

# INTEGRACJA KLASY, POCZUCIE PRZYNALEŻNOŚCI

Piotr Plichta

## VI. WPŁYW KOMPETENCJI NAUCZYCIELA NA ZJAWISKO

---

### Czy to zdanie jest prawdziwe czy fałszywe?

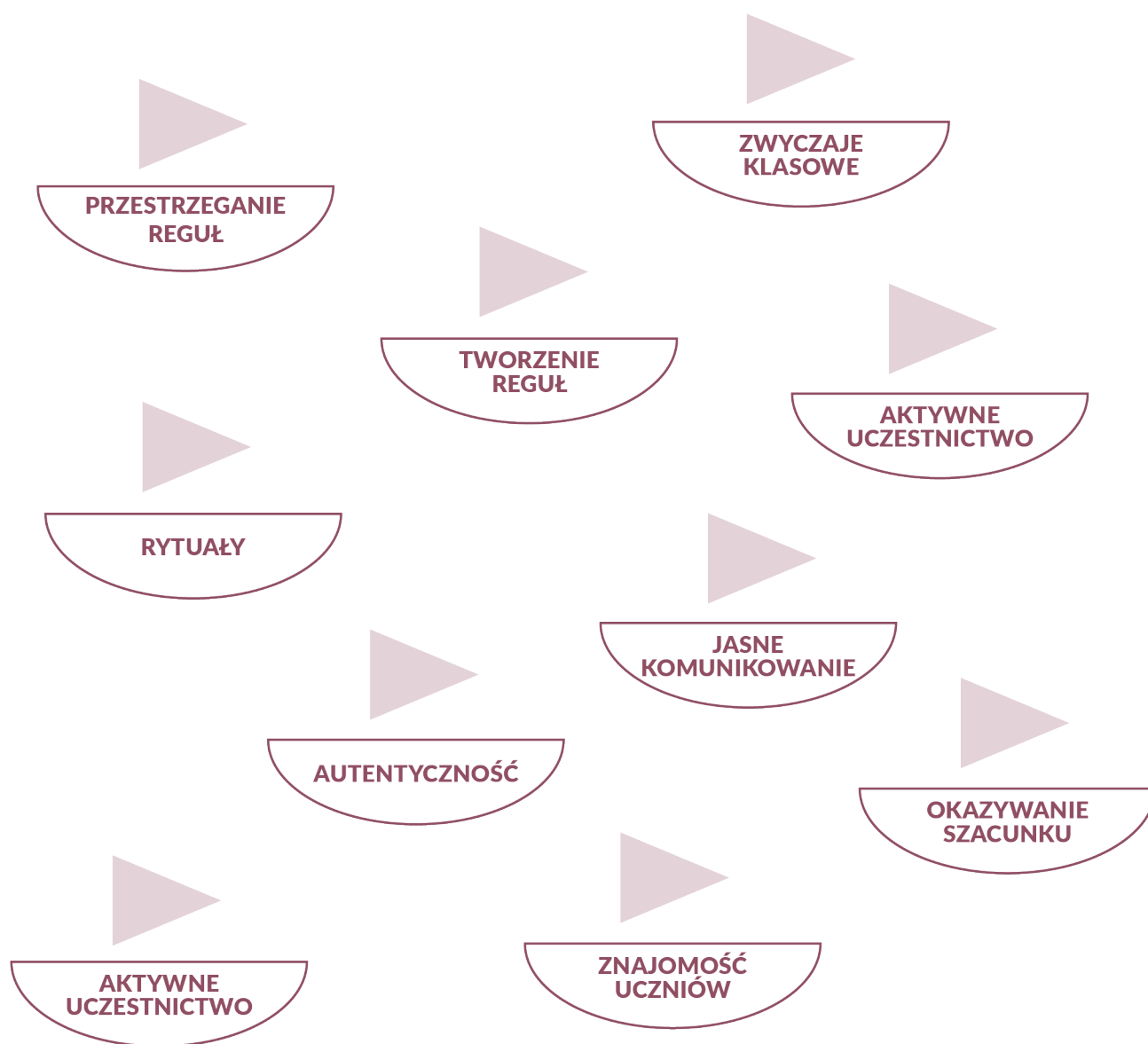
Pozycja uczniów i uczennic w hierarchii społecznej klasy determinuje ich zadowolenie z relacji rówieśniczych.

---

Jest to zdanie **fałszywe**. Jedną z ważnych kompetencji nauczycielskich, w tym przypadku diagnostycznych, jest wiedza o zjawiskach, które dotyczą funkcjonowania grupy i należących do niej osób. Kiedy mówimy o integracji rówieśniczej, warto pamiętać o jej dwóch wymiarach – subiektywnym i obiektywnym. Poczucia integracji nie należy utożsamiać z obiektywnym, strukturalnym wymiarem relacji, czyli pozycją w klasie (np. lidera/liderki). Młodzi ludzie, którzy nisko oceniają własne relacje rówieśnicze, nie muszą być społecznie izolowani. Badania wykazują, że pozycja zajmowana w grupie jest związana z satysfakcją z relacji koleżeńskich, lecz jej nie determinuje (za: Grygiel 2016). W praktyce oznacza to, że w ramach badań struktury społecznej grupy, np. przy pomocy metod socjometrycznych (ankiety mające wskazać osoby najbardziej popularne, lubiane itp.), możemy wyciągnąć nie do końca prawdziwe wnioski (Chmielewska, Kołodziejczyk 2013).

Istnieje wiele opracowań na temat umiejętności sprzyjających integrowaniu klasy szkolnej i tworzeniu poczucia przynależności – jednego z najważniejszych składników klimatu społecznego szkoły (np. Kwiatkowski, Walczak 2017). Do takich kompetencji należą m.in.: ustalanie i egzekwowanie reguł, tworzenie zwyczajów i rytuałów, jasne komunikowanie się, życzliwość, okazywanie młodym ludziom szacunku oraz zainteresowania, aktywne uczestnictwo w procesie integracji, tworzenie relacji z każdą osobą w klasie, znajomość mocnych i słabych stron oraz zainteresowań osób, liderstwo.

# WYBRANE UMIEJĘTNOŚCI SPRZYJAJĄCE INTEGRACJI KLASY SZKOLNEJ



Źródło: Opracowanie własne.

Każda z tych kompetencji zasługuje na pogłębione potraktowanie. Z oczywistych powodów zajmiemy się tylko wybranymi kontekstami tego niezwykle złożonego zagadnienia.

Działania nauczycieli i nauczycielek wpływają na kształtowanie się poczucia przynależności uczniów i uczennic. Potwierdzają to nie tylko praktyczne doświadczenia, ale również analizy wyników międzynarodowych badań PISA z 2015 roku. Pokazują one m.in., że osoby pozytywnie oceniające wsparcie nauczycielskie około dwa razy częściej mają wysokie poczucie przynależności do szkoły. Z kolei uczennice i uczniowie, którzy uważają się za niesprawiedliwie traktowanych, dwukrotnie częściej mówią o wyobcowaniu w szkole (Jakubowski i in. 2017).

Do realizowania złożonych zadań potrzebujemy różnych kompetencji – sumy m.in. wiedzy, umiejętności i doświadczenia. Obszar, o którym mówimy, wykracza poza szeroko rozumiane kompetencje miękkie (np. komunikacyjne, interpersonalne, moralne, związane z samoświadomością i empatią), ponieważ wymaga planowania i realizowania zamierzeń (a więc m.in. umiejętności diagnostycznych, organizacyjnych i metodycznych). Innymi słowy, żeby budować i podtrzymywać poczucie przynależności, nie wystarczy rozumieć, że jest ono ważne. Potrzebne będą również konkretne umiejętności dydaktyczne i wychowawcze.

Młode osoby bardzo doceniają pozornie niezwiązane z zadaniami szkolnymi zachowania nauczycieli i nauczycielek. Jedna ze studentek opowiedziała mi niedawno o nauczycielu, który zaczynał lekcje od wspólnego picia herbaty. Dbał w ten sposób o dobre relacje, dlatego chodziła na zajęcia, mimo że zaczynały się wcześniej i były nieobowiązkowe. Tworzenie takich sytuacji sprzyja powstawaniu rytuałów i zwyczajów, co wzmacnia poczucie przynależności. W konsekwencji przyczynia się także do zaangażowania w życie szkolne. Można powiedzieć, że to drobiazg, ale takie małe rzeczy łączą się w coś większego. Warto pamiętać, że użyty środek (w tym przypadku wspólne picie herbaty) jest podporządkowany celowi – budowaniu klimatu szkoły. Pozytywna atmosfera i rozbudzenie ciekawości młodych osób na początku zajęć motywuje, stwarza warunki do zaangażowania i zapobiega zakłóceniom na lekcji (np. problemom z dyscypliną). Pomaga też uczniom i uczennicom poczuć sens działań, w których biorą udział. To zaś pozytywnie wpływa na identyfikowanie się ze szkołą i tym, co się w niej dzieje. Każdy z nas powinien dysponować pewnym zasobem takich środków (metod). Te „małe rzeczy” są szczególnie ważne dla osób w trudniejszych sytuacjach (np. związanych z niepełnosprawnością, chorobą lub doświadczanym kryzysem). Zwróćmy uwagę na wypowiedź ucznia z niepełnosprawnością. Opowiada on, co ceni w swojej nowej szkole (specjalnej), w której uczy się po przejściu ze szkoły ogólnodostępnej. Nie udało się tam stworzyć warunków do włączenia go do społeczności klasowej. Nie musi to być oczywiście regułą, jednak wiele mówi o uczniowskiej perspektywie.

*Chodzisz do tej szkoły. Opowiedz, proszę, co ci się tu podoba. – Podoba mi się tu, bo jest fajnie, nie biją mnie, bo miałem takie sytuacje w szkole ogólnej. W tamtej szkole praktycznie codziennie mnie zaczepiali, dokuczali (...). Są do brzy nauczyciele, którzy nas fajnie uczą, spędzają z nami razem czas, **czasami też razem pijemy herbatkę, jak jest przerwa.***

Warto pamiętać, że część nauczycielskich kompetencji ma charakter bardziej uniwersalny (tzn. przydają się do realizacji różnych zadań zawodowych), inne zaś są bardziej specyficzne (np. związane z integrowaniem klasy lub tworzeniem pozytywnego klimatu). Do pierwszej grupy należy nastawienie na rozumienie (a nie upraszczanie) zjawisk szkolnych, zachowań młodych osób i ich problemów. Wyraża się ono w tzw. **postawie rozumiejącej** (Olechnowicz 1999), która ma związek ze swoistą autoświadomością zawodową. Nastawienie na rozumienie siebie w relacjach z uczniami i uczennicami jest bardzo ważnym składnikiem kompetencji. To m.in. świadomość własnych sympatii i antypatii oraz powodów, dla których nie z każdym jest nam po drodze (tzw. trudna osoba w klasie może wiele powiedzieć o problemach nauczy-

cielskich). Samoświadomość wiąże się z zauważaniem naszej roli jako narzędzia w pracy – dostrzeganiem wpływu osobistych właściwości, nastawienia i oczekiwań dla jakości spotkania z drugim człowiekiem. To również docenianie metod powszechnie uznawanych za skuteczne (np. projektów) i **dbanie o szczegóły** podczas ich stosowania (Pyżalski 2021). Czasem bowiem praca grupowa nie wymaga zespołowych działań, ale jest zbiorem pojedynczych aktywności osób (więcej na ten temat piszemy w rozdziale 4.).

Należy też uwzględnić cyfrowy kontekst współczesnego świata, np. poprzez stwarzanie okazji do pracy nad wspólnymi zadaniami, które wymagają zarówno tradycyjnych aktywności, jak i korzystania z TIK. Do wspierania i organizacji takich działań będą potrzebne kompetencje cyfrowe, a jednocześnie umiejętność delegowania obowiązków, tak aby pozwolić młodym osobom zaangażować się w proces planowania.

Ważnym składnikiem kompetencji nauczycielskich powinna być wiedza o relacjach interpersonalnych w klasach. Potrzebne są więc: ogólna znajomość reguł powstawania i funkcjonowania grup oraz kompetencje diagnostyczne. Młodzi ludzie są świadomi, że pewne podziały i konflikty w grupie rówieśniczej są nieuniknione, ale liczy się ich głębokość (Nowakowska, Przewłocka 2015). Dlatego tak ważna jest umiejętność rozpoznawania stanu relacji na podstawie różnych wskaźników i objawów – czasem łatwych do zauważenia (np. wyśmiewanie podczas odpowiedzi), a czasem mniej widocznych, dyskretnych (np. nierozmawianie z kimś na przerwie). Chodzi tu zarówno o poznawanie grupy (np. jej struktury), jak i poszczególnych osób (np. ich potrzeb, relacji z innymi). Strukturę można ocenić przez uważną obserwację, która sprzyja wczesnemu dostrzeganiu symptomów wykluczenia. To z kolei sprawia, że podejmowanie działań wychowawczych lub interwencyjnych będzie bardziej skuteczne niż wtedy, gdy objawy będą bardzo nasilone. Wiele też mówi się o socjometrii, choć potrzebna jest tu ostrożność, szczególnie w młodszych klasach i przy pytaniach o negatywny stosunek do kogoś z klasy. Przez dopytywanie w takim badaniu o najmniej lubiane osoby można wzmocnić niechęć wobec nich.

Jak zawsze kluczowe jest rozumienie zjawiska, którym się zajmujemy, np. przyczyn wykluczenia z grupy rówieśniczej. Może ono być dysfunkcyjnym sposobem zaspokajania potrzeb rozwojowych młodych ludzi (np. próbą osiągnięcia wyższej pozycji społecznej, zdobycia uznania w oczach znaczących osób). Praktycznym wnioskiem będzie w tym wypadku potrzeba organizowania sytuacji edukacyjnych pozwalających na zaspokojenie tych potrzeb w konstruktywny sposób. Wykluczenie jest przeciwstawnym biegunem włączenia, które przejawia się m.in. w spontanicznym, nieprzymuszonym poszukiwaniu i inicjowaniu kontaktów rówieśniczych. Między włączeniem a wykluczeniem mieści się obojętność – grupa ani nie zachęca, ani nie zniechęca do budowania z nią relacji (za: Jaskulska, Poleszak 2015). Ten stan może być akceptowany przez dorosłych, bo nie dochodzi w nim do negatywnych przejawów zachowań. Z wychowawczego punktu widzenia nieobecność pozytywnych zachowań nie jest jednak pożądana.

Badanie socjometryczne informuje o strukturze, ale nie o przyczynie zjawisk klasowych. Uważna obserwacja może przynieść nie mniej wartościowe wyniki. Ważne jest zauważenie w grupie osób izolowanych, ale i tych, które mają silną pozycję. Mogą one być wsparciem dla nauczyciela lub nauczycielki, np. w pomocy słabszym. Warto zwracać uwagę, czy rówieśnicy i rówieśniczki interesują się wzajemnymi kłopotami, czy próbują pomagać w trudnych sytuacjach (np. rozmawiają o problemach, pożyczają coś), czy spędzają ze sobą czas po szkole (Nowakowska, Przewłocka 2015), jak wygląda okazywanie sobie życzliwości i troski. Ważnym obszarem obserwacji powinny być sytuacje pozalekcyjne (np. przerwy). Do zbierania informacji o dzieciach i klasie należy zaangażować personel pomocniczy, niepedagogiczny. Często ma on bardzo wartościową wiedzę o relacjach (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych). W wielu sytuacjach szkolnych konieczna jest współpraca z całym gronem nauczycielskim (również w niesformalizowany sposób). Dzielenie się obserwacjami na temat funkcjonowania młodych osób na różnych lekcjach daje wiele korzyści.

Należy także rozumieć kontekst funkcjonowania społecznego młodych ludzi (znać czynniki ryzyka związane z akceptacją i dynamikę rozwojową zmian). Ma na nie wpływ wiele elementów (indywidualnych, rozwojowych i społecznych), czasem pozostających poza naszą kontrolą. Jednym z czynników ryzyka wśród dzieci szkolnych jest obniżony poziom inteligencji. Związek możliwości poznawczych z akceptacją społeczną pozostaje silny przez niemal cały okres szkoły podstawowej, a zmiany pojawiają się w okresie dojrzewania (od ok. 13. roku życia). Wtedy wartość przypisywana zdolnościom obniża się, a osoby z wyższym ilorazem inteligencji doświadczają większych trudności z tworzeniem i podtrzymywaniem relacji interpersonalnych. W konsekwencji mogą czuć się bardziej izolowane (Grygiel 2016). Na pozycję społeczną mają też wpływ: powtarzanie klasy, niższy status społeczno-ekonomiczny rodziny (SES) i często związane z nim mniejsze wsparcie emocjonalne ze strony rodziców. Wyniki badań potwierdzają także ogólne obniżenie się poczucia integracji rówieśniczej w okresie szkoły podstawowej.

Stwierdzenie, że ludzie są różni, brzmi banalnie, ale dobrze obrazuje rzeczywistość szkolną, gdzie spotykamy się z indywidualnymi sytuacjami młodych osób oraz ich odmiennymi potrzebami, motywacjami, problemami itp. Warto pamiętać, że dzieci i młodzież różnią się nasileniem potrzeby przynależności, wrażliwością na odrzucenie, poczuciem własnej wartości i przekonaniem o swojej skuteczności. Wszystko to może powodować odmienną ocenę relacji rówieśniczych (Grygiel 2016). Dużym wyzwaniem może być tworzenie warunków do pełnego włączenia (inkluzji), jeżeli w grupie są osoby z niepełnosprawnościami lub specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Kompetencje nauczycielskie wyrażają się również w umiejętności **urealniania własnych oczekiwań** i koncentrowania się na rzeczach możliwych do osiągnięcia. Klimat klasy nie musi być idealny, a wystarczająco dobry. **W miarę pozytywna i niekonfliktowa atmosfera w klasie oraz dobra relacja ucznia z nauczycielem i z rówieśnikami jest jedynym optymalnym gruntem do nauki i poznawania świata, zarówno z punktu widzenia poszerzania wiedzy, jak i z perspektywy budowanych relacji społecznych** (Wilczyńska 2019). Taka postawa przyczynia się m.in. do zachowania zdrowia psychicznego osoby uczącej, czyli jednego z kluczowych warunków dobrostanu uczniów i uczennic.

Klimat szkoły można porównać do atmosferycznego. Jak wiadomo, rośliny potrzebują różnych warunków i sposobów pielęgnacji. Zwykle ciepły, umiarkowany klimat jest stanem pożądanym i najbardziej sprzyjającym wzrostowi. Wystarczy porównać bogactwo przyrody występujące w warunkach ekstremalnych i w tych bardziej umiarkowanych. Myślę, że ma to również odniesienie do rzeczywistości naszych placówek. Szkoła nie może być miejscem zagrażającym poczuciu bezpieczeństwa (np. ze względu na niedocenywanie znaczenia integracji klasy czy dbałości o relacje). Nie chcemy jednak, żeby stała się instytucją „przegrzewającą”, nadmiernie skupioną na chronieniu przed wyzwaniami, niestawiającą wymagań... Warto zatem tworzyć wystarczająco dobre warunki – klimat, w którym jest przestrzeń na naszą troskę o młodych ludzi, ale w którym oni też dbają o siebie samych i o grono rówieśnicze. Obecna niepewna, kryzysowa sytuacja (wynikająca m.in. ze skutków pandemii i wojny w Ukrainie) stwarza dużo okazji do pomagania innym, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i w ramach wspólnych działań angażujących całą społeczność klasową lub szkolną.

**Jeśli zagadnienia opisane w tekście szczególnie Cię interesują, lub sam(a) mierzysz się z podobnym problemem w Twojej szkole, zachęcamy do zapoznania się z poniższymi materiałami.**

## Bibliografia

Chmielewska A., Kołodziejczyk J. (2013). *Zastosowanie socjometrii jako narzędzia badania ról zespołowych*, „Współczesne Zarządzanie”, nr 2, s. 121–130.

Grygiel P. (2016). *Dynamika poczucia integracji z rówieśnikami w klasach 3–6 szkoły podstawowej. Model latentnych krzywych rozwojowych*, „Edukacja”, nr 3 (138), s. 57–74.

Jakubowski M. i in. (2017). *Szkolne talenty Europy u progu zmian. Polscy uczniowie w najnowszych badaniach międzynarodowych*. Raport Fundacji Evidence Institute i Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Jaskulska S., Poleszak W. (2015). *Wykluczenie rówieśnicze* [w:] Pyżalski J. [red.], *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, Łódź: TheQ studio, s. 155–175.

Nowakowska A., Przewłocka J. (2015). *Szkoła oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Olechnowicz H. (1999). *U źródeł rozwoju dziecka*, Warszawa: WSiP.

Pyżalski J. (2021). *Jak uczyć i wspierać współpracę w klasie?* Macmillan Polska, [https://www.youtube.com/watch?v=Z07jC-nOn0pQ&list=WL&index=11&ab\\_channel=MacmillanPolska](https://www.youtube.com/watch?v=Z07jC-nOn0pQ&list=WL&index=11&ab_channel=MacmillanPolska) (dostęp: 30.03.2022 r.).

Wilczyńska A. (2019). *Dziecko w szkole: poczucie przynależności a poczucie wykluczenia* [w:] Kostełto P. [red.], *Szkoła równych szans: namysł teoretyczny i rozwiązania praktyczne*, Bydgoszcz: Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, s. 100–115.

Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0).

Projekt Szkoła Dobrostanu korzysta z dofinansowania o wartości 127 000 euro otrzymanego od Islandii, Liechtensteinu i Norwegii w ramach Funduszy EOG. Celem projektu jest stworzenie innowacji pedagogicznej, która podniesie świadomość roli szkoły we wzmacnianiu zdrowia psychicznego uczniów.

Projekt współfinansowany przez Polsko-Amerykańską Fundację Wolności.

