

INTEGRACJA KLASY, POCZUCIE PRZYNALEŻNOŚCI

Piotr Plichta

IV. ZAZWYCZAJ W SZKOLE...

Czy poniższe zdanie jest prawdziwe, czy fałszywe?

Praca wychowawcza z klasą szkolną to zadanie jedynie dla jej wychowawcy/ wychowawczyni.

To oczywiście **fałsz**. Wychowanie jest procesem – żeby było skuteczne, musi się w nie na co dzień angażować wiele różnych osób. To dość oczywiste stwierdzenie, ale jego sens może nam umknąć w natłoku szkolnych spraw.

„Do wychowania dziecka potrzebna jest cała wioska” – to przysłowie stało się jednym z głównych założeń antyprzemocowego programu ZERO (Pyżalski, Roland 2010). Przemoc jest w nim przedstawiana jako składowa całość kształtu relacji międzyludzkich. Dlatego w zapobieganiu temu problemowi i rozwiązywanie go powinna się angażować cała społeczność szkolna, a nie tylko wychowawca lub wychowawczyni.

W profilaktyce antyprzemocowej istotne są m.in.: tworzenie pozytywnego klimatu społecznego, zaspokajanie potrzeby przynależności i integrowanie klasy, a więc kwestie dotyczące szeroko rozumianego wychowania. Zajmijmy się kilkoma problemami z tego obszaru.

Pierwszy z nich dotyczy **niedoceniań czy wręcz zaniedbywania kwestii wychowawczych** w pracy z klasą. Zdarza się, że ta sfera bywa przestonięta dydaktyką, realizacją minimów programowych i nastawieniem na osiąganie wymiernych efektów w postaci ocen, punktów itd. Potwierdzają to międzynarodowe badania. Wynika z nich, że osiągnięcia naukowe polskich uczniów i uczennic nie wypadają gorzej od przeciętnych, ale poczucie przynależności do społeczności szkolnej jest słabą stroną naszych placówek (patrz rozdział 2. tego modułu). Problem ten objawia się m.in. „delegowaniem” **spraw wychowawczych wybranym pracownikom i pracownikom szkoły** np. pedagogom i pedagożkom, psychologom i psycholożkom czy wychowawcom i wychowawczyniom klas. Co więcej, lekcje wychowawcze bywają – wbrew swojej nazwie – poświęcane innym sprawom (np. administracyjnym lub lekcjom

przedmiotowym, które się nie odbyły). Wiąże się z tym również **zbyt silne rozdzielanie sfery wychowania i nauczania**. Tymczasem można organizować pracę nad zadaniami szkolnymi w taki sposób, aby równocześnie przyczyniała się do osiągania efektów wychowawczych (np. integracji wewnątrzgrupowej) i dydaktycznych.

Problematyczną kwestią jest też **reaktywność nauczycieli i nauczycielek w sprawach wychowawczych**. W szkołach często występuje dysproporcja między działaniami zapobiegawczymi i interwencyjnymi (tych jest więcej). Oczywiście jedno i drugie są konieczne. Warto jednak pamiętać, że największe możliwości wychowawcze (np. w kontekście relacji rówieśniczych) mamy wtedy, gdy problemy są małe lub jeszcze się nie pojawiły. Przytoczmy tu metaforę Tomasza Witkowskiego: w sprawach wychowawczych zbyt często przyjmujemy rolę strażaka gaszącego pożar, a nie inspektora BHP, który tworzy warunki (rozwiązania, przepisy) i pilnuje ich przestrzegania, by ogień się nie pojawił lub przyniósł jak najmniejsze szkody.

Inną sprawą, nad którą warto się zatrzymać, jest podejście **„zróbmy coś”**, czyli podejmowanie (często w dobrej wierze) rozwiązań wychowawczych, które mają pozorny lub powierzchowny charakter. Często wiąże się to z przekonaniem, że pojedyncze działania wychowawcze mogą być skuteczne w przypadku złożonych sytuacji. Czasem może tak się zdarzyć, ale zdecydowanie nie jest to regułą. Powstawanie problemów zwykle jest procesem, więc ich rozwiązywanie również musi zajmować pewien czas. Jeśli ważne sprawy wychowawcze są traktowane powierzchownie (np. zmuszamy osoby do pogodzenia się lub przeproszenia, ale nie wchodzimy w szczegóły danej sytuacji), trudno oczekiwać, że skutki będą trwałe i pozytywne. Postawy mają względnie stały charakter, dlatego zarówno ich nabywanie, jak i wyzbywanie się, trwa.

Wychowawcze działania zmierzające do zmiany postaw (np. wobec rówieśników i rówieśniczek) mogą się nie udać, jeżeli będziemy jedynie prowadzić rozmowy. Postawy składają się z trzech komponentów: emocjonalnego, poznawczego i behawioralnego, dlatego powinniśmy się odnosić do każdej z tych sfer. W praktyce oznacza to takie organizowanie aktywności, by zawierały elementy związane z:

- nabywaniem przez uczniów i uczennice wiedzy (np. czym jest niepełnosprawność lub przemoc rówieśnicza),
- emocjonalnym zaangażowaniem (np. poprzez rozwijanie empatii),
- uczeniem konkretnych zachowań – sposobów postępowania (np. gdy uczniowie i uczennice widzą, że kolega lub koleżanka z niepełnosprawnością ma problem, gdy są świadkami dokuczania innym).

Innym często spotykanym wymiarem fasadowości jest **nadużywanie jednostronnego przekazu – od osoby nauczającej do uczącej się** (Plichta 2021). Z takim błędem mamy do czynienia nie tylko w dydaktyce, lecz także w profilaktyce i wychowaniu. Niestety zbyt często działania nauczycielskie „odbywają się jedynie w modelu informacyjno-podawczym, innymi słowy są »przegadane« (a nie nastawione na uczenie konkretnych umiejętności czy budzenie pogłębionej refleksji)” (Barlińska i in. 2018).

Kolejny problem to **mało refleksyjne stosowanie metod i brak troski o szczegóły**. Bez tego, nawet mimo dobrych intencji, trudno osiągnąć pozytywne rezultaty. W badaniach Nowakowskiej i Przewłockiej (2015) osoby uczące się zwracają uwagę, że sposób łączenia w grupy przy pracach zespołowych pogłębia istniejące podziały lub je tworzy. Integracja klasy może być również zakłócana przez nierównomierny podział obowiązków podczas realizacji projektów (np. niektórzy nie mają przydzielonych zadań albo realizują mniej znaczące zadania). Ryzykowne mogą być też metody „odświeżne”, warsztatowe. Nie chodzi oczywiście o samą ideę, ale o nieumiejętność ich stosowania połączoną z przecenianiem ich wartości.

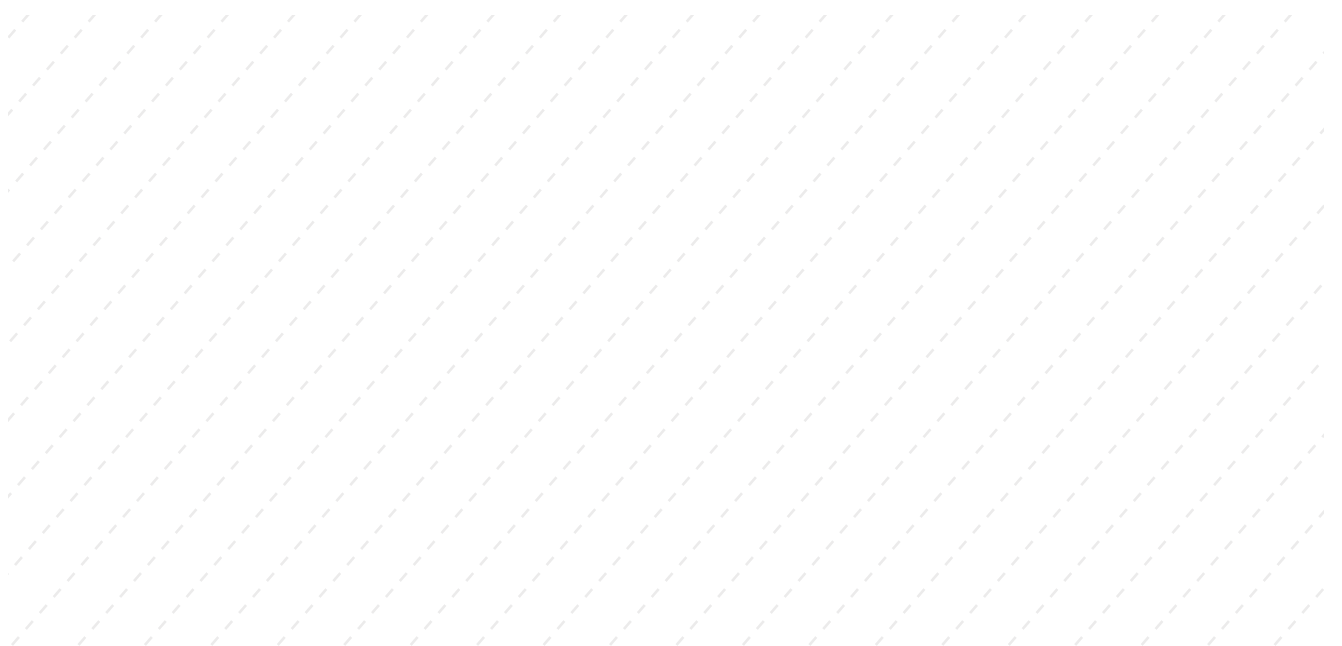
Nie wiem jak Wy, ale ja na sam dźwięk wyrażenia »zabawy integracyjne« dostaję takiej blokady, że na pewno z nikim się nie zamierzam integrować, poznawać i w ogóle.

Źródło: Misiarz, <https://cdw.edu.pl/jak-zbudowac-zgrana-klase/> .

Na koniec warto wspomnieć o spotykanym czasem **braku myślenia perspektywicznego w stosowaniu rozwiązań wychowawczych**. To, co się sprawdza na krótką metę, w dłuższej perspektywie nie musi przynosić zamierzonych skutków, np. silniejszego poczucia przynależności do społeczności klasowej:

Wprowadzanie rywalizacji między dziewczętami i chłopcami, np. kto pierwszy ubierze się lub wykona zadanie, przynosi korzyści krótkotrwałe (mobilizacja uczniów) i negatywne skutki w dłuższej perspektywie czasowej (pogłębianie istniejących podziałów).

Źródło: Nowakowska, Przewłocka 2015.



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

Barlińska J. i in. (2018). *Ich słowami – obraz pomocy w sytuacjach cyberprzemocy rówieśniczej z perspektywy uczniów*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, nr 17 (4), s. 82–115.

Misiarz J. Jak zbudować zgraną klasę, <https://cdw.edu.pl/jak-zbudowac-zgrana-klase/> (dostęp: 30.03.2022 r.).

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

Plichta P. (2021). *Jak wspierać proces inkluzji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – wybrane wyzwania i propozycje rozwiązań*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”, nr (46) 3, s. 206–220.

Pyżalski J., Roland E. [red.] (2010). *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny*. Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Centrum Badań Behawioralnych Uniwersytetu Stavanger.



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.

