

**Dominika Kozłowska**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0009-0003-7251-4449

Zapobieganie odrzuceniu rówieśniczemu uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej. Koncepcja autorskiego programu profilaktyki uniwersalnej

Artykuł poświęcony jest prezentacji założeń autorskiej koncepcji programu profilaktyki uniwersalnej, którego głównym celem jest zapobieganie odrzuceniu rówieśniczemu w klasach IV–VI szkoły podstawowej. Zaprezentowano w nim zjawisko odrzucenia rówieśniczego, w tym definicję, podział, metody diagnostyczne, następstwa oraz czynniki ryzyka, a także kontekst rozwojowy dla środkowego wieku szkolnego. Następnie omówiono definicję profilaktyki oraz programów profilaktycznych, skupiono się na systemie rekomendacji, kluczowych elementach programów oraz na analizie *Listy rekomendowanych programów profilaktycznych* pod kątem zapobiegania odrzuceniu rówieśniczemu. Podkreślić należy, iż zidentyfikowano deficyt programów profilaktycznych poświęconych zapobieganiu temu zjawisku, z tego powodu zauważono potrzebę projektowania oddziaływań uniwersalnych.

Słowa kluczowe: pedagogika, odrzucenie rówieśnicze, wykluczenie, program profilaktyczny, profilaktyka uniwersalna, środkowy wiek szkolny

Prevent Peer Rejection in Classes IV–VI of Primary School. Original Concept of a Universal Prevention Program

This article's main goal is to present the premise of an original concept of a universal prevention program which mainly focuses on preventing peer rejection in primary schools among classes IV–VI. The occurrence of peer rejection was presented including its definition, classification, diagnostic methods, consequences, risk factors and development context of the middle school age. Furthermore the definition of prevention and prevention programs were described in which the focus was put on the recommendation system, key program elements as well as the analysis of the Recommended Prevention Programs List in terms of preventing

peer rejection. It's important to highlight that the deficit of prevention programs that focus on counteracting this problem was identified. Because of that it was found that there's a need for universal design.

Keywords: pedagogy, peer rejection, rejection, prevention program, universal prevention, middle school age

Wstęp

Dynamika współczesnego życia determinuje wiele aspektów funkcjonowania człowieka. Do jednego z takich obszarów niewątpliwie należą relacje interpersonalne. Szczególną uwagę należałoby zwrócić na ich jakość w klasach szkolnych. Według badań z 2021 roku (Rzecznik Praw Dziecka, 2021) poczucia odrzucenia doświadczyło aż 64,87% uczniów w wieku 12–13 lat, ponadto połowa wszystkich badanych obawia się przemocy ze strony rówieśników. Natomiast według raportu *Dzieci się liczą* aż 57% uczniów w wieku 11–17 lat doświadczyło kiedykolwiek przemocy ze strony rówieśników (Włodarczyk i in., 2018; za: Makaruk, 2022, s. 259). Tak rozległe zjawisko wskazuje na potrzebę projektowania oddziaływań i ich implementowania, po to, aby tworzyć warunki do wzmacniania kompetencji społecznych i wspierania relacji rówieśniczych w oddziałach klasowych.

Zjawisko odrzucenia rówieśniczego

Zjawisko odrzucenia rówieśniczego stanowi istotną przestrzeń zainteresowań współczesnej pedagogiki, dzieje się tak za sprawą powszechności jego występowania, zdolności do przybierania różnych form ze względu na ogólne przemiany społeczne (m.in. dynamiczny rozwój cyberprzestrzeni) oraz indywidualne funkcjonowanie jednostek doświadczających odrzucenia, jak i tych, które odrzucają innych.

Maria Deptuła wskazuje, że:

Odrzucenie dziecka przez rówieśników jest jedną z form okazywania dziecku braku akceptacji. Rówieśnicza nieakceptacja to sytuacja, w której koledzy i koleżanki z tej samej grupy formalnej lub nieformalnej okazują dziecku w sposób mniej lub bardziej wyraźny, że nie życzą sobie kontaktów z nim (2013, s. 20).

Powyższa definicja wskazuje na społeczny wymiar tego procesu oraz zwraca uwagę na mnogość warunków i kontekstów, w których występuje odrzucenie, a także na różnorodność jego form. Na bezpośrednie połączenie wykluczenia

z procesem grupowym wskazuje również Kinga Musialska (2011), zwracając uwagę na wzajemną ocenę i etykietyzację, która jest nieodzownym elementem formowania się grupy.

W literaturze przedmiotu zjawisko to bywa klasyfikowane ze względu na metody diagnostyczne, dlatego wyróżnia się odrzucenie rówieśnicze socjometryczne oraz niesocjometryczne. Pierwsze z nich jest wynikiem diagnozy przeprowadzonej dzięki technikom socjometrycznym. Do najpowszechniejszych technik można zaliczyć: *Plebiscyt życzliwości i niechęci* (za: Deptuła, 1997), *Klasyczną technikę Moreno* (za: Misiuk, 2015), które umożliwiają uzyskanie obrazowego wyniku rozkładu akceptacji w grupie i poznania statusu socjometrycznego każdego dziecka na pięciostopniowej skali: *akceptacja, przeciętność, polaryzacja akceptacji, izolacja, odrzucenie* (Pilkiewicz, 1997; za: Musialska, 2011), a także: *Zgadnij kto?* (za: Duksa, 2007–2008) oraz *Technikę szeregowania rangowego* (za: Duksa, 2007–2008). Stosując techniki socjometryczne, warto zachować szczególną uwagę i zapewnić uczniom odpowiednie wsparcie. Przeprowadzenie takiego badania, pomimo zachowania anonimowości i tajemnicy związanej z otrzymanymi wynikami, może być przyczyną rozpoczęcia rozmów na ten temat i nieformalnym ujawnianiem rozkładu odpowiedzi, co w konsekwencji może prowadzić do wywołania nieprzyjemnych emocji i utrwalenia ról wpływających negatywnie na funkcjonowanie psychospołeczne ucznia. Warto również zastanowić się nad etyką badania, które wymaga od uczniów uszeregowania popularności i podziału grupy na osoby lubiane i nie lubiane, tak jak w przypadku *Plebiscytu życzliwości i niechęci*. Dodatkowo warto mieć na uwadze, że techniki te nie biorą pod uwagę kontekstów, w których znajdują się respondenci i wyniki mogą być uzależnione np. od aktualnie toczących się konfliktów.

Ponieważ odrzucenie rówieśnicze jest złożonym zjawiskiem i zależy od subiektywnych odczuć osoby doświadczającej go, warto zapoznać się z indywidualną narracją, odczuciami i sposobem funkcjonowania wszystkich członków klasy, np. poprzez przeprowadzenie wywiadów, sondażu diagnostycznego na temat samopoczucia czy obserwacji. Metody te pozwalają na zwiększenie autonomii wychowawcy, a także na poznanie zarówno ilościowe, jak i jakościowe. Ponadto istnieją również gotowe arkusze, które można wykorzystać do zrozumienia funkcjonowania uczniów, takie jak: *Moje samopoczucie w szkole* (Rękosiewicz i in., 2014), czy *Spostrzeganie swojej sytuacji w klasie* (Deptuła, 1997). Tak zebrane dane pozwalają zdiagnozować odrzucenie rówieśnicze niesocjometryczne. Bywa tak, iż ze względu na indywidualne potrzeby akceptacji oraz stopień rozbudowania sieci relacji wyniki w obu klasyfikacjach dla jednego ucznia mogą się od siebie różnić.

Rozpoznanie indywidualnych potrzeb członków grupy zapewnia przestrzeń na wprowadzenie odpowiednich działań, mających na celu stworzenie im jak

najlepszych warunków psychospołecznych i zapobieganie niekorzystnym następstwom odrzucenia. W literaturze przedmiotu można znaleźć szerokie spektrum możliwych konsekwencji doświadczania tego zjawiska. Przykładowymi implikacjami związanymi z emocjonalnym funkcjonowaniem jednostki mogą być: obniżony nastrój, odczucie niepokoju, osamotnienia, bezradność, bezsilność, poczucie bezsensu, zaburzenia emocjonalne, zachowania samobójcze, samookaleczenia; ponadto wyróżnia się trudności związane ze środowiskiem edukacyjnym, takie jak: spadek motywacji do nauki, osiąganie gorszych wyników, spadek frekwencji (samowolne opuszczenie zajęć lub związane z odczuwaniem bóli psychosomatycznych), przedwczesne porzucenie nauki szkolnej; wreszcie zaburzenia psychospołeczne, do których należą: zażywanie substancji psychoaktywnych, niedostosowanie społeczne, a nawet wykluczenie społeczne (Deptuła, 2007; 2013; Herzberg, 2012; Korbut, 2015).

Zarówno konsekwencje, jak i przyczyny odrzucenia rówieśniczego nie są jednoznaczne i uniwersalne, są one zależne od kontekstu i indywidualnych właściwości każdego członka grupy. Pomimo tego, w literaturze pojawiają się próby charakterystyki i przyporządkowania osób doświadczających odrzucenia do różnych kategorii (Deptuła, 2007; Musialska, 2011) na podstawie modeli socjometrycznych i głównych przyczyn nieakceptacji.

Czynnikami ryzyka, czyli takimi właściwościami, które zwiększają prawdopodobieństwo występowania jakiegось niekorzystnego dla funkcjonowania zjawiska (Śliwa, 2015), mogą być te związane ze środowiskiem rodzinnym czy szkolnym, a także indywidualne, biologiczne cechy danej jednostki. Do czynników wynikających z funkcjonowania rodziny zaliczamy: status socjoekonomiczny, poziom wykształcenia rodziców/opiekunów, występowanie chorób psychicznych i/lub fizycznych, występowanie przemocy w środowisku domowym, pozabezpieczne wzorce przywiązania, niekonstruktywny styl wychowania (Deptuła 2007; 2013), komplikacje związane z podejmowaniem opieki (np. przebywanie dziecka w pieczy zastępczej) czy nietradycyjna struktura rodziny. Natomiast czynniki ryzyka związane ze szkołą obejmują szeroko pojęty niekorzystny klimat szkoły, który zostanie szerzej przestudiowany w dalszej części artykułu – stanowi on bowiem kontekst do konstrukcji autorskiej koncepcji prezentowanego tu programu profilaktycznego. Do indywidualnych czynników ryzyka przypisuje się wszystkie właściwości związane z funkcjonowaniem jednostki, są to m.in.: deficyty sfery poznawczej, niskie kompetencje społeczne i emocjonalne, choroby psychiczne i fizyczne, zachowania agresywne, impulsywne, a także nieśmiałość, społeczne wycofanie, przynależność etniczna, wyznawana religia, wygląd (w tym: waga, styl ubierania się, postawa, wzrost), pesymistyczny styl atrybucyjny, nieadekwatna samoocena (Deptuła, 2007; 2013; Herzberg, 2012; Kryska, 2014; Musialska, 2011). Poza najczęściej spotykanymi zmiennymi można zauważyć, że nieakceptacja

pewnych właściwości zależy w głównej mierze od kontekstu i zakresu tolerancji w danej grupie. Przykładowo osoba doświadczająca odrzucenia w jednym środowisku ze względu na specyficzne zainteresowanie pewną kulturą może uzyskać akceptację w innym, którego członkami będą również osoby o podobnych zainteresowaniach lub cechujące się otwartością i ciekawością poznawczą względem nowych doświadczeń.

Zrozumienie zjawiska odrzucenia rówieśniczego wymaga również przeanalizowania specyficznych właściwości rozwojowych dzieci w wieku szkolnym. Na potrzeby tego artykułu przedstawiono podstawy funkcjonowania uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej.

Środkowy wiek szkolny jest początkiem rozpoczęcia etapu burzliwych zmian, tj. wejścia w okres dojrzewania i zakończenia etapu dzieciństwa. W literaturze przedmiotu można spotkać różne umowne ramy wiekowe tego okresu. Najczęściej przyjmuje się, iż jest to 10/12 rok życia i trwa aż do osiągnięcia 20/23(25) lat (Brzezińska i in., 2016; Oleszkowicz i Senejko, 2011). Okres pobierania nauki w klasach IV–VI przekłada się właśnie na pierwszą fazę tego procesu, tj. wczesną adolescencję, która cechuje się intensywnością zmian biologicznych. Natomiast należy zwrócić szczególną uwagę na zwiększającą się w tym okresie potrzebę akceptacji i przynależności do grup. W tym czasie młodzieńcy poszukują swojej tożsamości oraz dążą do relacji, które będą opierały się na akceptacji, podobnych wartościach i poczuciu bezpieczeństwa. Proces ten ma dla nich szczególne znaczenie, gdyż jest drogą do przejęcia innych ról w społeczeństwie (np. partner, rodzic, obywatel), a także przestrzenią do trenowania kompetencji społecznych i elastyczności w zetknięciu się w różnymi stylami funkcjonowania, stąd tak ważna jest potrzeba budowania konstruktywnych relacji (Brzezińska i in., 2016; Oleszkowicz i Senejko, 2011; Schaffer, 2018).

Odrzucenie rówieśnicze jest złożonym i rozległym zjawiskiem, którego konsekwencje mają długofalowy charakter i wpływają na funkcjonowanie psychospołeczne jednostki. Zrozumienie jego specyfiki, możliwości rozpoznawania i reagowania jest niezbędnym elementem pozwalającym na wspieranie rozwoju dziecka oraz zabezpieczanie jego przyszłości. Niewątpliwie prowadzenie interwencji w przypadku zdiagnozowania tego zjawiska jest obowiązkowym działaniem wychowawczym, warto również skupić się na równoległym wprowadzaniu oddziaływań profilaktycznych.

Profilaktyka i programy profilaktyczne

Działania profilaktyczne są narzędziem zapobiegania niepożądanym zachowaniom. Początkowo „profilaktyka” kojarzona była wyłącznie ze środowiskiem lekarskim i wiązano ją z zabezpieczeniem się przed różnymi chorobami. Natomiast obecnie w naukach społecznych skupia się głównie na zapobieganiu zachowaniom ryzykownym lub na opóźnieniu ich wystąpienia (Woynarowska, 2008; za: Śliwa, 2015). Dodatkowo jawi się ona jako oddziaływania zapobiegające deprawacji potrzeb rozwojowych (Kamiński, 1974; za: Śliwa, 2015). Zjawisko to definiowane jest jako „proces wspomagania człowieka w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu, a także ograniczenie i likwidowanie czynników, które zaburzają prawidłowy rozwój i dezorganizują zdrowe życie oraz inicjowanie i wzmacnianie czynników chroniących” (Gaś, 2005; za: Śliwa, 2015, s. 11). Zwrócenie uwagi na wspomaganie i tworzenie warunków do rozwoju poszczególnych kompetencji rozszerza rozumienie i możliwe obszary oddziaływań profilaktycznych (Kosińska, 2002; za: Jakubczyk, 2016). Głównym narzędziem procesu profilaktycznego są programy profilaktyczne powstałe na drodze świadomych i celowych działań koncepcyjnych. Są one praktycznym narzędziem, skierowanym do jasno określonej grupy odbiorców (Szymańska, 2012). W celu zapewnienia ich skuteczności i jakości funkcjonuje w Polsce system rekomendacji programów profilaktycznych¹, umożliwiający wybór sprawdzonych, opartych na dowodach naukowych rozwiązaniach, dostosowanych do różnych poziomów działań profilaktycznych.

Podstawową klasyfikacją profilaktyki jest jej podział ze względu na grupę odbiorców. Wyróżnia się profilaktykę uniwersalną, selektywną i wskazującą. W skład pierwszej wchodzi działania obejmujące swoim zakresem wszystkich członków grupy docelowej (np. uczniów klas IV–VI, osoby po 60. r.ż.) z wyłączeniem innych współwystępujących czynników. Natomiast działania z zakresu profilaktyki selektywnej koncentrują się na osobach, u których zdiagnozowano występowanie konkretnych czynników ryzyka (np. dzieci z rodzin z problemem alkoholowym), bez względu na faktyczne pojawienie się zachowań ryzykownych lub ich brak. Z kolei wskaźnik występowania takich trudności kwalifikuje do objęcia kogoś oddziaływaniem z zakresu profilaktyki wskazującej (np. osoby zażywające substancje

¹ System rekomendacji programów profilaktycznych i promocji zdrowia psychicznego w Polsce prowadzony jest od 2010 roku przez Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom we współpracy z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji oraz Instytutem Psychiatrii i Neurologii. Celem systemu jest wskazanie programów o potwierdzonej skuteczności, które mogą być stosowane w profilaktyce uniwersalnej, selektywnej i wskazującej. Lista rekomendowanych programów dostępna jest na stronie: www.programyrekomendowane.pl.

psychoaktywne). Tak zaproponowane rozumienie tego procesu pozwala na zwiększenie dopasowania oddziaływań profilaktycznych do potrzeb odbiorców (Ostaszewski, 2003; 2005; Szymańska, 2012; Śliwa, 2015).

Działania prowadzące do ustrukturyzowania i wystandaryzowania programów profilaktycznych pozwoliły na wyszczególnienie kluczowych elementów, które powinny zostać uwzględnione w każdym projektowanym oddziaływaniu. Są nimi: 1) podstawy empiryczne i teoretyczne; 2) treści programu oparte na sprawdzonych strategiach; 3) zastosowanie interaktywnych metod i odpowiedniej częstotliwości zajęć; 4) działania szkolno-środowiskowe; 5) odpowiednie przygotowanie i motywacja realizatorów; 6) potrzeby grup mniejszościowych; 7) ewaluacja i monitorowanie działań. Zastosowanie tych kryteriów w sposób sumienny zwiększa szansę na uzyskanie rekomendacji (Ostaszewski, 2003; 2012; Śliwa, 2015).

W celu stworzenia bazy sprawdzonych programów powstał cały system oceniający efektywność oddziaływań. Wynikiem tego procesu jest przyporządkowanie jednej z trzech możliwych ocen, programom, które taką rekomendację uzyskają. Pierwszy stopień rekomendacji uzyskuje tzw. *program obiecujący* – czyli projekt, który opiera się na sprawdzonych teoriach i strategiach, a wyniki jego ewaluacji mogą wskazywać na osiąganie założonych celów. Drugi stopień zarezerwowany jest dla programu określanego jako *dobra praktyka*, która potwierdza występowanie zmian w obrębie celów szczegółowych i krótkofalowych. Trzeci stopień rekomendacji – najbardziej pożądaný – uzyskuje *program modelowy*, który charakteryzuje się pełną efektywnością proponowanych oddziaływań (zmianą w zakresie zachowań). Niestety spośród 30 programów profilaktycznych posiadających rekomendację Krajowego Centrum Przeciwdziałaniom Uzależnienia (KCPU) jedynie jeden (tj. Program *Fantastyczne Możliwości*) spełnia kryteria programu modelowego (KCPU, tiny.pl/dpj48, dostęp: 23.06.2025; Radomska, 2016; KBPN, 2010).

Analizując założenia rekomendowanych programów profilaktyki uniwersalnej skierowanych dla uczniów klas IV–VI, można wywnioskować, iż większość z nich koncentruje się na przeciwdziałaniu zachowaniom ryzykownym oraz wspieraniu zdrowia psychicznego. Natomiast jedynie trzy z nich swoje treści koncentrują na relacjach rówieśniczych i ich pozytywnym wpływie na społeczne funkcjonowanie jednostki, a także za cel stawiają rozwój umiejętności społecznych. Należą do nich: 1) Program *Trzy Koła*, 2) *Spójrz Inaczej dla klas 4–6*, 3) *Tutoring szkolny – program pedagogiki dialogu* (KCPU, tiny.pl/7hzcrmyc, dostęp: 23.06.2025).

Mając na uwadze to, że nie powstał do tej pory program, który na celu ma zapobieganie odrzuceniu rówieśniczemu, zauważono potrzebę projektowania oddziaływań uniwersalnych w tym zakresie i wprowadzanie ich już na etapie zawiązywania się nowej społeczności klasowej.

Założenia autorskiej koncepcji programu profilaktycznego

Zjawisko odrzucenia rówieśniczego, zwłaszcza w klasach IV–VI szkoły podstawowej, stanowi istotne wyzwanie wychowawcze i profilaktyczne. Biorąc pod uwagę konsekwencje tego zjawiska, a także trudności związane z prowadzeniem efektywnych interwencji oraz brak rekomendowanego programu, którego założenia oscylowałyby wokół zapobiegania trudnościom w relacjach z rówieśnikami, zasadne wydaje się projektowanie oddziaływań wspierających naturalny proces grupowy. W odpowiedzi na wskazane fakty zaprojektowano koncepcję autorskiego programu profilaktycznego, którego głównym celem jest zapobieganie odrzuceniu rówieśniczemu poprzez budowanie dobrego klimatu w klasie, który wpisuje się w założenia profilaktyki uniwersalnej.

Program opiera się na założeniach teorii faz procesu grupowego (Tuckman, 1965; Tuckman i Jensen, 1977; za: Jagiełło-Rusiłowski i in., 2015), zgodnie z którą w toku rozwoju grupy naturalnie pojawia się faza napięć i konfrontacji, występująca po osiągnięciu przez uczestników poczucia bezpieczeństwa w relacjach. Aby konstruktywnie przejść przez ten etap, wskazane jest tworzenie warunków sprzyjających współpracy, otwartości, udzielaniu pozytywnych informacji zwrotnych oraz ustaleniu wspólnego celu. Elementy te zostały zaczerpnięte z podstaw teorii skoncentrowanej na rozwiązaniach (Mahlberg i Sjöblom, 2022; Szczepkowski, 2007; 2023). Kolejnym założeniem są podstawy metody porozumienia bez przemocy, które wskazują na to, że poczucie bezpieczeństwa stwarza warunki do większej gotowości do budowania relacji i wzmacniania więzi, a także do rozwoju kompetencji społecznych (Hanson, 2016; za: Berendt, Orbitowska-Fernandez i Sendor, 2019). Dodatkowo biorąc pod uwagę czynniki ryzyka i czynniki chroniące, w założeniach autorskiego programu przyjęto, że oddziaływać on będzie na szkolny czynnik, którym jest klimat szkolny. Założono, że jest on jedynym czynnikiem, który nie zależy od indywidualnych właściwości jednostki, a także nie wynika ze środowiska rodzinnego. Składają się na niego: atmosfera, poczucie wspólnoty, wartości, relacje i ich jakość oraz normy i oczekiwania, a jego pozytywny obraz sprzyja zaangażowaniu w życie szkoły i klasy (Nowosad, 2018).

Głównym celem zaproponowanych oddziaływań jest budowanie dobrego klimatu w klasie poprzez tworzenie warunków do: 1) rozwoju poczucia bezpieczeństwa, dobrego kontaktu emocjonalnego i więzi w klasie szkolnej; 2) rozwijania umiejętności współpracy; a także 3) rozwijania umiejętności konstruktywnej komunikacji. Realizowane są one poprzez treści oparte na współpracy oraz konstruktywnej komunikacji dzięki zastosowaniu dwóch wiodących strategii – treningu umiejętności życiowych oraz budowania więzi ze szkołą.

Punktem wyjścia do projektowania oddziaływań jest założenie, że niezależnie od treści i form proponowanych aktywności najważniejszym aspektem wpływającym na efektywność pracy są warunki tworzone przez nauczycieli-wychowawców klasy. Z tego względu przygotowano wstępne wskazówki i wymagania dla realizatorów programu. Jednym z najważniejszych postulatów jest znajomość i stosowanie się do zasad poprawnej komunikacji (komunikat Ja, aktywne słuchanie). Dodatkowym aspektem wspierającym może być znajomość metody porozumienia bez przemocy Marshalla Rosenberga lub dialogu motywującego, a także zaznajomienie się ze specyfiką zjawiska odrzucenia rówieśniczego oraz procesu grupowego. Nie bez znaczenia pozostaje również postawa realizatora, w tym podmiotowe traktowanie, poszanowanie godności osobistej uczniów, respektowanie prawa do odmowy wzięcia udziału w jakiejś aktywności, a także informowanie o celach zadania, aby wzmocnić poczucie bezpieczeństwa w grupie. Według założeń realizator to nie tylko osoba przeprowadzająca zajęcia zgodnie ze scenariuszem, ale także ich uczestnik oraz modelujący postawy i zachowania. Taka rola wymaga od niego zgodności przekazu werbalnego i niewerbalnego oraz spójności zachowań podczas spotkań z wychowankami w innym kontekście niż zajęcia realizowane w ramach przedstawianego projektu.

Tak przyjęte założenia były punktem wyjścia do zaprojektowania początkowej koncepcji programu profilaktycznego, który aktualnie jest w dalszym ciągu aktualizowany, tak, aby spełniał wszelkie wymagania dotyczące konstruowania programów profilaktycznych oraz był odpowiedzią na potrzeby zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

Charakterystyka autorskiej koncepcji programu profilaktycznego

Autorska koncepcja programu jest cyklem zajęć, zawierającym 15 scenariuszy, których głównymi odbiorcami są uczniowie klas IV–VI szkoły podstawowej oraz ich nauczyciele. Podczas zajęć przewidziane są m.in. warsztaty integracyjne i projekty kreatywne, które dają możliwość wzajemnego poznawania się członków w innych kontekstach społecznych niż te bezpośrednio związane z edukacją. Wiodącymi metodami pracy są metody interaktywne, tj. dyskusja, praca w mniejszych grupach, burza mózgów. Sugeruje się, aby zajęcia były realizowane w pierwszym semestrze co około dwa tygodnie, natomiast w drugim – raz w miesiącu.

Treści programu opierają się na ciągu tematycznym i rozwojowym, zgodnym z dynamiką procesu grupowego. Obejmują one oddziaływania od tych związanych z integracją i budowaniem poczucia bezpieczeństwa, przez rozwijanie kompetencji społecznych, aż po wspólne działania projektowe i refleksyjne. Zajęcia przewidziane są do realizacji w trakcie godzin z wychowawcą, według proponowanej

częstotliwości, z wyjątkiem ostatniego spotkania, które ma charakter święta klasy i w zależności od potrzeb i pomysłów uczniów może odbywać się dłużej niż jednostka lekcyjna, z włączeniem możliwości realizacji zajęć poza szkołą.

Oddziaływania pogrupowane zostały w cztery główne moduły tematyczne: 1) Bezpieczeństwo i relacje; 2) Wzmacnianie więzi i poczucia przynależności; 3) Rozwijanie ekspresji i indywidualności jednostki w grupie; 4) Koooperacja i wspólne projektowanie.

Pierwszy z modułów (scenariusze nr 1–4) obejmuje początkowe zajęcia, których celem jest stworzenie przestrzeni do poznania się oraz budowania poczucia bezpieczeństwa, m.in. poprzez ustalenie wspólnych zasad funkcjonowania klasy. Podczas tych zajęć uczniowie integrują się, przedstawiają siebie, a także podejmują współpracę w parach i mniejszych zespołach. Przykładową aktywnością obejmującą ten cykl jest zadanie pt. *Tajemnicza wyspa*, podczas której uczniowie w mniejszych grupach tworzą koncept własnej wyspy lub cywilizacji. Wspólnie opracowują nazwę, układ geograficzny terenu i projektują flagę, a także opisują kulturę, tradycje oraz charakterystyczne cechy społeczności lokalnej. Aktywność ta stwarza warunki do rozwijania kreatywności, umiejętności współpracy oraz daje przestrzeń do trenowania przyjmowania wspólnej orientacji na cel wypracowany grupowo.

Drugi moduł (scenariusze nr 5–6 i 14) obejmuje treści z zakresu wzmacniania więzi i poczucia przynależności do grupy. Etap ten skoncentrowany jest na budowaniu poczucia wspólnoty wśród uczestników zajęć. Charakteryzuje się większą elastycznością, gdyż zaproponowane oddziaływania zakładają towarzyszenie, a nie prowadzenie przez nauczyciela. Podczas tej części uczniowie analizują swoje samopoczucie w klasie, identyfikują jej mocne strony, a także odpowiedzialni są za wprowadzenie małych zmian. Dodatkiem są zajęcia dotyczące komunikacji, podczas których uczniowie sami tworzą bank dobrych praktyk wspierający postanowienia. Element refleksyjności wprowadza również fakt, iż zajęcia nr 5 i 14 mają podobny przebieg, a ich celem jest porównanie zmian zachodzących w klasie na przestrzeni kilku miesięcy. Przykładowym zadaniem realizowanym w ramach tego modułu jest aktywność oparta na skalowaniu i pytaniu o cud (metody zaczerpnięte z nurtu podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach [Szczepkowski, 2007; Mahlberg i Sjoblom, 2022]), której towarzyszy wizualizacja procesu grupowego, czyli ścieżka/droga bez wyraźnego początku i końca, którą uczniowie wspólnie podążają. Pośrodku narysowanej drogi znajduje się punkt „X” symbolizujący obecne miejsce klasy w procesie rozwoju. Aktywność rozpoczyna się od refleksji uczniów nad mocnymi stronami grupy, które umożliwiły dotarcie do tego punktu. Następnie wprowadzone jest pytanie o cud, który spowodował przesunięcie się znaku „X” bliżej celu. Założeniem tej części jest nie tylko wzmocnienie poczucia

sprawczości i odpowiedzialności za rozwój grupy, lecz także wspólne wypracowane realnych kroków, które wzmocnią klasę.

Trzeci moduł (scenariusze nr 7–9) zajęć skupia się na rozwoju samoekspresji i indywidualności jednostki. Etap ten różni się od poprzednich tym, że nie opracowano tutaj szczegółowej struktury zajęć. W tym bloku uczniowie sami przygotowują wystąpienia pt. *Moje pięć minut*, w których mogą przedstawić siebie w innym kontekście niż edukacyjny, poprzez prezentację swoich pasji, uzdolnień i tym podobnych. Celem tej części programu jest rozwój kompetencji społecznych, pewności siebie, a co najważniejsze – tworzenie warunków do budowania wzajemnej akceptacji.

Czwartym, a zarazem ostatnim modulem (scenariusze nr 9–13 i 15) jest tworzenie przestrzeni do wspólnej kooperacji i pracy projektowej. Podczas tych zajęć uczniowie w małych grupkach przechodzą przez pełen proces projektowania – od empatyzacji, definiowania problemów, przez generowanie pomysłów i tworzenie prototypów, aż po prezentację efektów pracy. Rola prowadzącego w tym bloku jest ograniczona jedynie do wspierania, moderowania czasem i przedstawienia kolejnych etapów, gdyż to właśnie uczestnicy odpowiedzialni są za całość realizacji projektu, w tym podział zadań i jego finalizację. Moduł ten tworzy warunki do rozwoju umiejętności współpracy, konstruktywnej komunikacji, a także odpowiedzialności za wspólny projekt. Zwieńczeniem programu jest zorganizowanie przez uczniów, z możliwym wsparciem rodziców, wspólnego święta klasowego (metoda zainspirowana jednym z kroków programu *Dasz radę!* [Furman, 2012]), które będzie czasem radosnej celebracji wspólnych efektów i podsumowania całorocznych zmagania.

Przedstawiona charakterystyka programu nie stanowi jego ostatecznej wersji – zaplanowano jego dalsze modyfikacje. Zakłada się również, że oddział klasowy jest w procesie grupowym nie tylko w trakcie realizacji zajęć, lecz głównie podczas codziennych interakcji. Z tego względu program stanowi jedynie uzupełnienie innych oddziaływań, którym podlegają uczniowie, oraz założono, że jest bezpieczną przestrzenią wspierającą naturalne procesy poprzez tworzenie warunków do rozwoju poczucia przynależności i więzi z klasą, umiejętności współpracy oraz budowania wzajemnej akceptacji.

Zakończenie

Opracowana koncepcja programu profilaktyki uniwersalnej została stworzona w ramach pracy licencjackiej przygotowanej pod kierunkiem dr hab. Jolanty Jarczyńskiej, prof. uczelni. Została ona zaprojektowana z myślą o zapobieganiu odrzuceniu rówieśniczemu oraz rozwijaniu kompetencji społecznych, które

są ważnym czynnikiem funkcjonowania człowieka w społeczeństwie, a także są kluczowe do budowania trwałych więzi interpersonalnych. Przedstawiona koncepcja jest jedynie rozpoczęciem szerszej pracy nad tym zagadnieniem oraz otwiera dyskusję dotyczącą potrzeby projektowania i wprowadzania podobnych oddziaływań. W przyszłości planuje się, w ramach badań pilotażowych w strategii badań eksperymentalnych, sprawdzenie skuteczności zaprezentowanego w tym artykule programu profilaktycznego.

Bibliografia

- Berendt J., Orbitowska-Fernandez P., Sendor M. (2019). *Empatia zmienia nas, szkołę, świat. Scenariusze zajęć Porozumienia bez Przemocy dla nauczycieli*. Warszawa: CoJaNaTo.
- Deptuła M. (1997). *Szanse rozwoju psychospołecznego dzieci w zmieniającej się szkole*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Deptuła M. (2007). Dzieci odrzucone przez rówieśników – część I. *Remedium*, 4, 1–3.
- Deptuła M. (2013). *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Duksa P. (2007–2008). Zastosowanie metody socjometrycznej w pracy wychowawczej i formacyjnej grup kościelnych. *Studia Warmińskie*, 4445, 171–184.
- Furman B. (2012). *Program „Dam Radę!” w praktyce. Nowa metoda pomagania dzieciom w przezwyciężaniu problemów z emocjami w zachowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA.
- Herzberg M. (2012). *Pomaganie dzieciom nie lubianym przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. Program zajęć w małej grupie uczniów klas IV–V*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA.
- Jagiello-Rusiłowski A., Korczyńska-Partyka D., Lewandowska-Walter A. i in. (2015). *Feniks. Przestrzeń relacji przestrzeni zadania*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Jakubczyk K. (2015). Rola i zadania współczesnej profilaktyki – przyczynek do budowania szkolnych programów profilaktycznych. *Nauczyciel i Szkoła*, 1(57), 285–297.
- Korbut A. (2015). Przyczyny i skutki odrzucenia rówieśniczego w klasie szkolnej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 78(7), 20–26.
- Kozłowska D. (2024). *Zapobieganie odrzuceniu rówieśniczemu uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej. Koncepcja autorskiego programu profilaktyki uniwersalnej*. Niepublikowana praca licencjacka. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii [KBPN] (2010). *System rekomendacji programów profilaktycznych i promocji zdrowia psychicznego*. Warszawa: Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii.
- Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom [KCPU]. *Lista Programów Rekomendowanych*. <https://tiny.pl/dpj48>, <https://tiny.pl/7hzcrmyc> (dostęp: 23.06.2025).
- Krysa S. (2014). Stygmatyzacja dzieci otyłych jako przykład braku akceptacji rówieśniczej. *Studia i Prace Pedagogiczne*, 1, 193–201.

- Mahlberg K. i Sjoblom M. (2022). *Pedagogika skoncentrowana na rozwiązaniach*. Tłum. A. Hirny. [b.m.]: Pracownia Psychologiczna Koliber Agnieszka Hirny.
- Makaruk K. (2022). Przemoc rówieśnicza. W: M. Sajkowska i R. Szredzińska (red.), *Dzieci się liczą 2022: Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce* (s. 256–273). [b.m.]: Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Misiuk A. (2015). Porównanie procedur analizy wyników uzyskanych za pomocą klasycznej techniki Moreno. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 55–67.
- Musialska K. (2011). *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowosad I. (2018). Kultura szkoły versus klimat szkoły. *Kultura i Edukacja*, 1(119), 41–53.
- Oleszkowicz A. i Senejko A. (2011). Dojrzewanie. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 259–286). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ostaszewski K. (2003). *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Ostaszewski K. (2005). Nowe definicje poziomów profilaktyki. *Remedium*, 7–8, 149–150.
- Ostaszewski K. (2012). Związki między edukacją zdrowotną a szkolnym programem profilaktyki. W: B. Woynarowska (red.), *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole* (s. 53–59). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Radomska A. (2016). System rekomendacji programów profilaktycznych i promocji zdrowia psychicznego. W: T. Kowalewicz (red.), *Rekomendowane programy profilaktyki uzależnień* (s. 5–7). Warszawa: Fundacja Praesterno.
- Rękosiewicz M., Jabłoński S., Brzezińska A. i in. (2014). Skrzynka z narzędziami. Środokowy wiek szkolny. Jak zbierać informacje o dziecku i środowisku jego rozwoju? W: A. Brzezińska (red.), *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Seria IV. Monitorowanie rozwoju w okresie dzieciństwa i dorastania. Tom 4. Dodatek*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Rzecznik Praw Dziecka (2021). *Ogólnopolskie badanie jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce. Obszar nr 4. Rówieśnicy i wsparcie społeczne*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Szczepkowski J. (2007). *Terapia młodzieży z problemem narkotykowym: podejście skoncentrowane na rozwiązaniach*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Szczepkowski J. (2023). *Kon(teksty) zmiany: Praktyka skoncentrowana na rozwiązaniach w pracy z zagrożoną młodzieżą w warunkach stacjonarnych*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Szymańska J. (2012). *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Śliwa S. (2015). *Profilaktyka pedagogiczna*. Opole: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu.