

Tomasz Garstka

Model czterech aspektów wychowania w praktyce

Jak go wykorzystać przy tworzeniu
programu wychowawczego?

Tomasz Garstka

Model czterech aspektów wychowania w praktyce

Jak go wykorzystać przy tworzeniu
programu wychowawczego?

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2015

Redaktor prowadzący

Maria Talar

Redakcja językowa i korekta

Katarzyna Gańko

Redakcja techniczna

Barbara Jechalska

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2015

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

www.ore.edu.pl

tel. 22 345 37 00

fax 22 345 37 70

Spis treści

Wprowadzenie	6
Cztery aspekty procesu wychowawczego	9
Praca zespołowa nad programem wychowawczym	13
Pomocne pytania.....	19
Na zakończenie	24
O Autorze	25
Bibliografia	26

Wprowadzenie

Model czterech aspektów wychowania opisaliśmy wraz z Katarzyną Leśniewską w publikacji *Jak tworzyć program wychowawczy szkoły – opis modelu. Poradnik dla szkół* (Garstka, Leśniewska, 2008). Potraktowaliśmy go jako jedną z pomocy w przygotowaniu programu wychowawczego szkoły: od wyznaczania celów do planowania zadań wychowawczych. W poradniku opisaliśmy propozycję struktury i procedury tworzenia takiego programu, natomiast w tej publikacji chciałbym szerzej omówić ideę modelu czterech aspektów wychowania w praktyce.

Rozpocznę od być może dalekiej, ale bardzo obrazowej analogii:

Co musi wziąć pod uwagę ogrodnik, któremu powierza się roślinę?

Po pierwsze – ziarno. W nim zapisane są pewne cechy przyszłej rośliny. Ogrodnik nie ma na nie wpływu, jednak tworząc odpowiednie warunki, może sprzyjać aktywizowaniu się adaptacyjnych genów.

Po drugie – wymagania rośliny, związane z jej naturalnymi cechami. Trzeba wiedzieć, czego potrzebuje dana roślina. Należy rozpatrzyć wiele czynników: światło, wilgotność, temperatura, odporność itp. Przykładowo: gatunki tropikalne potrzebują wysokiej temperatury i dużej wilgotności, a okopowe – systematycznego nawożenia i szczególnej ochrony w okresie wegetacji.

Po trzecie – historia wzrastania rośliny. Warunki, w jakich kiełkowało ziarno, mają wpływ na jej obecny stan. W zależności od tego, na jaką glebę i w jaki klimat trafiło ziarno oraz w jaki sposób była dotąd pielęgnowana siewka, ogrodnik będzie miał do czynienia z rośliną zdrową i silną lub chorowitą i słabą.

Po czwarte – zapewnienie niezbędnych warunków do uprawy rośliny, niezależnie od tego, jak wzrastała ona w przeszłości. Muszą one być zgodne z wymaganiami rośliny i zabezpieczać ją przed tym, co grozi jej rozwojowi – w chłodzie będzie się źle rozwijać i marnieć, a rzęsyty deszcz może ją zniszczyć.

Po piąte – uszkodzenia i choroby. Jeśli roślina była np. krępowana drutem, wzrastała w silnie zanieczyszczonej atmosferze lub toczyły ją robaki, może nigdy nie osiągnąć swojej naturalnej

wielkości. Na szczęście działania naprawcze ogrodnika mogą przynieść dobre skutki. Zmiana warunków glebowych, odchwaszczenie, podwiązanie połamanych gałązek – to wszystko sprzyja powrotowi rośliny do zdrowia.

Jeśli zatem ogrodnik otrzymuje pod opiekę roślinę już podrośniętą, ma przed sobą cztery podstawowe zadania.

1. Ogródnik nie może już zmienić gleby i klimatu, w jakim dotąd wzrastała roślina, może jednak zadbać, aby w dalszym rozwoju miała to, czego jej potrzeba (dobrą glebę, wodę, naświetlenie, podporę itp.). Tym samym **wspomaga** jej rozwój.
2. Ogródnik powinien też przewidzieć, jakie zagrożenia i niebezpieczeństwa mogą czekać roślinę w przyszłości (wiatry, pasożyty itp.) i postarać się zabezpieczyć ją przed tymi czynnikami (np. zapewnić osłonę). Te działania to po prostu efektywne **zapobieganie** zagrożeniom.
3. Ogródnik musi również pamiętać, że roślina będzie zajmować miejsce wśród innych roślin w ogrodzie. Chce też nadać jej odpowiedni kształt. Wymaga to od niego konkretnych działań (np. przycinania gałązek czy usuwania psujących się owoców). Dzięki temu roślina nie zdziczeje, nie zagłuszy innych roślin i będzie przynosić pożytek. Wszystkie te czynności **kształtują** roślinę jako ważny element całości jego ogrodu.
4. Jeśli roślina była w przeszłości zaniedbywana lub niszczona, ogrodnik powinien postarać się – w miarę swoich możliwości – naprawić to, co jest dziedzictwem jej przeszłości, np. odchwaścić, usunąć pasożyty i szkodniki, wyleczyć uszkodzone tkanki. Czasem roślina ponownie osiągnie stan zbliżony do zdrowych egzemplarzy dopiero w wyniku specjalnej pielęgnacji. Działania te można nazwać **korekcyjnymi** lub **naprawczymi**.

„Rośliny uszlachetnia się przez uprawę, ludzi – przez wychowanie” – napisał kiedyś Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), pisarz, filozof i pedagog.

Odczytajmy, co kryje się za przedstawionymi przeze mnie obrazami:

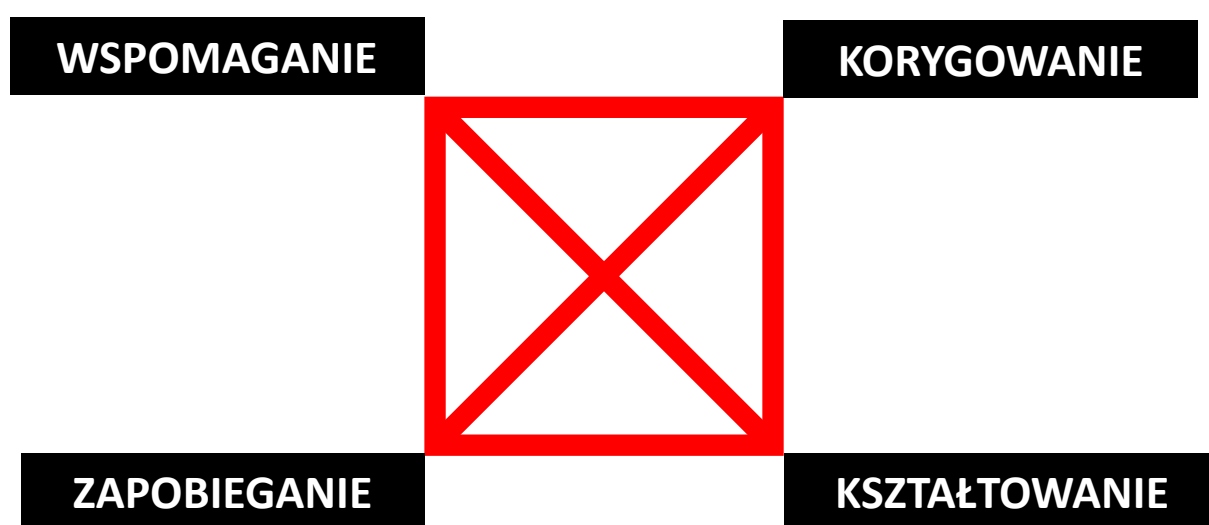
- ziarno oznacza wrodzone cechy i predyspozycje ucznia¹;
- wymagania rośliny to naturalne potrzeby dziecka;
- historia wzrastania rośliny to po prostu dotychczasowe doświadczenia, które ukształtowały ucznia;
- warunki uprawy to właściwy – ze względu na dobro dziecka – sposób wychowania;
- uszkodzenia i choroby to wszystko, co można określić dysfunkcyjnym i dezadaptacyjnym postępowaniem dziecka, a co jest rezultatem uprzedniego niewłaściwego wychowania lub wynika z pewnych cech (predyspozycji) „ziarna”.
Cech, które weszły w złą interakcję z warunkami wzrastania (środowiskiem wychowawczym).

Proces wychowania jest oczywiście nieporównywalnie bardziej złożony i skomplikowany niż uprawa i pielęgnacja roślin. A to zarówno ze względu na podmiotowość uczniów, jak i dynamikę wzajemnych kontaktów: w grupie („ogrodzie”) i w relacji z nauczycielami („ogrodnikami”). Posłużyłem się jednak tym obrazem, by przybliżyć ideę modelu czterech aspektów wychowania.

¹ W całym artykule używam rodzaju męskiego zgodnie ze zwyczajem językowym. Jednak wszędzie tam, gdzie piszę o uczniach, mam na myśli uczniów i uczennice, gdy piszę o nauczycielach, dotyczy to nauczycieli i nauczycielek, a gdy piszę o wychowawcach – osób obydwu płci pełniących te funkcje w szkole.

Cztery aspekty procesu wychowawczego

Piętnaście lat temu razem z psycholożką i psychoterapeutką Moniką Jaroszewską-Łaś² zdecydowaliśmy się naszkicować praktyczny przewodnik dla nauczycieli, który porządkowałby myślenie o procesie wychowawczym. Postanowiliśmy ująć ten proces w pewne ramy. Przegląd literatury (Garstka, Jaroszeńska, 2000, s. 1–29) pozwolił nam ustalić, że różne nurty wychowawcze i koncepcje pedagogiczne da się uporządkować według przynależności do jednej z czterech grup (patrz rys. 1.).



Rys. 1. Cztery aspekty procesu wychowawczego. Linie łączące wszystkie aspekty oznaczają ich nierozłączność i współzależność (oprac. własne)

Koncepcje z pierwszej grupy przywiązują wagę przede wszystkim do **wspomagania rozwoju** młodego człowieka. Koncentrują się one na naturalnych potrzebach i zadaniach (wyzwaniach) rozwojowych.

„Wychowanie: proces rozwijania zalet moralnych, intelektualnych, artystycznych i fizycznych, które dziecko ma w stanie potencjalnym. Wychowanie nie ma na celu zmieniania natury ucznia, ale wspomaganie jego rozwoju w harmonii z otoczeniem. (...)” (Sillamy, 1995)

Rolę wychowawcy rozumieją przede wszystkim jako życzliwe, wspierające towarzyszenie młodym ludziom w tym procesie. W nurcie tym lokują się **koncepcje antypedagogiczne**, a także **socjoterapia**. Ta ostatnia zakłada, że stworzenie odpowiedniego otoczenia

² Monika Jaroszeńska używa obecnie tylko pierwszego nazwiska.

społecznego (budowanie dobrych relacji rówieśniczych i relacji z dorosłymi) jest wystarczającym warunkiem dobrego wychowywania i osiągnięcia celów. Tu też mieści się koncepcja tzw. **wychowania bezstresowego**, popularyzowana przez pediatrę Benjamina Spocka (1946). Pod koniec życia Spock wycofał się jednak z wielu swoich twierdzeń w książce *Lepszy świat dla naszych dzieci* (1994).

Druga grupa to koncepcje koncentrują się szczególnie na **kształtowaniu postaw**.

Utożsamiane jest ono zazwyczaj z tym, co tradycyjnie rozumiemy jako wychowanie, czyli kształtowaniem charakteru ucznia w zgodzie z jakimś wzorcem.

„Wychowanie (...) zależy również od wyobrażenia jakie ma się o człowieku. (...)” (Sillamy, 1995)

W tym nurcie lokują się głównie teorie wychowawcze bazujące na **psychologii uczenia się**, ale też tradycyjne, konserwatywne koncepcje pedagogiczne. Podkreślają one rolę wychowawcy jako wzoru (modelu) właściwego postępowania oraz znaczenie procesów uczenia. Wychowanie ma na celu uwewnętrznianie prospołecznych wzorów postępowania. Odbywa się poprzez:

- wprowadzanie zasad regulujących zachowania;
- naśladowanie modeli oczekiwanych zachowań;
- analizę konsekwencji niepożądanych zachowań dla jednostki i grupy;
- wzbudzanie empatii – utożsamianie się z obiektami niepożądanych zachowań;
- budzenie wyobraźni w celu przewidywania pozytywnych konsekwencji oczekiwanych zachowań i postaw;
- wyciąganie konsekwencji z łamania ustalonych zasad;
- odbieranie przywilejów za niedostosowanie się do zasad;
- wzmacnianie pozytywne pożądanym zachowań (np. poprzez pochwały, docenianie).

Koncepcje z trzeciej grupy koncentrują się na **zapobieganiu** zagrożeniom, jakie mogą napotykać młodzi ludzie na drodze rozwoju. W takim podejściu zakłada się (podobnie jak we wcześniej opisanym nurcie wspomagania rozwoju), że rozwój może naturalnie przebiegać bez większych zakłóceń, o ile efektywne będą działania profilaktyczne (ochrona przed zagrożeniami, skuteczne radzenie sobie podczas konfrontacji z nimi, działania zaradcze

w celu zminimalizowania ich ewentualnych skutków, opóźnianie inicjacji w zakresie różnych zachowań ryzykownych).

W szkolnictwie, w związku z wymaganiem tworzenia programu profilaktyki, ten aspekt procesu wychowawczego obejmuje przede wszystkim działania profilaktyczne kierowane do całej społeczności uczniowskiej (jest to zatem **profilaktyka uniwersalna**), a także do „grup zwiększonego ryzyka, które z uwagi na szczególne warunki życiowe, podlegają działaniu licznych czynników ryzyka i są bardziej zagrożone występowaniem problemów i zaburzeń” (**profilaktyka selektywna**; por. Szymańska, 2012, s. 37).

Wreszcie czwarta grupa to koncepcje poświęcone przede wszystkim **korygowaniu** w zachowaniach, przekonaniach i postawach młodych ludzi tego, co jest dezadaptacyjne (sztywne i niedostosowane, nieadekwatne do wymogów sytuacji) albo szkodliwe dla nich lub dla innych ludzi. W takim podejściu akcentuje się **terapeutyczną rolę wychowawcy**. W tym nurcie lokują się głównie teorie inspirowane psychoterapią i psychologią społeczną (np. dotyczącą wywierania wpływu). Tu również lokuje się socjoterapia, zakładająca – co nie znalazło potwierdzenia w wynikach badań naukowych – że tzw. korekcyjne doświadczenia tworzone przez dobre otoczenie społeczne wystarczają do zmiany wzorów destrukcyjnych zachowań.

Psychoterapia i resocjalizacja nie mieszczą się w obszarze profilaktyki. Jednak **profilaktyka wskazująca** kierowana jest do grup zwiększonego ryzyka, które inicjują zachowania ryzykowne, szkodliwe, prowadzące do pogorszenia zdrowia czy dezadaptacyjne (Szymańska, 2012, s. 37). Zmiana takich wzorców zachowań, niepożądanych ze względu na realizację celów tak programu wychowawczego, jak i programu profilaktyki u uczniów z tych grup, odpowiada aspektowi **korygowania** w zaprezentowanym modelu.

Uznaliśmy, że te cztery sposoby akcentowania naczelných zadań wychowawczych nie są rozłączne i wzajemnie się do siebie odnoszą. Przykładowo, wspomaganie rozwoju obejmuje również zapobieganie zagrożeniom rozwoju, zaś efektywna profilaktyka wymaga wykształcenia odpowiednich postaw dotyczących zarówno własnego zdrowia, jak i wzorców pożądaných zachowań. Podobnie działania korekcyjne muszą przygotowywać do radzenia sobie z przyszłymi zagrożeniami oraz odwoływać się do celów, zgodnych przecież z oczekiwanymi postawami i wzorami zachowań. Spełnianie potrzeb i podejmowanie

wyzwań rozwojowych, uwzględnianych we wspomaganiu rozwoju, musi wyraźnie łączyć się z profilaktyką, odpowiadającą na zagrożenia związane z danym etapem życia. Do celów roboczych postanowiliśmy zintegrować te współzależne aspekty. I właśnie wspomaganie, zapobieganie, kształtowanie i korygowanie uczyniliśmy punktami odniesienia dla rozumienia procesu wychowawczego.

Obecnie każda szkoła (placówka) jest zobowiązana do przygotowania programu wychowawczego i programu profilaktyki. Zaproponowany przez nas model procesu wychowawczego uwzględnia aspekty, które powinny być ujęte w obu programach:

- **wspomaganie** rozwoju i **kształtowanie** oczekiwanych społecznie postaw stanowią generalne cele programu wychowawczego;
- **zapobieganie** odpowiada profilaktyce uniwersalnej (kierowanej do całej społeczności uczniowskiej) i selektywnej (kierowanej do grup zwiększonego ryzyka);
- **korygowanie** obejmuje profilaktykę wskazującą (kierowaną do grup zwiększonego ryzyka, u których wystąpiły zwiastuny zachowań dysfunkcyjnych).

Mimo że poświęcam swój artykuł tworzeniu programu wychowawczego szkoły z zadaniem o spójność modelu, przedstawiam również wyżej wymienione aspekty zapobiegania i korygowania. Należy pamiętać, że program profilaktyki obejmuje związane z nimi cele i zadania, a oba programy (wychowawczy i profilaktyki) mają **wyznaczać drogę** procesowi wychowywania uczniów. Postaram się zatem, by poniższy materiał miał charakter użytecznego przewodnika do wykorzystania na pewnych etapach przygotowania programu wychowawczego szkoły, z odniesieniem do programu profilaktyki.

Praca zespołowa nad programem wychowawczym

Funkcja wychowawcy bywa postrzegana jako odrębna od funkcji nauczycielskiej. Zapamiętałem słowa Ireny Dzierzgowskiej³ wypowiedziane podczas jednego ze szkoleń do grupy, z którą pracowałem: „**Każdy nauczyciel jest wychowawcą**”. W istocie wszystkie sytuacje są wychowawcze. Uczniowie czerpią właśnie z takich doświadczeń, to one mają wpływ na ich określony stosunek do zadań i wyzwań, na ich relacje z dorosłymi i rówieśnikami, a wreszcie na postrzeganie siebie i samoocenę.

Zawód nauczycielski bywa z kolei postrzegany jako praca indywidualna: dorosły naprzeciwko grupy (zespołu klasowego) dzieci lub młodzieży. Przełamywać ten stereotyp mogłaby praca nauczycieli w zespołach przedmiotowych. Nadal jednak **tworzenie zespołów problemowych**, które opracowywałyby sposoby zaradzenia napotykanym – nawet jednostkowym – trudnościom wychowawczym, nie jest częstą praktyką.

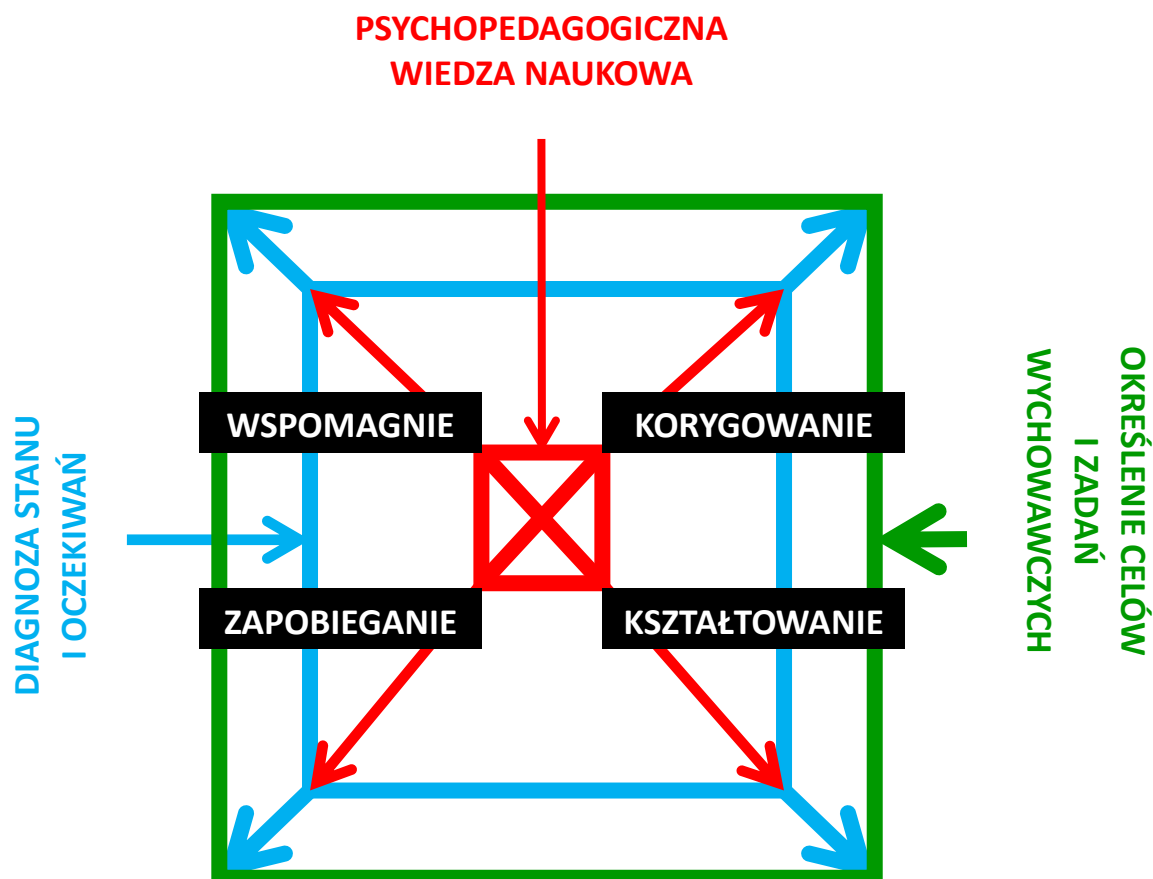
Bywa, że samo pisanie programu wychowawczego szkoły jest delegowane na pedagoga lub psychologa szkolnego, podczas gdy powinno być **pracą zespołową**, w którą angażowałaby się cała rada pedagogiczna. Wszyscy nauczyciele identyfikowaliby się wtedy z efektami pracy i rozumieli sensowność działań programowych. Program określa w pewien sposób tożsamość szkoły (placówki), ma być w niej (i dla niej) użyteczny, a nie jedynie skopiowany z internetowych stron innych placówek.

Nad czym powinna zatem pracować rada pedagogiczna podzielona na zespoły zadaniowe? Odwołajmy się modelu czterech aspektów wychowania. Zanim jednak przejdę do szczegółów, chcę podkreślić, że ta odpowiedzialna praca każdego z zespołów powinna objąć trzy ważne etapy (patrz rys. 2.):

1. przygotowanie teoretyczne,
2. diagnozę (w znaczeniu opisu stanu obecnego i zapotrzebowania),
3. propozycję działań wynikających z diagnozy potrzeb (problemów).

³ Irena Dzierzgowska (1948–2009), w latach 1997–2000 sekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej.

Choć nauczyciele działają głównie w zespołach, koniecznie powinni nawiązać współpracę z innymi podmiotami społeczności szkolnej: uczniami, ich rodzicami, pracownikami administracyjnymi i technicznymi szkoły.



Rys. 2. Etapy pracy nad przygotowaniem programu wychowawczego z odwołaniem do modelu czterech aspektów wychowania

Zespół, który zająłby się aspektem **wspomagania** rozwoju, powinien:

1. Przygotować przegląd aktualnej wiedzy naukowej na temat potrzeb, wyzwań i prawidłowości rozwojowych charakterystycznych dla danego wieku (uczniów danej szkoły czy placówki). Wiedza ta ma uświadomić, z jakimi potrzebami należy się szczególnie liczyć, by nie zakłócać normalnego toku rozwoju dzieci i młodzieży.
2. Zebrać informacje (wywiady, grupy fokusowe, kwestionariusze) od uczniów i ich rodziców dotyczące stopnia zaspokajania naczelných potrzeb dzieci i młodzieży z tej szkoły. Ich frustracja może bowiem wywoływać agresję, sięganie po środki zmieniające świadomość i inne kłopoty wychowawcze. Diagnoza powinna dotyczyć

m.in.: potrzeby bezpieczeństwa, potrzeby przynależności i identyfikacji grupowej, potrzeby szacunku i godnego traktowania, potrzeby docenienia i poczucia własnej wartości, potrzeby kontroli nad tym, co ważne w życiu, potrzeby osiągnięć.

3. Sformułować cele, których realizacja będzie polegać na wspomaganiu rozwoju.
4. Sformułować postulaty dotyczące sytuacji wychowawczych (codziennych i planowanych zdarzeń), zasad oraz metod postępowania nauczycieli i innych pracowników szkoły oraz sposobów współpracy z rodzicami uczniów, które wspomagałyby dzieci i młodzież w rozwoju.

Diagnoza stopnia realizacji (zaspokojenia) potrzeb musi być dokonywana z wielką uważnością i w sposób zrozumiały dla danej grupy wiekowej. Okazuje się, że badając zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa w domu i w szkole, nie wystarczy poprosić o ocenę na skali, ale raczej trzeba zapytać o częstość znalezienia się w sytuacjach, gdy poczucie bezpieczeństwa zostało naruszone (wyzwiska, pobicie itp.) i miejsca, w jakich doszło do takich zdarzeń (dom, podwórko, szatnia szkolna itp.).

Zespół pracujący nad **kształtowaniem** u uczniów oczekiwanych postaw powinien:

1. Przygotować przegląd aktualnej wiedzy naukowej na temat sposobów kształtowania postaw (psychologia społeczna).
2. Przygotować przegląd postulatów formułowanych w różnych nurtach pedagogicznych.
3. Przygotować argumentację na rzecz wartości promowanych w podstawie programowej, charakteryzujących demokratyczne społeczeństwo obywatelskie (współpraca, tolerancja, wolność, odpowiedzialność, respektowanie praw, bezpieczeństwo, dbanie o zdrowie, rodzina).
4. Przeanalizować prawo oświatowe pod kątem postulatów wychowawczych.
5. Zebrać informacje (wywiady, grupy fokusowe, kwestionariusze) od rodziców uczniów, a także od nauczycieli, dotyczące naczelnych wartości, uznanych zasad i oczekiwanych postaw, które miałyby być kształtowane u młodych ludzi.
6. Zebrać informacje (wywiady, grupy fokusowe, kwestionariusze) od uczniów – zapytać, co na swoim etapie rozwoju uznają za ważne i wartościowe.

7. Zintegrować wiedzę psychologiczną, pedagogiczną oraz zebrane oczekiwania i zaproponować wizję wychowanka oraz sformułować cele, których realizacja będzie polegać na kształtowaniu pożądanych wychowawczo postaw, przekonań i zachowań.
8. Sformułować postulaty dotyczące oddziaływań wychowawczych (codziennych i planowanych zdarzeń), zasad oraz metod postępowania nauczycieli i innych pracowników szkoły oraz sposobów współpracy z rodzicami uczniów, które sprzyjałyby osiągnięciu zakładanych celów w zakresie kształtowania postaw.

Szkoła ma wspomagać rodziców uczniów w wychowaniu ich dzieci. Dlatego w przygotowaniach programu wychowawczego należy rozpoznać i uwzględnić ich **oczekiwania**. Należy jednak pamiętać, że nie może to oznaczać spełniania postulatów rodziców, dotyczących kształtowania u młodych ludzi postaw niezgodnych z prawem (np. w szkole nie można wychowywać do nietolerancji odmienności w zakresie wyznania religijnego, orientacji seksualnej, niepełnosprawności fizycznej i intelektualnej itp.).

Warto również pamiętać, że obraz wychowanka (cel wychowania) nie może w nierealistyczny sposób pomijać różnic indywidualnych. Pamiętajmy, że łatwiej oczekiwać kultury osobistej od ucznia zdrowego, który przez swoje prowokacyjne zachowania testuje psychologiczne granice innych, a czym innym jest praca nad wyrobieniem oczekiwanych zachowań u ucznia z zespołem Aspergera, który ma niezależne od niego charakterystyczne deficyty empatii.

Podsumowując, można stwierdzić, że „idealny wychowanek” nie realizuje marzeń grupy nauczycieli, ale musi uwzględniać oczekiwania rodziców oraz spełniać wymogi nakładane przez prawo polskie i europejskie. Nie można przy tym zapominać o osobistym potencjale każdego młodego człowieka.

Zespół, którego praca ma koncentrować się na **zapobieganiu** niebezpieczeństwom i zagrożeniom dla rozwoju i funkcjonowania uczniów, powinien:

1. Przygotować przegląd aktualnej wiedzy naukowej na temat efektywnej profilaktyki (psychologia).

2. Zebrać informacje o zagrożeniach z rozpoznania środowiska (wywiady, grupy fokusowe, kwestionariusze) od uczniów i ich rodziców, nauczycieli oraz pracowników szkoły.
3. Odwołać się do celów programu profilaktyki, których realizacja ma służyć zapobieganiu niebezpieczeństwom dla rozwoju i funkcjonowania uczniów.
4. Odwołać się do programu profilaktyki, który powinien odpowiadać na zdiagnozowane zagrożenia.

Warto pamiętać o dwóch kwestiach. Po pierwsze, publikowane programy profilaktyczne z jednej strony koncentrują się na dość powszechnie występujących zjawiskach (np. eksperymentowanie ze środkami zmieniającymi świadomość), z drugiej zaś nie wyczerpują listy zagrożeń (oraz profilaktyki i ich skutków), jakie mogą stanowić wyzwanie dla danej szkoły (placówki) (np. Łakomski, 2007). Środowiska, w których żyją uczniowie i społeczności szkolne, są różne. Co za tym idzie? Różne może być nasilenie poszczególnych zagrożeń. W jednych społecznościach na pierwszy plan będzie się wysuwać zagrożenie uzależnieniami, a w innych – niebezpieczeństwo występowania dyskryminacji, złego traktowania i wykluczania rówieśników z rodzin o gorszym statusie materialnym i społecznym albo mniejszości narodowych. Diagnoza powinna wykazać szczególnie potrzeby danej szkoły czy placówki. Niestety często programy publikowane w internecie są do siebie bliźniaczo podobne, jakby były przygotowywane według jednego gotowego wzoru.

Po drugie, występowanie zagrożeń – przynajmniej niektórych – wiąże się z wiekiem uczniów. Przykładowo, zazwyczaj dopiero w okresie dojrzewania młodzi ludzie mogą stanąć wobec niebezpieczeństw dostępu do narkotyków i dopalaczy, wczesnej inicjacji seksualnej i nieplanowanej ciąży, chorób przenoszonych drogą płciową itp. Nie można jednak nie zauważać, że wiek ekspozycji na różne zagrożenia (np. dopalacze) w pewnych środowiskach się obniża. Profilaktyka, zwłaszcza ta uniwersalna, będzie tym skuteczniejsza, im lepiej zareaguje na środowiskowe zagrożenia dla danej grupy wiekowej.

Zespół, którego praca będzie się koncentrować na **korygowaniu** tego, co w zachowaniach uczniów niepożądane, powinien:

1. Przygotować przegląd aktualnej wiedzy naukowej na temat wywierania wpływu na zmiany zachowania i funkcjonowania, zapobiegania zaburzeniom emocji i zachowania

(psychologia, psychiatria, pedagogika), jak również możliwości oddziaływania korekcyjnego w warunkach środowiskowych – nie w gabinecie psychoterapeuty czy placówce specjalistycznej.

2. Zebrać informacje (wywiady, grupy fokusowe, kwestionariusze, obserwacje) od nauczycieli, rodziców uczniów, samych uczniów na temat przejawów niepożądanych, dysfunkcyjnych lub patologicznych zachowań w społeczności uczniowskiej.
3. Zaproponować sposoby oddziaływania (codzienne i planowane akcje) w przypadku różnego rodzaju niepożądanych i/lub dysfunkcyjnych zachowań.

W tym miejscu konieczne wydaje mi się ostrzeżenie przed **planowaniem oddziaływań** w oparciu o koncepcje nieznajdujące potwierdzenia w naukowej wiedzy psychologicznej. Odwołam się tu do postulatów Eamona Noonana wygłoszonych na berlińskiej konferencji „Dekada umysłu” w 2009 r. Głosi on konieczność stworzenia *pedagogiki opartej na dowodach* przez analogię do *medycyny opartej na dowodach*. Stwierdził, że do „rewolucji edukacyjnej” niezbędne są (Noonan, 2009):

- profesjonalne szkolenia dla nauczycieli, bazujące na wiedzy naukowej płynącej z dowodów z badań empirycznych;
- badania pedagogiczne prowadzone częściej i z większą starannością;
- ściślejszy związek między badaniami a praktyką;
- systematycznie rejestrowany i archiwizowany nadzór nad badaniami i praktyką;
- system sprzyjający prowadzeniu badań w placówkach oświatowych;
- zmiana technologiczna (rozwój metod rejestracji materiału badawczego i wykorzystania programów komputerowych do analizy statystycznej danych).

Postulaty Noonana mogą wydawać się obce osobom polegającym w wychowaniu wyłącznie na humanistycznej intuicji. Ta jednak bywa mylna, dlatego tak ważne jest **badanie efektywności** oddziaływań wychowawczych. Program wychowawczy szkoły powinien obejmować również takie zagadnienia.

Pomocne pytania

W poniższych tabelach przedstawiam zestaw pytań, które mogą być pomocne w pracach nad przygotowaniem programu wychowawczego szkoły wedle zaproponowanego modelu czterech aspektów wychowania w praktyce.

Pytania te będą wymagały uszczegółowienia, zwłaszcza jeśli poruszone w nich kwestie mają być przedmiotem badań (diagnozy) metodą ankiet, kwestionariuszy, wywiadów czy grup fokusowych prowadzonych z uczniami, nauczycielami z rady pedagogicznej i innymi pracownikami szkoły.

Tab. 1. Pytania pomocnicze do uwzględnienia aspektu wspomaganie rozwoju w programie wychowawczym

1. Przygotowanie teoretyczne	• Jak psychologia rozwojowa rozumie naturalne potrzeby dziecka w danym okresie życia? • Jak psychologia rozwojowa rozumie wyzwania i zadania rozwojowe w danym okresie życia dziecka? • Co, zgodnie z wiedzą psychologiczną, umożliwia niezakłócony rozwój dziecka i mu sprzyja?
2. Diagnoza stanu, zapotrzebowania i określenie oczekiwań	• W jakim stopniu dom, szkoła⁴ i środowisko rówieśnicze zaspokajają naturalne potrzeby dzieci z naszej szkoły? • W jakim stopniu dom, szkoła i środowisko rówieśnicze wspierają dzieci z naszej szkoły w radzeniu sobie z wyzwaniami rozwojowymi? • Czego potrzebują od szkoły uczniowie, by w niezakłócony sposób rozwijać się fizycznie, poznawczo, psychicznie (emocjonalnie), społecznie i duchowo⁵?
3.1. Określenie celów wychowawczych w tym aspekcie	• Jakie potrzeby powinna zaspokajać szkoła? W jakim zakresie? • Jak szkoła powinna uczyć zaspokajania ważnych potrzeb? Jakie to potrzeby, jak je zaspokajać? • Jak szkoła powinna uczyć umiejętności odraczania zaspokojenia potrzeb? Jakie to potrzeby? • Jakie zasady (normy) powinny obowiązywać w szkole, by nie dochodziło do nieuzasadnionej frustracji ważnych potrzeb psychologicznych?
3.2. Określenie zadań służących realizacji celów	• Jakiego rodzaju działania zostaną podjęte celem budowania wspierającej relacji nauczyciele–uczniowie? • Jakie działania będą służyć wspieraniu konstruktywnych relacji rodziców uczniów z ich dziećmi? • Jak szkoła będzie wspomagać rozwój naturalnych możliwości dziecka, uczyć zaspokajania potrzeb rozwojowych i wspierać w realizacji rozwojowych zadań i wyzwań⁶?

⁴ Tu i dalej słów „dom, „szkoła” używam w znaczeniu grupy, społeczności, instytucji.

⁵ Terminu „rozwój duchowy” używam tu w znaczeniu rozwijania systemu wartości i poczucia sensu.

⁶ Doskonałym, choć często pomijanym, wyzwaniem rozwojowym dla dzieci na niemal każdym etapie życia jest odraczanie zaspokojenia, które może dotyczyć różnych potrzeb.

Tab. 2. Pytania pomocnicze do uwzględnienia w programie wychowawczym aspektu kształtowania oczekiwanych postaw

1. Przygotowanie teoretyczne	• Jakie są wymagania prawne wobec obywatela? • Jak psychologia społeczna i wychowawcza tłumaczy procesy wywierania wpływu i kształtowania postaw? • Jakie postulaty wychowawcze zawarte są w głównych koncepcjach pedagogicznych?
2. Diagnoza stanu, zapotrzebowania i określenie oczekiwań	• Jakie są pożądane zachowania i postawy uczniów oczekiwane przez ich rodziców? • Jakie są pożądane zachowania i postawy uczniów oczekiwane przez nauczycieli? • Jakie wartości cenią sobie rodzice uczniów? • Jakie wartości wiążą się w szczególny sposób z misją szkoły? • Jakie zasady i normy są ważne dla uczniów, ich rodziców, nauczycieli? • Czego potrzeba, by w szkole możliwe było wychowanie do określonych wartości i zasad postępowania?
3.1. Określenie celów wychowawczych w tym aspekcie	• Do jakich wartości chce wychowywać szkoła w porozumieniu z rodzicami uczniów? • Jakie zasady postępowania szkoła chce propagować wśród uczniów? • Jakie postawy i zachowania mają prezentować uczniowie szkoły?
3.2. Określenie zadań służących realizacji celów	• Jakie wartości/zasady/wzory osobowe szkoła wpisze do swojej misji? • Jakie działania zostaną podjęte celem kreowania i wskazywania wzorców osobowych godnych naśladowania przez uczniów? • Jakie działania zostaną podjęte celem przekazywania wartości uniwersalnych (powszechnych), tradycji kulturowych i edukacji wielokulturowej? • Jakie zasady postępowania oraz budowania kontaktów i relacji z uczniami przyjmie rada pedagogiczna celem modelowania i wzmacniania postaw prospołecznych?

Tab. 3. Pytania pomocnicze do uwzględnienia zapobiegania niebezpieczeństwom dla prawidłowego rozwoju i funkcjonowania w programie wychowawczym aspektu (w kontekście sprawdzenia spójności tego programu z programem profilaktyki – profilaktyka uniwersalna i selektywna)

1. Przygotowanie teoretyczne	• Jak psychologia rozwojowa widzi niebezpieczeństwa dla rozwoju i zdrowia dziecka – zwłaszcza w danym okresie życia? • Jak psychologia rozwojowa rozumie działanie czynników zagrażających? • Co, zgodnie z wiedzą psychologiczną (np. jakie umiejętności), służy rozpoznawaniu i unikaniu niebezpieczeństw dla rozwoju i zdrowia lub radzeniu sobie w sytuacjach konfrontacji z nimi? • Co, według wyników badań psychologicznych, zmniejsza prawdopodobieństwo podejmowania zachowań ryzykownych, stanowiących niebezpieczeństwo dla prawidłowego rozwoju i zagrożenie dla zdrowia? • Czego potrzebują uczniowie, by radzić sobie z rozpoznanymi niebezpieczeństwami i zagrożeniami?
2. Diagnoza stanu, zapotrzebowania i określenie oczekiwań	• Jakie niebezpieczeństwa dla rozwoju i zagrożenia dla zdrowia dzieci są obecne w ich środowisku (w domu, w szkole, na podwórku)? • Które niebezpieczeństwa zagrażają prawidłowemu rozwojowi fizycznemu, poznawczemu, psychicznemu (emocjonalnemu), społecznemu i duchowemu? • Od kogo i w jaki sposób powinniśmy zebrać informacje na ten temat? • Co przemawia za zastosowaniem poszczególnych metod (wywiady, kwestionariusze, grupy fokusowe, sprawozdania z obserwacji) w badaniach diagnostycznych przeprowadzanych w poszczególnych grupach (uczniowie, ich rodzice, nauczyciele, inni pracownicy szkoły)? • Jak liczne są w szkole grupy zwiększonego ryzyka? W jakich klasach? • Jakie czynniki ryzyka wysuwają się na pierwszy plan w szkole (placówce)?
3.1. Określenie celów wychowawczych w tym aspekcie	• Na jakie niebezpieczeństwa i zagrożenia szkoła powinna zwrócić uwagę w pierwszej kolejności? • Jak wiąże się to z realizacją celów programu profilaktyki szkoły? • Jakie minimalizować wystąpienie czynników rozpoznanych jako niebezpieczeństwa i zagrożenia oraz zmniejszyć prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań niepożądanych (ryzykownych, dysfunkcyjnych)? Jakże zasady (normy) i wzory relacji powinny obowiązywać w szkole?
3.2. Określenie zadań służących realizacji celów	• Jakiego rodzaju działania zostaną podjęte celem stworzenia alternatywnego, zdrowego środowiska i zminimalizowania siły czynników zagrażających? • Jakie działania będą służyć współpracy z rodzicami uczniów oraz uświadamianiu im roli dobrych relacji rodzinnych jako elementu efektywnej profilaktyki? • W jakie umiejętności i wiedzę niezbędną do obrony przed tymi zagrożeniami i niebezpieczeństwami dzieci zostaną wyposażone w szkole?

Tab. 4. Pytania pomocnicze do uwzględnienia aspektu korygowania pierwszych przejawów zachowań dysfunkcyjnych w programie wychowawczym (w kontekście sprawdzenia spójności tego programu z programem profilaktyki – profilaktyka wskazująca)

1. Przygotowanie teoretyczne	• Jaka jest wiedza psychologiczna na temat powstawania dysfunkcji oraz zaburzeń zachowania i emocji? • Jakie są skuteczne – oparte na wynikach badań naukowych – metody wczesnego korygowania (psychologia wzorców zachowań)? • Jaka jest (według pedagogiki i psychologii wychowawczej) rola szkoły we wczesnej interwencji wobec dezadaptacyjnych, dysfunkcyjnych, ryzykownych i destrukcyjnych zachowań?
2. Diagnoza stanu, zapotrzebowania i określenie oczekiwań	• Jakie niepożądane zachowania niektórych uczniów obserwują nauczyciele? • Jakie niepożądane zachowania niektórych uczniów zgłaszają rodzice? • Jakie niepożądane zachowania niektórych uczniów zgłaszają pracownicy szkoły? • Jakie zagrażające, niepokojące zachowania niektórych uczniów zgłaszają inni uczniowie? • Jaka jest skala opisanych zjawisk (ilu uczniów przejawia takie zachowania, jak często dochodzi do takich sytuacji, jakich szkód doświadczają inni itp.)?
3.1. Określenie celów wychowawczych w tym aspekcie	• Co może przyczynić się do zmiany niepożądanych zachowań lub zmniejszenia ich skali? • Jakie warunki musi tworzyć szkoła, by sprzyjać takim zmianom?
3.2. Określenie zadań służących realizacji celów	• Jakie działania zostaną podjęte celem korygowania niepożądanych zachowań uczniów? • Jakie procedury działania wobec zachowań niepożądanych należałoby ustalić – wspólnie dla całej rady pedagogicznej? • Czym muszą się cechować zachowania niepożądane, by szkoła zwracała się do specjalistów zewnętrznych po pomoc terapeutyczną (wykraczającą poza działania wychowawcze i profilaktyczne)?

Na zakończenie

W naukach medycznych często mówi się, że profilaktyka jest tańsza niż leczenie. Swobodna trawestacja tego powiedzenia na warunki szkolne mogłaby brzmieć: „Im efektywniejsze wychowanie i profilaktyka, tym rzadziej potrzebna terapia i resocjalizacja”. Chcę tym samym podkreślić wagę spójności oddziaływań wychowawczych i profilaktycznych, zwłaszcza na poziomie profilaktyki uniwersalnej.

Ponadto „działania podejmowane w (...) trzech kategoriach (poziomach) profilaktyki różnią się intensywnością i czasem trwania. Im głębszy poziom profilaktyki, tym działania są dłuższe i bardziej intensywne. Równocześnie, im głębszy poziom profilaktyki, tym mniejsza jest liczba odbiorców” (Szymańska, 2012, s. 37).

Dobrze przygotowany program wychowawczy wraz z programem profilaktyki mają na celu rozwijanie potencjału uczniów w radzeniu sobie z wyzwaniami rzeczywistości, kształtowanie u nich postaw prospołecznych, zapobieganie przejawom dysfunkcji i zachowaniom niepożądanym, a także korygowanie – tak szybko jak to możliwe – pierwszych przejawów niechcianych wzorców zachowań.

Taka wczesna interwencja (przewidziana w programie profilaktyki), prowadzona w otoczeniu społecznym ukształtowanym w zgodzie z celami programu wychowawczego może ograniczyć korzystanie z pomocy specjalistycznej (terapeutycznej) przez uczniów identyfikowanych jako należących do grup szczególnego ryzyka.

Na zakończenie pozwolę sobie zacytować Janusza Korczaka, który swoje słowa kierował do nauczycieli:

„Bądź sobą – szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać.
Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom poczniesz wykreślać zakres ich praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim”.

Warto, by te słowa przyświecały zarówno zespołom pracującym nad każdym z czterech aspektów wychowania, jak i całej radzie pedagogicznej podczas zatwierdzania ostatecznej wersji programu wychowawczego szkoły.

O Autorze

Tomasz Garstka – psycholog, szkoleniowiec (współpracuje z MSCDN, WCIES, ORE oraz organizacjami pozarządowymi, m.in. Fundacją ONE i Fundacją Wsparcie i Rozwój). Pracuje z Pacjentami w NZOZ „Prosen” w Warszawie. Szkolił się w Specjalistycznej Poradni dla Dzieci z Rodzin Dysfunkcyjnych OPTA, Instytucie Psychoanalizy i Psychoterapii (IPP) oraz Studium Psychoterapii Analitycznej (SPA). Pracował jako socjoterapeuta dzieci i młodzieży, a następnie jako psychoterapeuta psychoanalityczny osób dorosłych.

W latach 1996–2009 współpracował z Centralnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli. Jest współautorem książki *Nauczyciel na starcie* (2000, Warszawa: Wydawnictwa CODN), programów WoS i WdŻ dla gimnazjum *To jest ważne...* (1999, 2001, Warszawa: Wydawnictwo JUKA) oraz podręcznika wychowania do życia w rodzinie *Kim jestem?* (2003, Warszawa: Wydawnictwo JUKA). Autor książek *Opiekun nauczyciela – umiejętności psychologiczne* (2003, Warszawa: Wydawnictwo CODN) i *Psychopedagogiczne mity* (2016, w przygotowaniu) oraz tekstów w poradnikach Wydawnictwa Raabe, w czasopiśmie „Dyrektor Szkoły” Wydawnictwa Wolters Kluwer oraz serii artykułów w „Głosie Nauczycielskim” (2010–2015).

Jest członkiem Klubu Sceptyków Polskich, który upowszechnia rzetelną psychologiczną wiedzę naukową i ujawnia działalność pseudonaukową.

Bibliografia

- Garstka T., Jaroszewska M., (2000), *Ramy pracy wychowawczej z uczniami*, [w:] Pomianowska M. (red.), *Poradnik wychowawcy*, uzupełnienie C.1.1., Poznań: Wydawnictwo Raabe, s. 1–29.
- Garstka T., Leśniewska K., (2008), *Jak tworzyć program wychowawczy szkoły – opis modelu. Poradnik dla szkół*, Warszawa: CMPPP.
- Łakomski M., (2007), *Pomóż uzależnionym. Integralny program profilaktyczny w szkole. Poradnik dla nauczycieli i wychowawców*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Noonan E., (2009), *How can we develop evidence-based pedagogy?*, materiały z konferencji „Decade of the Mind Conference”, Berlin 11.09.2009.
- Sillamy N., (1995), *Słownik psychologii*, Katowice: Wydawnictwo Książnica.
- Spock B., (1946), *The Common Sense Book of Baby and Child Care*, Nowy Jork: Duell, Sloan & Pearce [wyd. polskie: *Dziecko, pielęgnacja i wychowanie. Poradnik dla nowoczesnych rodziców* (2006), Poznań: Rebis].
- Spock B., (1994), *A Better World for Our Children*, Bethesda: National Press Book.
- Szymańska J., (2012), *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.



Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa
tel.: 22 345 37 00; fax: 22 345 37 70
www.ore.edu.pl

