci, numerach telefonów ich najbliższych znajomych i przyjaciół.

Na aspekt środowiskowy zwróciła też uwagę komisarz Ewa Szczepanek z Wydziału Prewencji Komendy Głównej Policji podkreślając, jak bardzo ważne jest, aby rodzic orientował się, z kim spotyka się jego dziecko, do jakich miejsc chodzi, w jakim towarzystwie się obraca. – Jeżeli nie będziemy znali odpowiedzi na szereg pytań, trudniej będzie dziecko odnaleźć. Czy są sygnały ostrzegawcze, że dziecko szykuje się na ucieczkę? O tym nigdy nie wiadomo, ale że może mieć taki plan mogą świadczyć m.in. gromadzenie rzeczy, żywności i pieniędzy, a także spakowany do wyprawy plecak. Czasem karimata i zabezpieczenie higieniczne.

Jednak kom. Szczepanek zauważyła, że młodzi ludzie, którzy uciekają po raz kolejny, albo przygotowują się do ucieczki, wiedzą, czego się pozbyć i jakich śladów nie zostawiać, żeby utrudnić ich odnalezienie.

Nie po to uciekają, żeby ich zaraz złapać. Życie na gigancie jawi się im jako wielka obietnica lepszego życia bez problemów i nabrzmiałych konfliktów, od których postanowili się uwolnić. O tym, że nie jest to rozwiązanie, przekonują się później.

Autorka jest dziennikarką, absolwentką Filologii Polskiej i Podyplomowego Studium Dziennikarstwa i Edytorstwa na Uniwersytecie Warszawskim, współautorka książki „Korzenie miasta”.



O dobrych i złych sekretach

MARIA KOZUCHOWSKA

Chodź, zdradzę ci sekret... Większość dzieci słysząc te słowa czuje ekscytację. Nie ma przecież nic ciekawszego niż wypowiadane szeptem tajemnicze informacje przeznaczone jedynie dla wybranych osób. Rodzice zwykle chętnie pozwalają dzieciom na posiadanie własnych sekretów. Wiedzą, że w ten sposób pomagają im pielęgnować kształtujące się poczucie autonomii oraz potrzebę prywatności. Dzieci początkowo nie wiedzą, czym jest tajemnica – mówią o wszystkim rodzicom i innym osobom. Odkrycie, że mogą zostawić coś tylko dla siebie bądź dla wybranej osoby, np. najlepszego przyjaciela, jest intrygujące i fascynujące. Na tym etapie rolą rodziców jest nauczanie dziecka, że istnieją dobre i złe sekrety.

Jak pisze Elżbieta Zubrzycka w swojej książce „Dobre i złe sekrety” są dwa rodzaje sekretów i tajemnic: DOBRE, których TRZEBA dotrzymywać, i ZŁE, których NIE WOLNO dotrzymywać. Dobre sekrety przynoszą niespodziankę i radość, czasem są potrzebne i pomocne. Złe sekrety sprawiają przykrość, krzywdzą, bołą, nawet mogą być niebezpieczne.

Tylko właściwie skąd niedoświadczone jeszcze dziecko ma wiedzieć, że sekret jest zły? Bywa przecież, że początkowe przeczucie zostaje stłumione przez przekonujące tłumaczenia osoby, która namawia dziecko do utrzymania czegoś w sekrecie. W niniejszym artykule przybliżę czytelnikom, w jaki sposób można bajkoterapeutycznie wspierać dzieci w odróżnianiu tego, co warto zachować dla siebie, a czego ukrywać nie wolno.

Czym są dobre sekrety..?

E. Zubrzycka poświęca dobrym sekretom pierwszą część swojej książki. Stara się wytłumaczyć dzieciom na konkretnych przykładach, czym są dobre sekrety. Wszystko sprowadza się do tego, że ktoś w ich wyniku zostaje zaskoczony w miły sposób. Przykładowo rodzice mogą ucieszyć się, jeśli dziecko nie zapowiadając im tego, wykona jakiś obowiązek, np. podleje kwiaty, posprząta mieszkanie lub choćby umyje zęby bez wcześniejszego przypominania. Dobre sekrety dotyczą również prezentów i niespodzianek. Planując niespodziankę nie wolno jej zdradzać. Niekiedy jest to dla dziecka prawdziwe wyzwanie, które jeśli się powiedzie, może przynieść mu radość i satysfakcję. E. Zubrzycka podaje przykład, w którym dziecko razem z mamą kupuje prezent dla taty. Do czasu jego wręczenia wszyscy powinni zachować tajemnicę. Podobną dyskrekcję musimy zachować, gdy wiemy, że ktoś szykuje niespodziankę dla innej osoby.

Autorka pisze również o tym, że niektóre sekrety są pomocne i potrzebne – ich również nie wolno zdradzać. Przykładem jest sytuacja, w której dziecko wie, gdzie rodzice przechowują biżuterię lub pieniądze. Nie wolno opowiadać o tym innym osobom, ponieważ ktoś mógłby wykorzystać tę wiedzę w niewłaściwy sposób.

... a czym są złe sekrety?

E. Zubrzycka w prostych słowach tłumaczy, czym są złe sekrety oraz podaje ich liczne przykłady. Taka forma przekazu ma duże szanse trafienia do najmłodszych odbiorców książki. Złe sekrety wymieniane przez autorkę to:

- Powodują kłopoty i straty – mowa tu o sytuacjach, w których dziecko robi coś, czego nie powinno. Bardzo często im dłużej utrzymuje ono to, co zrobiło w sekrecie, tym większe powstaje zagrożenie. Dobrym przykładem jest sytuacja, w której dziecko odkręciło wodę w piwnicy i nie potrafi jej zakręcić. Autorka podaje również przykład, w którym chłopiec pożyczył swoim kolegom rzeczy należące do jego rodziców. Jeśli nie przyzna się w porę, rodzice mogą zorientować się sami i odczuwać jeszcze większą złość i żal. Poza tym, jeśli rodzice nie zainterweniują odpowiednio wcześniej, ważne dla nich rzeczy mogą zostać zgubione bądź zniszczone.
- Bywają niebezpieczne – autorka prosi czytelników, by bezwzględnie zwracali się o pomoc do dorosłych, jeśli wiedzą, że ktoś np. zrzuci z okna rzeczy na przechodniów i samochody lub dowiedział się, że grupa przyjaciół ma zamiar bawić się na cienkim lodzie na jeziorze. Informując o takich rzeczach dorosłych można zapobiec prawdziwej tragedii.
- Sprawiają przykrość, wywołują lęk i cierpienie – punkt ten dotyczy sytuacji, w których ktoś każe nam robić coś, czego nie chcemy, namawia nas do kłamstwa, zabiera nam nasze rzeczy, grozi i straszy nas.
- Czasem występują w Internecie – poza tym, że Internet daje ogromne możliwości zarówno dzieciom, jak i dorosłym oraz ma wiele dobrych stron, niesie również ze sobą pewne zagrożenia. Wrażenie, że w sieci jesteśmy anonimowi, czasem sprawia, że w tej przestrzeni pojawiają się ludzie o złych zamiarach. Niektórzy z nich zaczynają rozmawiać z dziećmi podszywając się pod ich rówieśników na przykład po to, by zdobyć informacje potrzebne do dokonania w ich domach kradzieży. Wypytyują oni o posiadane rzeczy, ale również plan dnia domowników. Wszystko to, jak twierdzą, ponieważ





chcą się lepiej poznać i zaprzyjaźnić. Podobnie działają zli dorośli, którzy chcą krzywdzić dzieci poprzez dotyk. Autorka pisze: *Wcześniej przyjęliśmy zasadę, że dobre sekrety to te, które przynoszą niespodziankę i radość. W wirtualnym świecie trzeba zmienić tę zasadę. Żadnych sekretów nie wolno zachowywać w tajemnicy! Przede wszystkim tych, które mają przynieść niespodziankę i radość. Szczególnie dotyczy to sytuacji, w których internetowy rozmówca dziecka planuje spotkanie z nim.*

Co zrobić ze złymi sekretami?

Zwróćmy uwagę, iż wiele dzieci boi się mówić dorosłym o złych sekretach. Postępują one w ten sposób, ponieważ: myślą, że nie wolno im o tym mówić, boją się, że jeśli powiedzą, sytuacja jeszcze bardziej się pogorszy, nie potrafią opisać słowami tego, co się dzieje, ponieważ nie do końca to rozumieją (np. w sytuacji molestowania), nie wiedzą, że mają prawo odmawiać, nie wiedzą, komu mogłyby opowiedzieć o swoich kłopotach, uważają, że nikt nie będzie potrafił im pomóc lub sądzą, że to wszystko, co się stało, to ich wina. E. Zubrzycka przekonuje młodych czytelników, że dorośli są w stanie poradzić sobie z trudnymi sytuacjami. Dzieci nie powinny same dźwigać ciężaru złych sekretów.

Odejście od grupy źle zachowujących się rówieśników to trudne zadanie.

Bywa, że dzieci są poddawane presji ze strony rówieśników. Niekiedy ulegają namowom i np. palą papierosy, piją alkohol, przyjmują odurzające substancje, w tym leki dostępne bez recepty. Zdarza się również, że starsze dzieci namawiają młodsze do podejmowania ryzykownych zabaw, np. wspinania się na wysokości czy schodzenia z balkonu. Autorka zachęca dzieci, by zamiast ulegać namowom, same starały się oceniać sytuację. Mówi o tym, że najlepszym wyjściem w sytuacjach niezrozumiałych lub niebezpiecznych jest zawołanie kogoś dorosłego, kto będzie w stanie ochronić dzieci.

O sekrecie można wówczas powiedzieć innym zaufanym dorosłym, komuś z rodziny, rodzicom szkolnych przyjaciół, nauczycielom lub policjantowi.

Autorka pisze: *Jeśli widzisz, że zabawa zmienia się w złą zabawę, odejdź. Oceniaj samodzielnie, nie pozwalaj innym myśleć za ciebie. Tylko ty odpowiadasz za to, co zrobisz. Także za to, co się stanie. Jeśli stanie się coś złego, będziesz mieć wyrzuty sumienia. [...]*

Czasem bardzo trudno jest zachować się inaczej niż cała grupa. Uleganie grupie wydaje się łatwiejsze. Jeśli jednak bierzesz udział w złej zabawie, to potem odpowiadasz za to, co się dzieje. Dzielisz winę ze wszystkimi uczestnikami zabawy. Nie możesz się tłumaczyć, że ty tylko patrzysz. Wydaje ci się, że nie robisz nic złego. Niestety, robisz. Kiedy biernie

przyglądasz się temu, co wyprawia grupa, pokazujesz, że zgadzasz się na to i wspierasz jej działania.

E. Zubrzycka pisze o tym, że odejście od grupy źle zachowujących się rówieśników to trudne zadanie. Możemy obawiać się bycia wyśmianym i nazwanym tchórzem. Autorka podsuwa dzieciom zwroty, jakich mogą wówczas użyć. Warto wyrazić swoje zdanie na temat niebezpiecznej zabawy, a nawet zachęcić innych do rezygnacji z niej. Dobrze jest zaproponować inną atrakcyjną zabawę. Alternatywą jest odejście po cichu, bez konfrontowania się z innymi. To również świadczy o odwadze. Jeśli inni decydują się kontynuować niebezpieczną zabawę, należy powiedzieć o tym komuś dorosłemu, kto będzie w stanie ochronić dzieci.

A co, jeśli nazwą mnie skarżypytą?

To pytanie zadaje sobie wiele dzieci. Autorka przedstawia jasną definicję tego określenia. Skarżypyta to ktoś, kto opowiada dorosłym o sprawach dzieci, gdy nie jest to konieczne. To przecież zupełnie normalne, że dzieci czasem się ze sobą kłócą. Nierzadko są również w stanie samodzielnie poradzić sobie z konfliktem. Skarżypyta to ktoś, kto skarży się dorosłym, choć nikomu nie dzieje się krzywda i nikt nie potrzebuje pomocy. Skarżenie nie ma na celu pomocy komuś, ale zwrócenie na siebie uwagi.

Skarżypytą nie jest z pewnością dziecko, które informuje dorosłych o tym, że inni robią coś, co może prowadzić do zniszczenia lub skończyć się czymś krzywdą. Autorka podaje również przykłady „zabaw”, o których należy mówić dorosłym i nie jest się wówczas skarżypytą. To np. sytuacje, w których dzieci wyzywają, wyśmiewają lub znęcają się nad kimś słabszym, męczą zwierzęta lub bawią się ogniem.

E. Zubrzycka udziela dzieciom praktycznych wskazówek na temat tego, komu mogą mówić o złych sekretach. Najlepiej, aby byli to rodzice. Z różnych powodów zdarza się jednak, że nie można powiedzieć im o tym, co się dzieje. Być może nie są w danym momencie dostępni lub to właśnie ktoś z nich sprawia dziecku ból. O sekrecie można wówczas powiedzieć innym zaufanym dorosłym, komuś z rodziny, rodzicom szkolnych przyjaciół, nauczycielom lub policjantowi. Autorka radzi, aby opisać sytuację najdokładniej, jak to jest możliwe, a jeśli dziecko ma z tym problem, może spróbować przedstawić to, co się dzieje za pomocą rysunku. Nie wolno również poddawać się, jeśli pierwszy poproszony o pomoc dorosły, nie udzieli jej. Zdarza się, że niektórzy dorośli nie wierzą dzieciom. Wówczas należy zwrócić się do kogoś innego. Wielu dorosłych przyznaje, że w kontekście złych sekretów najtrudniej jest im rozmawiać z dziećmi o tym, że czasem to właśnie dorośli, a nawet rodzice, krzywdzą, okłamują i straszą dzieci.

Bibliografia

Zubrzycka E., *Dobre i złe sekrety*, Gdańsk 2017.

Autorka jest absolwentką podyplomowych studiów na kierunku Pedagogika Opiekuńczo-Wychowawcza oraz studiów Nauki o Rodzinie o specjalności Poradnictwo i Terapia Rodziny i Małżeństwa.



Platformy balansacyjne. Rozgrzewka

KINGA KLAŚ-PUPAR

Drugi odcinek cyklu, poświęconego treningowi z wykorzystaniem platform balansacyjnych, stanowi kontynuację tematu rozgrzewki, prezentując kolejne ćwiczenia przygotowujące do pracy na tym specyficznym chwiejnym przyrządzie.

Zestaw ćwiczeń z pierwszej i drugiej części stanowi całość, dlatego numeracja poniższych technik rozpoczyna się od numeru 5. Oczywiście przygotowując osnovę treningu można dowolnie mieszać zaprezentowane ćwiczenia oraz łączyć je z wy-

myślonymi przez siebie technikami. Można również wykorzystać zestaw jako gotową rozgrzewkę do zajęć wychowania fizycznego oraz treningu dowolnej dyscypliny sportu i rekreacji.

Ćw. 5. (Ćw. 5a do 5f)

Opad tułowia nad platformą, nogi w rozkroku, kolana zgięte, ręce na biodrach (Ryc. 5a i 5b). Naprzemienny odrzut zgiętych w łokciach rąk w bok na płasko ustawionych stopach (Ryc. 5c i 5d) oraz skłon z dotknięciem platformy oraz wspięciem na palce (Ryc. 5e i 5f). Powtórzyć 10 razy.



Ryc. 5a



Ryc. 5b



Ryc. 5c



Ryc. 5d



Ryc. 5e



Ryc. 5f





Ćw. 6 (Ćw. 6a do 6f)

Opad tułowia nad platformą, nogi w szerokim rozkroku, kolana lekko zgięte, ręce oparte na platformie (Ryc. 6a i 6b). Przenoszenie ciężaru z jednej nogi na drugą, bez odrywania stóp od podłoża i z lekkim kołysaniem platformą (Ryc. 6c do 6f). Powtórzyć 10 razy na każdą stronę.



Ryc. 6a



Ryc. 6b



Ryc. 6c



Ryc. 6d



Ryc. 6e



Ryc. 6f



Ryc. 7a



Ryc. 7b



Ryc. 7c



Ryc. 7d

Ćw. 7 (Ćw. 7a do 7d)

Pozycja stojąca w małym rozkroku, ręce na biodrach, platforma ustawiona z tyłu, po prawej stronie (Ryc. 7a i 7b). Zakrok lewą nogą, z lekkim ugięciem prawego kolana oraz dotknięciem lewą stopą platformy (Ryc. 7c i 7d). Powtórzyć 10 razy na obie strony.

Ćw. 8 (Ćw. 8a do 8f)

Pozycja stojąca w lekkim rozkroku, platforma trzymana w rękach za plecami (Ryc. 8a, 8b i 8c). Pulsacyjne ruchy ramionami w górę (Ryc. 8d, 8e i 8f). Powtórzyć 20 razy.



Ryc. 8a



Ryc. 8b



Ryc. 8c



Ryc. 8d



Ryc. 8e



Ryc. 8f



Ryc. 9a



Ryc. 9b



Ryc. 9c



Ryc. 9d

Ćw. 9 (Ćw. 9a do 9d)

Pozycja stojąca, w niewielkim rozkroku, platforma przytrzymywana dłońmi z przodu tułowia (Ryc. 9a i 9b). Lekki przysiad z równoczesnym wyprostem łokci i wysunięciem platformy w przód (Ryc. 9c i 9d). Powtórzyć 10 razy.



Ryc. 10a



Ryc. 10b



Ryc. 10c



Ryc. 10d

Ćw. 10 (Ćw. 10a do 10d)

Pozycja wyjściowa jak w ćw. 9 (Ryc. 9a i 9b). Podskoki ze skrzyśnięciem tułowia i przesunięciem platformy w stronę przeciwną do skrzyśnięcia (Ryc. 10a do 10d). Powtórzyć 10 razy w każdą stronę.

Ćw. 11 (Ćw. 11a do 11f)

Siad w szerokim rozkroku, kolana wyprostowane, palce stóp zadarte, ręce za plecami, tułów prostopadły do podłoża, platforma ułożona z przodu (Ryc. 11a i 11b). Skłon z dotknięciem platformy raz prawą, raz lewą ręką (Ryc. 11c do 11f). Powtórzyć 10 razy na obie strony. Platformę należy ustawić w takiej odległości, by ćwiczący mógł do niej dosięgnąć, wykonując skłon w maksymalnym dla siebie zakresie.



Ryc. 11a



Ryc. 11b



Ryc. 11c



Ryc. 11d



Ryc. 11e



Ryc. 11f



Ćw. 12 (Ćw. 12a do 12l)

Siad w szerokim rozkroku, kolana wyprostowane, palce stóp zadarte, ręce na biodrach, tułów prostopadłe do podłoża, platforma ułożona z lewej strony (Ryc. 12a i 12b). Chwyt za boki platformy (Ryc. 12c i 12d), wyprost tułowia z uniesieniem przyrządu (Ryc. 12e i 12f), mocny skręt tułowia i przeniesienie platformy na prawą stronę (Ryc. 12g i 12h), pozostawienie platformy na podłożu (Ryc. 12i i 12j), skłon do lewej nogi (Ryc. 12k i 12l) i powrót do pozycji wyjściowej (Ryc. 12a i 12b). Powtórzyć 10 razy naprzemiennie, raz w jedną raz w drugą stronę.



Ryc. 12a



Ryc. 12b



Ryc. 12c



Ryc. 12d



Ryc. 12e



Ryc. 12f



Ryc. 12g



Ryc. 12h



Ryc. 12i



Ryc. 12j



Ryc. 12k



Ryc. 12l

Jak wspomniano w części pierwszej, w rozgrzewce do treningu na platformie balansacyjnej, zwłaszcza w pracy z początkującymi grupami dzieci i młodzieży, zaleca się wykorzystanie jej w charakterze przyrządu pomocniczego, bez wchodzenia na nią i używania jej jako podłoża chwiejnego. Ćwiczenia na platformie powinny pojawić się dopiero w głównej części treningu. Po oswojeniu się uczniów z podstawowymi technikami na platformie, prostsze ich formy można stopniowo wprowadzać do rozgrzewki, a progresje (trudniejsze wersje ćwiczeń) do części głównej.

Należy bezwzględnie przestrzegać zasad bezpieczeństwa, dotyczących treningu na podłożu chwiejnym, w szczególności zachowania odpowiednich odległości ćwiczących od elementów wyposażenia sali (drzwi,

ściany, lustra, sprzęt ruchomy) oraz od siebie nawzajem. W grupach początkujących dobrym pomysłem jest zabezpieczenie okolicy platformy materacami lub miękkimi karimatami w celu amortyzacji ewentualnych upadków. Pozwalając dzieciom i młodzieży cieszyć się, zabawnymi często sytuacjami, które niesie za sobą trening na chwiejnych platformach, należy pilnować, by zabawa łączyła się z poprawnym wykonywaniem ćwiczeń i nie utrwałała nieprawidłowych nawyków ruchowych.

Autorka jest fizjoterapeutą, specjalistą w zakresie odnowy biologicznej, instruktorem Tai Chi i Chi Kung, pracuje w Warszawskim Uniwersytecie Medycznym na stanowisku wykładowcy.

Zdjęcia: Zbigniew Pupa



INSTYTUT PSYCHOLOGII ZDROWIA

Polskiego Towarzystwa Psychologicznego

ul. Gęślarska 3, 02-412 Warszawa, ☎ (0-22) 863 87 38, 863 90 97, 863 42 76, fax 863 42 75

<http://www.ipz.edu.pl>, e-mail: poczta@ipz.edu.pl

NIP: 522-11-51-102, REGON: 017182025



Ministerstwo
Zdrowia



PSYCHOTERAPIA INDYWIDUALNA I GRUPOWA DDA

Instytut Psychologii Zdrowia PTP zaprasza do udziału w konferencji dla profesjonalistów, doskonalącej umiejętności psychoterapeutyczne terapeutów udzielających świadczeń zdrowotnych osobom z zaburzeniami wynikającymi z dzieciństwa w rodzinach z problemem alkoholowym.

W czasie zajęć zostanie przedstawiony **integracyjny program psychoterapii DDA oraz metody i procedury pracy (w tym psychodrama, praca nad schematami, techniki z wykorzystaniem wizualizacji, dramatyzacji) nad wybranymi problemami tej populacji pacjentów.**

Konferencja odbędzie się w dniach 8–10 września br. w Warszawie w Fundacji ETOH, ul. Mszczonowska 6.

Udział w konferencji jest bezpłatny i obejmuje 24 godziny zajęć dydaktycznych, koszty noclegu i wyżywienia oraz koszty materiałów edukacyjnych.

Formularz zgłoszeniowy do pobrania na stronie www.psychologia.edu.pl

Zgłoszenia prosimy przesyłać na adres: idziewulska@ipz.edu.pl

Iwona Dziewulska tel. **608 608 498**

Zadanie dofinansowane ze środków Funduszu Rozwiązywania Problemów Hazardowych, realizowane na zlecenie Krajowego Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom.

ZAPRASZAMY



NASTOLATKI W PUŁAPCE INTERNETU

Janina Węgrzecka-Giluń

Wydawnictwo Edukacyjne Remedium Fundacji ETOH wydało nową pozycję – broszurę **„Nastolatki w pułapce internetu”** autorstwa Janiny Węgrzeckiej-Giluń. Jest to praktyczny przewodnik skierowany do rodziców, nauczycieli oraz innych osób pracujących z dziećmi i nastolatkami.

Na 32 stronach znajdują się niezbędne informacje dotyczące korzystania przez młodzież z internetu – od czego młodzi ludzie mogą się uzależnić w sieci, jakie są sygnały wskazujące na nadużywanie internetu oraz jak rozwija się uzależnienie, w tym mechanizmy działania układu nagrody w mózgu.

Broszura omawia również skutki uzależnienia od internetu, czynniki ryzyka i czynniki chroniące, a także podpowiada, jak pomóc uzależnionemu nastolatkowi oraz rodzicom. Broszura wskazuje również miejsca, gdzie można znaleźć pomoc. Ta nowa publikacja Fundacji ETOH jest doskonałym narzędziem dla osób, które chcą zrozumieć i skutecznie radzić sobie z problemem uzależnienia od internetu wśród młodzieży.

Pozycję można zamówić na stronie:

<https://sklep.etoh.edu.pl/produkt/nastolatki-w-pulapce-internetu/>