

# INTEGRACJA KLASY, POCZUCIE PRZYNALEŻNOŚCI

Piotr Plichta

## I. ASPEKTY DEFINICYJNE

### Czy poniższe zdanie jest prawdą, czy fałszem?

Troska o dobre relacje rówieśnicze wystarczy do budowania przynależności do grupy klasowej.

Jest to zdanie **fałszywe**. Poczucie przynależności tylko częściowo wynika z dobrych relacji z rówieśnikami i rówieśniczkami. Równie istotna jest (wyrażana w działaniach) troska nauczycielek i nauczycieli o ich własne relacje z młodymi ludźmi. Doświadczenie bezpieczeństwa, doceniania i wsparcia (a więc składowych poczucia przynależności) musi być zbudowane również na relacjach nauczycielsko-uczniowskich.

Potrzeby są jednymi z najważniejszych czynników wpływających na nasze życie. Jeśli nie dochodzi do ich zaspokojenia, nie można osiągnąć lub utrzymać równowagi w określonym obszarze funkcjonowania, np. relacjach międzyludzkich. Potrzeby społeczne – związane z przynależnością – są uwzględnione w najbardziej znanych teoriach (np. w hierarchii stworzonej przez Abrahama Masłowa). Również w koncepcji samostanowienia (Self-Determination Theory) jedną z trzech kluczowych potrzeb – obok autonomii i kompetencji – jest właśnie przynależność (Ryan, Deci 2017). Zdaniem autorów, kiedy są one zaspokojone, pojawia się motywacja wewnętrzna sprzyjająca osiąganiu zamierzeń i celów.

Poczucie przynależności jest warunkowane realizacją potrzeby przynależności, ta zaś przejawia się tym, że osoba chce wchodzić w relacje z innymi, pasować do nich i być doceniana. Frustracja dzieci i młodzieży związana z niezaspokojeniem tej potrzeby prowadzi do obniżonego zaangażowania w aktywności szkolne i naukę, a także do pogorszenia zdrowia i upośledzenia funkcjonowania w społeczeństwie (Wilczyńska 2019). Konsekwencje dla młodych osób mogą być bardzo poważne, ponieważ przynależność do grupy jest „podstawową materią rozwoju, a mechanizmy obronne i radzenia sobie w sytuacjach trudnych dopiero się wykształcają” (Jaskulska, Poleszak 2015, s. 166).

W warunkach klasy szkolnej omawiane zagadnienie wiąże się zarówno z relacjami między dorosłymi a młodymi ludźmi, jak i z relacjami rówieśniczymi. Zatem jednym z ważnych warunków do realizacji potrzeby przynależności są kompetencje nauczycielskie pozwalające na integrację klasy (a także różnych klas w szkole).

Zaspokojenie potrzeby przynależności skutkuje przekonaniem, że należymy do grupy, która jest gotowa do pomocy, że znaczymy coś dla innych, że się o nas troszczą, mamy z nimi relacje, odczuwamy swoiste pokrewieństwo, bliskość. Z kolei brak realizacji tej potrzeby prowadzi do poczucia wykluczenia i samotności, a w konsekwencji do życia w napięciu, podwyższonej gotowości do rozpoznawania niepokojących sygnałów i podporządkowywania się grupie, by uniknąć ponownego odrzucenia. Nawet jeśli takie doświadczenia szkolne miały incydentalny charakter, bywają źródłem nieprzyjemnych wspomnień na wiele lat:

*Plotki, chęć przypodobania się grupie, uczucie odizolowania. Są to skojarzenia bardzo przykre i choć nie przeważały one przez całą moją szkolną karierę, to te najbardziej zapadły mi w pamięć.*

*Materiał z zajęć z pedagogiki (Plichta 2022)*

Szkola to miejsce wyjątkowe. Spędzamy tam znaczną część życia i spotykamy dużo osób, co skutkuje wielością i różnorodnością doświadczeń. Od IV do VIII klasy (przez zaledwie 5 lat) przechodzimy do szkoły około 1 000 razy. Jeśli założymy, że średnio spędzamy w niej 6 godzin dziennie, daje to naprawdę imponującą liczbę. Oczywiście znacznie ważniejsza jest jakość tego czasu: jakie mamy doświadczenia i czego się uczymy (nie tylko w kontekście wiedzy, ale też o życiu, o relacjach, o sobie). W szkole przeżywamy radości ze spotkań z innymi, ale spotykamy się również z obojętnością lub niechęcią. Nieraz towarzyszy nam też strach. **Szkola jest ważną lekcją życia** i środowiskiem, w którym definiujemy i negocjujemy, kim jesteśmy. Dowiadujemy się tam, co jest deklarowane, a co realizowane, kto zwycięża, a kto przegrywa, jakie miejsce w grupie mają osoby słabsze, na kogo można liczyć w razie kłopotów, jak rozwiązuje się konflikty itp. To wszystko składa się na tzw. kulturę lub klimat szkoły.

Metaforycznie (ale i bardzo konkretnie) można powiedzieć, że **do wzrostu potrzeba odpowiedniego klimatu**. W przypadku instytucji edukacyjnych mówi się o klimacie społecznym. W przypadku szkoły to pojęcie obejmuje m.in. całość panujących w niej relacji społecznych, obowiązujące zasady i wymagania, a także bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne uczniów i uczennic. Badania potwierdzają znaczenie klimatu szkoły w zapobieganiu zachowaniom agresywnym i przemocowym oraz pozytywny wpływ na skuteczność działań profilaktycznych (Przewłocka 2015; Ostaszewski 2012). Klimat w klasie szkolnej (np. wsparcie ze strony osoby nauczającej) oddziałuje również na motywację dzieci i młodzieży oraz ich osiągnięcia (Jakubowski i in. 2017). Działa stymulująco, buduje i wzmacnia. W takiej atmosferze nawet osoby doświadczające poważnych problemów mogą się optymalnie rozwijać i realizować swój potencjał. Jeśli klimat jest niesprzyjający, może bardzo utrudniać, a czasem wręcz uniemożliwiać wzrastanie. Jeśli jest względnie obojętny – ani nie wspomaga, ani nie zaburza rozwoju.

Mówi się, że edukacja to coś znacznie więcej niż uczenie się i nauczanie przedmiotów szkolnych. Warto przywołać tu słowa Alexandra Neilla (2000), który wspomina, że **o jakości edukacji mówią nie tylko wyniki w nauce, ale też uśmiechy na twarzach dzieci. W znacznej mierze wynikają one z zaspokojenia potrzeby przynależności do grupy**. Choć może to brzmieć banalnie, nie sposób przecenić roli grupy rówieśniczej w życiu młodych ludzi. W okresie dorastania to koleżanki i koledzy są podstawowym źródłem odniesień i doświadczeń społecznych, stają się znaczącymi osobami. Każdy i każda z nas ma spory bagaż przeżyć związanych z relacjami klasowymi zebrany przez wiele lat nauki. Niektóre z wydarzeń były pozytywne i wzmacniające, czasem też zdarzały się te trudniejsze, np. związane z odrzuceniem bądź obojętnością:

### **Jakie masz skojarzenia z określeniem „relacje rówieśnicze”?**

*Pozytywne i negatywne – przyjaźnie, grupy, współprace, wsparcie, ratowanie się nawzajem w razie problemów, nękanie, wrogość, złośliwość, kozioł ofiarny.*

*Materiał z zajęć z pedagogiki (Plichta 2022)*

Grupy są tak ważne, ponieważ to w nich kształtują się nasze umiejętności społeczne i komunikacyjne, w tym zdolność do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami. Grupy mogą sprzyjać realizacji potrzeby przynależności, bycia członkiem i członkinią wspólnoty. Ułatwiają też zaspokojenie potrzeby akceptacji, samorealizacji i bezpieczeństwa (Michel 2002). Warto zauważyć, że poczucie przynależności do klasy nie tylko ma znaczenie dla ogólnego dobrostanu młodych ludzi, ale też pozytywnie wpływa na osiągnięcia szkolne (np. Fong Lam i in. 2015). Stwarzanie warunków do realizacji potrzeb społecznych jest bardzo ważnym zadaniem szkół. Zachowania nauczycielskie, które wzmacniają poczucie przynależności, to m.in. okazywanie ciepła, troski i szacunku wobec uczniów i uczennic (Niemić, Ryan 2009).

Jednym z najważniejszych wskaźników alarmujących o słabym zintegrowaniu grupy jest izolowanie i odrzucanie niektórych osób. Warto zauważyć, że samo pojęcie integracji (spójności, zwartości grupy) nie jest łatwe do określenia. Mówi się wręcz, że ma charakter intuicyjny (Janowski 2004). Definiuje się je m.in. poprzez poczucie, że grupa jest ważna, atrakcyjna dla jej członków i członkiń, że akceptuje się jej normy, a wewnątrz niej występują liczne relacje koleżeńskie i przyjacielskie. Brak takich sygnałów świadczy o braku integracji. Modyfikacja utrwalonych relacji społecznych może być bardzo trudna, dlatego należy starać się nie dopuszczać do pojawienia się przejawów wykluczania. Mogą im zapobiegać działania nauczycielskie integrujące grupę klasową na etapie jej formowania. Więcej o tym powiemy w kolejnych częściach tego modułu.

Niestety w praktyce odrzucenie często ma miejsce. Niezaspokojenie potrzeby przynależności prowadzi nie tylko do obniżonego zaangażowania w życie klasy i szkoły, ale także do pogorszenia dobrostanu, zdrowia. Doświadczenia izolacji mogą również prowadzić do zjawiska

określanego jako „śmierć społeczna” (Wesselmann, Williams 2017). Trzeba wyraźnie podkreślić, że **dobre relacje rówieśnicze to nie „tylko” kwestia indywidualnego komfortu psychicznego. Jest to sprawa o zasadniczym znaczeniu społecznym**, ponieważ doświadczenia wynikające z bycia (bądź nie) częścią grupy przekładają się na późniejsze relacje, zarówno pozytywne, jak i negatywne. Dotyczy to wszystkich uczennic i uczniów – odrzucanych, odrzucających, a nawet obserwujących takie sytuacje. Jeśli nauczyciele i nauczycielki nie podejmują skutecznych działań wspierających relacje rówieśnicze, staje się to ważną lekcją życia, jaką młodzież wynosi ze szkoły. Badania wykazały, że spośród ponad 100 zachowań społecznych postrzeganych przez ludzi jako najważniejsze najwięcej dotyczy wykluczenia społecznego i ryzyka utraty relacji, np. unikanie kontaktu, wykorzystywanie, wyprowadzanie z równowagi, odróżnianie się, zniechęcanie, izolowanie (Kerr, Levine 2008, za: Wilczyńska 2019).

Warto zauważyć, że choć przynależność to potrzeba uniwersalna, jej realizacja w warunkach klasy szkolnej jest utrudniona w przypadku niektórych grup uczniów i uczennic, np. z niepełnosprawnościami lub specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Badania wskazują na nietatwą sytuację rówieśniczą tych osób (Plichta 2021). Uśmiechy, które – przypomnijmy – są jednym ze wskaźników jakości edukacji, „(...) zapewne rzadziej goszczą na twarzach uczniów niepełnosprawnych niż ich sprawnych rówieśników” (Szumski, Karwowski 2012).

O jakości relacji świadczą nie tylko „duże” wydarzenia, takie jak przemoc rówieśnicza (temu zjawisku poświęcamy oddzielny moduł). Niepokojący powinien być także brak pozytywnych przejawów wspólnoty (np. pomagania sobie, zainteresowania innymi osobami, rozmów, wspólnej zabawy). Dobre relacje i poczucie przynależności do grupy dają poczucie bezpieczeństwa i zmniejszają ryzyko konfliktów. Wpływają również na motywację do nauki i osiągnięcia szkolne. Osobom uczącym w zintegrowanej klasie łatwiej się pracuje.



**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

Fong Lam U. i in. (2015). *It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents*, „School Psychology International”, nr 36 (4), s. 393–409.

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.

Janowski A. (2004). *Zbieranie i wykorzystywanie informacji o uczniu i klasie* [w:] Kruszewski K. [red.], *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 410–446.

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.

Kerr N.L., Levine J.M. (2008). *The Detection of Social Exclusion. Evolution and Beyond*, „Group Dynamics: Theory, Research, and Practice”, nr 12 (1), s. 39–52.

Maslow A.H. (1943). *A Theory of Human Motivation*, „Psychological Review”, nr 50, s. 370–396.

Michel M. (2002). *Grupa rówieśnicza jako podstawowe środowisko działań profilaktycznych w społeczności lokalnej*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1–2 (14–15), s. 247–259.

Neill A.S. (2000). *Nowa Summerhill*, Poznań: Zys i Spółka.

Niemiec C.P., Ryan R.M. (2009). *Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice*, „Theory and Research in Education”, nr 7 (2), s. 133–144.

Ostaszewski K. (2012). *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*, „Edukacja”, nr 4 (120), s. 23–38.

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 3 (46), s. 206–220.

Przewłocka J. (2015). *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Ryan R.M., Deci E.L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, New York: The Guilford Press.

Szumski G., Karwowski M. (2012). *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną na tle uczniów sprawnych intelektualnie – znaczenie formy kształcenia i płci*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3, s. 33–56.

Wesselmann E.D., Williams K.D. (2017). *Social life and social death: Inclusion, ostracism, and rejection in groups*, „Group Processes & Intergroup Relations”, nr 20 (5), s. 693–706.

Wilczyńska A. (2019). *Dziecko w szkole: poczucie przynależności a poczucie wykluczenia* [w:] Kostyło 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.

