



**PEDAGOGICZNE**

**ARTYKUŁY I ROZPRAWY**

2023, 13, 1: 107–121

p-ISSN 2083-6325; e-ISSN 2449-7142

DOI <http://doi.org/10.21697/fp.2023.1.08>

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-ND 4.0 International) license • <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0>



JOANNA GÓZDŹ<sup>1</sup>

*Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska*

ORCID [0000-0003-2656-4376](https://orcid.org/0000-0003-2656-4376)

Zgłoszono: 2.09.2022; recenzowano: 13.10.2022; zaakceptowano do druku: 22.10.2022

## **CO I DLACZEGO WARTO KSZTAŁTOWAĆ I WSPIERAĆ W WYCHOWANIU?**

### **WHAT AND WHY IS WORTH SHAPING AND SUPPORTING IN UPBRINGING?**

**Abstract:** The objective of this article is to outline the domains in which it is both valuable and essential to cultivate the competences of young individuals. Each of these areas has been thoroughly described and analyzed, drawing upon the findings of scientific research. These studies highlight the significance of the presented educational objectives in terms of human development and its efficacy in navigating life's challenges. A successfully nurtured individual is one who possesses competence, enabling them to effectively and strategically cope with the complexities and obstacles encountered throughout their life journey.

**Keywords:** upbringing, goals of education, biopsychosocial development, competences, development

**Streszczenie:** Celem artykułu jest prezentacja obszarów, w zakresie których warto i należy kształtować kompetencje młodego człowieka. Każdy z obszarów został opisany i przeanalizowany na podstawie wyników badań naukowych, które wskazują na wartościowość zaprezentowanych celów wychowania z punktu widzenia rozwoju człowieka i jego efektywnego funkcjonowania w życiu. Człowiek, którego proces wychowania przebiega pomyślnie, to człowiek kompetentny, radzący sobie z życiowymi problemami i wyzwaniem w sposób skuteczny (realizując cele jednostkowe i społeczne), a także dalekowzroczny.

**Słowa kluczowe:** wychowanie, cele wychowania, rozwój biopsychospołeczny, kompetencje, rozwój

---

<sup>1</sup> **Joanna Góźdź**, dr; Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski w Katowicach. Adres e-mail: joanna.gozdz@us.edu.pl.

## Wprowadzenie

Pedagodowie współpracują z psychologami, nauczycielami, wychowawcami i rodzicami w celu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci i młodzieży. Wychowanie jest jednym z najważniejszych obszarów praktyki społecznej, ponieważ od niego zależy rozwój przyszłych pokoleń. Chociaż pojęcie to jest rozumiane intuicyjnie, nie istnieje jedna powszechnie uznana definicja (Śliwerski 2007, s. 31). W tym miejscu przytoczę dwie definicje omawianego pojęcia.

Według Marii Przetacznik-Gierowskiej oraz Ziemowita Włodarskiego (1998, s. 17) wychowanie to „oddziaływanie wywołujące, z założenia względnie trwałe i pozytywne zmiany w aktywności i zachowaniu człowieka lub (i) grup społecznych”. Zdaniem Antoniny Guryckiej (1979, s. 55) wychowanie to „dynamiczny, złożony układ wzajemnie od siebie zależnych procesów nadawania i odbioru wpływów (wywierania wpływu) zachodzących między jednostkami o zróżnicowanych, specyficznych rolach, z których jedna jest dojrzałym wychowawcą, a druga mniej od niego dojrzałym wychowankiem, w celu zrealizowania, w sposób względnie trwałe jakiegoś mniej lub bardziej, ale świadomie założonego przez wychowawcę projektu osobowości”.

Niniejszy artykuł przedstawia wskazówki dla wychowawców mające im służyć w zamiarze do kształtowania i wzmacniania pożądanych społecznie i jednostkowo celów wychowania: fizycznego, psychicznego (rozwój zdolności, samodzielne myślenie, uwaga i komunikacja oraz poczucie sprawstwa), społecznego (współpraca i rozwiązywanie konfliktów, budowanie relacji z drugim człowiekiem), kulturowego (uczestnictwo w kulturze, zarządzanie zasobami finansowymi) i przyrodniczego.

### 1. Wspieraj rozwój zdolności i stwarzaj możliwości ich wypróbowania

Każdy człowiek posiada pewne predyspozycje do „bycia dobrym” w jakiejś dziedzinie. Wbrew teoriom podkreślającym rolę inteligencji ogólnej (czynnik „g”) Howard Gardner (2009) podkreślił istnienie kilku komponentów inteligencji: językowy, przestrzenny, logiczno-matematyczny, muzyczny, cielesno-kinestetyczny, interpersonalny, intrapersonalny, przyrodniczy (i duchowy). Wymienione zdolności współpracują ze sobą, decydując o indywidualnych potencjałach. Każdy człowiek posiada wszystkie typy inteligencji, ale mogą być one różnie rozwinięte. Większość ludzi przejawia kilka różnych zdolności lub niektóre z nich mogą jeszcze nie być przez jednostkę odkryte. Człowiek w trakcie rozwoju i zdobywania doświadczeń odkrywa własne zdolności stopniowo (Gardner 1983).

Rolą wychowawcy jest zatem nie tylko wykrywanie zdolności dzieci, ale również zachęcanie do podejmowania różnego typu aktywności, w których dziecko samo może się sprawdzić i określić, czy posiada w danej dziedzinie potencjał rozwojowy. Tylko dzięki próbowaniu własnych sił w różnych dziedzinach będzie

możliwe określenie indywidualnych zdolności, które można i należy pielęgnować i pożytkować. Ponadto zdaniem H. Gardnera inteligencje wielorakie można ćwiczyć (nabywać).

Możliwość odkrycia własnych silnych stron odgrywa istotną rolę w budowaniu poczucia kompetencji i własnej skuteczności, co jest istotne w kontekście motywacji (Deci, Ryan 2000), czy też sposobów uczenia się (w procesie którego mogą być spożytkowane różne inteligencje wielorakie).

## 2. Wspieraj samodzielne myślenie

Fundacja Świadoma Edukacja (Pasterski 2016) podaje pięć wskazówek dla rozwoju samodzielnego myślenia u dziecka: (1) Obserwuj i wyciągaj wnioski (2) Porównuj (3) Używaj historii bez zakończenia (4) Używaj metody Sokratesa (5) Stwórz możliwość uczenia się w grupie.

Ad 1. Dzieci uczą się przez obserwację, a także wyciągają z niej podstawowe wnioski. Około piątego roku życia do swoich obserwacji zadają szereg pytań: jak, dlaczego, po co? Warto nie podawać bezpośrednio właściwego wyjaśnienia zaobserwowanych faktów, ale rozwijać procesy myślowe dziecka zadając pytanie „a jak ci się wydaje?”. Dziecko może w ten sposób uzewnętrznić swoje procesy myślowe, nawet jeśli są one błędne (można je korygować) uczy się wyrażania własnego zdania. Należy tu również zaznaczyć, że krytyczny wychowawca wychowuje krytyczne dziecko. Dziecko obserwujące np. krytyczne podejście rodzica do informacji przekazywanych w mediach, uczy się kompetencji medialnej (por. Schaffer, Kipp 2015, s. 631).

Ad 2. Już w okresie przedszkolnym dzieci wykonują podstawowe operacje umysłowe z zakresu wykrywania różnic oraz podobieństw (por. Kielar-Turska 2005). Na tym etapie kształtują się umiejętności analizy i kategoryzacji informacji oraz myślenia krytycznego. Od porównywania prostych rysunków, przedmiotów i zbiorów wraz z rozwojem dziecka można przejść do porównywania bardziej skomplikowanych obiektów, informacji, wydarzeń i procesów.

Ad 3. Dziecko powinno też ćwiczyć kreatywne myślenie. Można ten efekt uzyskać nie doprowadzając opowiadanej bajki/historii do zakończenia, ale po opowiedzeniu jej części zapytać: „Jak myślisz, co było dalej?”. Rozwijamy dzięki temu umiejętność syntezy informacji oraz myślenie twórcze.

Ad 4. Sokrates znany jest ze swojego krytycznego myślenia. Podejście sokratejskie w wychowaniu może polegać na zadawaniu pytań w celu eksploracji problemu, ale bez zakładania ustalonego wyniku. Może również pokazywać alternatywne sposoby myślenia lub rozwiązania danego problemu, co prowadzi do bardziej krytycznej jego analizy, a także do uczenia się ewentualnej obrony własnego stanowiska dziecka (Walczak, 2012).

Ad 5. Praca w grupie (ale także wyjaśnianie własnych procesów decyzyjnych przez wychowawcę, a nie tylko przekazywanie gotowej decyzji) uczy przyjmowania

punktu widzenia innych osób, co stanowi pierwszy krok do zdobycia umiejętności prowadzenia debaty i respektowania zdania innych.

Samodzielne myślenie kształtuje umiejętności, dzięki którym jednostka może podejmować świadome decyzje i oceniać czy informacja jest wiarygodna i rzetelna, czy nie. Jednostki, które biernie przyswajają suche fakty, bo „tak im powiedziano/podano” stają się raczej biernymi, podatnymi na sugestie i zewnętrznie sterowanymi uczestnikami społeczeństwa. Ponadto samodzielne myślenie wykształca w człowieku poczucie odpowiedzialności i wewnątrzsterowności.

Badania wskazują, że poglądy matek, które uważają, że niezależne myślenie i ciężka praca mają znaczenie dla obu płci (nie tylko dla mężczyzn – jak w tradycyjnym ujęciu) mają konsekwencje długoterminowe na rynku pracy we wczesnej dorosłości. Kobiety wychowane zgodnie z tymi poglądami mają wyższe zarobki i wykazują mniejszą zależność od opieki społecznej (Rodriguez-Planas i in. 2022).

### **3. Buduj pole wspólnej uwagi i efektywną komunikację**

Podstawą efektywnej komunikacji jest obopólna koncentracja partnerów interakcji na przedmiocie rozmowy. Kontakt wzrokowy, budowanie wspólnego pola uwagi, umiejętność patrzenia na twarz i próby odczytywania emocji to ewolucyjne wyposażenie człowieka, jednak umiejętności te trzeba wspierać i rozwijać. Ważne w tym procesie jest aktywne słuchanie, które obejmuje różne starania, by empatycznie zrozumieć subiektywne doświadczenia innych, które kryją się „pod” słowami i gestami (Gordon 1996). Aktywne słuchanie buduje w relacji zaufanie i współpracę.

Elementami aktywnego słuchania jest odzwierciedlanie, parafrazowanie oraz komunikaty „ja” (Stemplewska-Żakowicz 2009). Aktywne słuchanie daje poczucie akceptacji, empatii i zainteresowania światem dziecka. Dzięki niemu otrzymujemy jednoznaczną informację o tym, jakie emocje przeżywa dziecko w związku z jakąś sytuacją i możemy odpowiednio do nich zainterweniować, a dziecko czuje się zrozumiane. Badania wskazują, że jeśli rodzice stosują metody aktywnej komunikacji, to u dzieci wzrasta umiejętność wyrażania własnych emocji (Chant, Nelson 1982), a trening efektywnej komunikacji zmniejsza ich problemy behawioralne (Carr, Durand 1985).

Należy pamiętać również o tym, że jako rodzice i wychowawcy modelujemy zachowania dzieci. Dorosły, który stosuje metody aktywnego słuchania wychowuje dziecko aktywnie słuchające innych, co ułatwia jego funkcjonowanie interpersonalne i służy budowaniu bliskich relacji również z rówieśnikami.

### **4. Wspieraj zdolność do współpracy i umiejętność rozwiązywania konfliktów**

Nieuniknionym elementem relacji będą konflikty wynikające z różnic poglądów, nawyków, przekonań, oczekiwań itp. Najbardziej efektywnym sposobem rozwiązywania problemów jest współpraca (Fischer, Ury 2000), która opiera się na

założeniu, że istnieje możliwość pełnego zaspokojenia potrzeb obu stron (optymalne rozwiązanie konfliktu nie jest kompromisem).

Charakterystycznymi elementami współpracy jest budowanie porozumienia na pomysłach innych osób i swoich oraz podkreślanie pozytywnych aspektów drugiej strony, pokonanie wrogości, przeszkadzającej w utrzymaniu dobrej relacji. Celem zaś osiągnięcie porozumienia integrującego różne poglądy – realizacja interesów obu stron, stojących za ich żądaniami (stanowiskami), tak, że każdy uczestnik w pełni osiąga korzyści (Fischer, Ury 2000).

Celem wychowania powinno stać się zatem uczenie obiektywizmu – weryfikowanie własnych poglądów i stanowisk oraz rozumienie punktu widzenia innych osób. Dziecko w toku rozwoju uczy się też współpracy z innymi najpierw w oparciu o gry i zabawy zespołowe, w których rówieśnicy w zabawie realizują wspólny cel, a później w realnych sytuacjach zadaniowych (praca w zespole).

Człowiek jest istotą społeczną i w związku z tym musi współpracować z innymi ludźmi. Ważne, by rozwijać w dziecku świadomość społecznej współzależności pozytywnej – przekonania, że jednostka może osiągnąć swoje cele, jeżeli inne osoby, z którymi jest powiązana również osiągną swoje cele (Deutsch 1949 za: Johnson, Johnson 2005). Przekonanie takie sprzyja rozwiązywaniu konfliktów w oparciu o współpracę, pozwala odczuwać satysfakcję z działania oraz daje poczucie własnej wartości.

Dzięki rozwiązywaniu konfliktów w oparciu o współpracę nie tylko uzyskujemy wynik satysfakcjonujący wszystkich, ale również relacja wzmacnia się, czujemy się w niej bezpiecznie, więc umożliwia to wyrażanie emocji i autentyczność, dzięki czemu obniża się poziom napięcia. Kształtowanie umiejętności współpracy jest zatem przejawem dalekowzroczności w wychowaniu.

Wyniki badań nad efektami szkolenia w zakresie współpracy i rozwiązywania konfliktów wskazują, że wraz ze wzrostem umiejętności w radzeniu sobie z konfliktami uczniowie doświadczali zwiększonego wsparcia społecznego, lepszych relacji, wyższej samooceny, wzrostu kontroli osobistej i lepszych wyników w nauce (Deutsch, i in. 1992).

### **5. Wspieraj i twórz możliwości budowania relacji z rówieśnikami**

Związki interpersonalne z innymi ludźmi można podzielić na symetryczne i asymetryczne (Hartrup 1983). Związki asymetryczne polegają na przywiązaniu do kogoś o większej „władzy” i silniejszej pozycji społecznej (rodzice, nauczyciele) – dzieci zajmują tu pozycję podległą i muszą się podporządkować. W zamian jednak mają zapewnioną opiekę, ochronę i bezpieczeństwo. Z kolei związki symetryczne (komplementarne) to relacje ze „społecznie równymi” rówieśnikami, zazwyczaj mającymi równy status i władzę. Młodzi muszą się nauczyć w nich doceniać perspektywę drugiej strony, negocjować, wypracowywać kompromisy i współpracować, jeśli chcą dobrze funkcjonować w tych relacjach i osiągać wspólne cele.

Kontakty z rówieśnikami przyczyniają się do rozwoju kompetencji społecznych, które ciężko zdobyć w nierównych interakcjach z dorosłymi.

Najistotniejszą rolę związki z rówieśnikami odgrywają w wieku adolescencji. Uczestnictwo w grupie rówieśniczej w pewien sposób chroni przed przymusem dorosłych, umożliwiając powołanie się na innych. Grupa rówieśnicza w tym okresie daje również poczucie przynależności, co wzbudza poczucie własnej wartości. Ponadto daje poczucie bezpieczeństwa, wsparcie, możliwość określenia statusu. Jednocześnie w burzliwym okresie przemian zapewnia ona stabilność osobowości. Grupa rówieśnicza przygotowuje do uczestnictwa w szerszych kręgach społecznych określając standardy zachowania, dając możliwość ćwiczenia i rozwijania kompetencji społecznych, a niejednokrotnie podsuwa wzory do naśladowania (Ausubel 1977). Ponadto po okresie antagonizmu płci daje możliwość zbliżenia do siebie chłopców i dziewcząt oraz wyodrębniania się par przyjaciół. Przyjaźń jest relacją, w której dorastający nie tylko doświadczą stymulacji towarzyskiej, ale również uczy się intymności, empatii, altruizmu, wyrażania gniewu w akceptowalny sposób, a także lojalności, solidarności i odpowiedzialności za innych (Mendelson, Aboud 1999).

Relacje z rówieśnikami odgrywają zatem istotną rolę w rozwoju kompetencji społecznych człowieka. Wbrew obawom o negatywne wpływy grupy rówieśniczej, należy pamiętać o tym, że badania wskazują na to, że dzieci przejmują wartości głównie od rodziców, a grupa ma tu raczej powierzchowny wpływ (Conger 1973 za: Obuchowska 2005, s. 177). Należy pamiętać również, że brak społecznych relacji jest powiązany z poczuciem samotności (Cheng, Furnham 2002), a brak wsparcia społecznego ze strony rówieśników może skutkować depresyjnością i obniżeniem samooceny (Moran, Eckenrode 1991).

## 6. Buduj poczucie sprawstwa

Przekonanie o umiejętności poradzenia sobie z postawionymi przed jednostką zadaniami wykształca się i utrwała już w dzieciństwie. Sukcesy w zakresie małych rzeczy przekształcają się w możliwości wykonywania rzeczy większych. Dlatego w kształtowaniu poczucia sprawstwa ważną jest metoda małych kroków i stawianie przed dzieckiem umiarkowanych wyzwań, na miarę ich możliwości, co stymuluje do rozwijania nowych umiejętności. Ważne, by w prostych czynnościach nie wyręczać dziecka, ale by samodzielnie uczyło się z nimi radzić w zakresie sfery najbliższego rozwoju (Wygotski 2002). Należy rejestrować najdrobniejsze sukcesy dziecka, chwalić za nie. Z biegiem rozwoju można zwiększać poziom trudności wykonywanych zadań, a także umożliwiać dziecku dokonywanie wyborów. Ważne jest, by chwalić za włożony wysiłek i być gotowym do pomocy wtedy, gdy dziecko o to poprosi i rzeczywiście jej potrzebuje.

Osoba posiadająca poczucie sprawstwa oczekuje osiągnięcia pozytywnego wyniku swego działania, podejmuje zadania (nie unika ich) o wysokim poziomie

trudności, traktuje je jako wyzwania i ma wysokie aspiracje. Wkłada wysiłek i podtrzymuje działanie pomimo pojawiających się w trakcie jego wykonywania przeszkód. Cechy te sprawiają, że ma większe szanse na osiągnięcie sukcesu w porównaniu z osobami o niskim poziomie sprawstwa, które albo unikają działań, albo zniechęcają się przeszkodami. Rodzi się tu mechanizm błędnego koła: osoby o wysokim poziomie sprawstwa, które podejmują działania i osiągają sukces budują jeszcze większą wiarę w siebie oraz zdobywają nowe kompetencje, a osoby o niskim poziomie tej cechy unikają działań lub z nich łatwo rezygnują, obniżając tym samym wiarę w siebie (Wysocka, Gózdź 2011). Poczucie sprawstwa stanowi zatem predyktor przyszłych osiągnięć.

Ponadto wyniki badań sugerują, że strategie, które zwiększają poczucie własnej skuteczności, mogą zmniejszać natrętne wspomnienia o nieprzyjemnym wydarzeniu, a także zmniejszać tendencyjność uwagi związaną z zapamiętywaniem bodźców awersyjnych (Rahman i in. 2019). Dodatkowo badania wskazują, że osoby o wysokiej własnej skuteczności opowiadają przeszłe i przyszłe wydarzenia z większą szczegółowością, bardziej pozytywnymi słowami i stwierdzeniami własnej skuteczności, a także osiągają lepsze wyniki w rozwiązywaniu problemów społecznych. Ponadto w tych samych badaniach brak epizodycznych szczegółów dotyczących przyszłych wydarzeń przewidywał gorsze wyniki w zadaniach rozwiązywania problemów społecznych. Zwiększanie poczucia własnej skuteczności może zatem pomóc jednostkom w selektywnym (bardziej pozytywnym) konstruowaniu przeszłości i przyszłości, co pomaga w negocjowaniu problemów społecznych (Brown i in 2012).

## 7. Wspieraj aktywność fizyczną

Człowiek jest jednością duszy i ciała. Dlatego od czasów starożytnych dbano o sprawność fizyczną człowieka. Aktywność fizyczna sprzyja holistycznemu rozwojowi człowieka i stanowi istotną składową procesu wychowania. We wspieraniu aktywności fizycznej nie chodzi o to, by zmuszać do wyczynowego uprawiania sportu, ale by zachęcać i wspierać rekreację ruchową, która podejmowana jest dla odpoczynku i odnowy sił psychofizycznych (Ustawa 1996). Możemy mówić o rozwojowym (kształtującym), profilaktycznym, a także korekcyjnym oddziaływaniu aktywności fizycznej (Gózdź 2021).

Badania wskazują, na to, że z wyższym poziomem zaangażowania w sport powiązane są pozytywnie takie cechy osobowości, jak sumienność i stabilność emocjonalna (odwrotność neurotyzmu; Stolarski i in. 2020). Cechy związane z sumiennością ze względu na występujące w psychologii zjawisko transferu mogą być przenoszone na inne dziedziny życia. Tak więc wykształcenie sumienności będzie w efekcie oddziaływało na osiągnięcia np. szkolne, czy zawodowe. Aktywność fizyczna jest powiązana z lepszą samoregulacją, a to w konsekwencji powoduje osiąganie lepszych wyników na gruncie szkolnym (lepsze wyniki w czytaniu

i matematyce na poziomie wczesnej edukacji; Becker i in. 2014). Rezultaty badań wskazują także, że ludzie aktywni fizycznie mają wyższy poziom poczucia własnej skuteczności oraz wyższy poziom zadowolenia z życia (Reigal, i in. 2014). Aktywność fizyczna rozwija również kompetencje i relacje społeczne (Bean i in. 2016; Khan i in. 2021).

Aktywność fizyczna może również zapobiegać niepożądanym zmianom w sferze zdrowotnej, poznawczej, osobowościowej i behawioralnej. Aktywność fizyczna hamuje wytwarzanie hormonów stresu i zmniejsza poziom lęku (Łuszczynska 2011), może zapobiegać niepożądanym zmianom osobowości (Stephan i in. 2014) i ma poważny wpływ na jakość życia. Uczestnicy randomizowanych interwencji związanych z aktywnością fizyczną wykazują lepsze wyniki zdrowotne, w tym lepszą ogólną i związaną ze zdrowiem jakość życia, lepszą wydolność w wykonaniu różnego rodzaju codziennych zadań i lepsze stany nastroju (Penedo, Dahan 2005).

## 8. Wspieraj uczestnictwo w kulturze

Ważnym przedmiotem uwagi pedagogów powinno stać się uczestnictwo w szeroko pojmowanej kulturze symbolicznej – ważna jest znajomość nie tylko kanonów artystycznych, które są przedmiotem edukacji. Kultura masowa i uczestnictwo w niej również może mieć walory sprzyjające rozwojowi człowieka.

Szeroko rozumiana kultura może pełnić różne funkcje w życiu człowieka. Po pierwsze, dydaktyczną, wzbogacającą osobowość człowieka pod względem wartości umysłowych i treści życia emocjonalnego. Po drugie, ludyczną – może dawać poczucie radości, ma właściwości zabawowe, umożliwia ekspresję i twórczą rozrywkę. Po trzecie, hedonistyczną – wzbogaca poczucie piękna, daje przyjemność i poczucie odprężenia psychicznego. Po czwarte, ma cechy integrujące jednostkę z otoczeniem, dzięki niej nadawca komunikuje się z odbiorcą. W oparciu o nią często rodzą się różnego typu relacje społeczne (np. powstają fankluby), bądź kultura staje się przedmiotem dyskusji i wymiany opinii na jej temat w różnych grupach społecznych, między rówieśnikami, ale także między pokoleniami. Po piąte, terapeutyczną – może sprzyjać oczyszczeniu i odreagowaniu frustracji, uwolnieniu tłumionych emocji. Po szóste profilaktyczną – chroni przed zachwianiem równowagi psychicznej, zapobiega powstawaniu zaburzeń i łagodzi cierpienie (Szulc 1993). Warto zatem zadbać, by dziecko w kulturze uczestniczyło.

Ważnym jest zrozumienie i pielęgnowanie własnych tradycji społeczno-kulturowych, ale i edukacja międzykulturowa. Poznawanie tradycji, obyczajów, wierzeń, ale i gustów kulinarnych, sztuki innych narodów, czy grup społecznych może być przedmiotem wymiany poglądów i opinii oraz służyć lepszemu poznaniu i zrozumieniu „inności”. Poznanie to sprzyja otwartości na „inność”, wyzbywaniu się uprzedzeń i stereotypów (Młynarczuk-Sokołowska 2016). Jeżeli weźmiemy pod uwagę proces globalizacji, ważnym jest by wyposażyć dzieci i młodzież w wiedzę oraz umiejętnościę współżycia z „innymi”.



## 9. Wdrażaj do zarządzania zasobami finansowymi

W raporcie o wiedzy finansowej Polaków (2021) przedstawiono poglądy na to, kto zdaniem respondentów odpowiada za edukację finansową społeczeństwa. Dominują odpowiedzi wskazujące na odpowiedzialność szkoły (59%), instytucji państwowych (40%) oraz rodziców (34%).

Wbrew dominującym poglądom istnieją badania, które podważają zasadność prowadzenia kursów edukacji finansowej. Na przykład wyniki badań Lewisa Mandella i Lindy Schmid (2009) wskazują, że uczniowie, którzy wzięli udział w kursie, nie byli bardziej wykształceni finansowo niż ci, którzy tego nie zrobili. Ponadto osoby, które uczestniczyły w kursie, nie oceniały siebie jako bardziej nastawionych na oszczędności i nie wydawały się mieć lepszych zachowań finansowych niż osoby, które nie uczestniczyły w kursie. Ponadto w literaturze wskazuje się, że efekty edukacji finansowej w szkołach zmniejszają się z czasem. Nawet duże interwencje z wieloma godzinami nauczania mają znikomy wpływ na zachowanie po 20 miesiącach lub więcej od czasu interwencji (Fernandes i in. 2014).

Zatem istotną rolę w zakresie edukacji finansowej odgrywają rodzice. Potwierdzają to wyniki badań, w których stwierdzono, że edukacja finansowa prowadzona przez rodziców w dzieciństwie jest powiązana z większą częstotliwością zdrowych zachowań finansowych w wieku dorosłym (LeBaron i in. 2020)

Rodzic staje się pierwszym nauczycielem ekonomii, który przybliży i tłumaczy zasady funkcjonowania finansowego. Ważnym jest wskazanie faktu, że każdy posiada ograniczone zasoby finansowe i że nie można mieć wszystkiego. Dobrym sposobem na przekazanie tej zasady mogą być gry planszowe typu na przykład *Monopoly (Junior)* lub bajki związane z tematyką ekonomii. Rodzic wdraża również dziecko do oszczędzania zasobów na przykład poprzez zwracanie uwagi na zakręcanie wody w kranie, czy gaszenie światła w pokoju, z którego wyszło dziecko. Bezpośrednią formą kontaktu z pieniędzmi może być tu odkładanie otrzymanych pieniędzy do skarbonki, co wdraża do oszczędzania. Można zmotywować dziecko do zbierania pieniędzy na przykład prosząc, by narysowało to, o czym marzy (przedmioty, zabawki, miejsca, które chce zobaczyć itp.), w ten sposób formułujemy długoterminowe cele i uczymy planowania wydatków.

Dobrym rozwiązaniem jest również wprowadzenie regularnych wypłat drobnych kwot na własne wydatki w formie tzw. kieszonkowego. Kieszonkowe w bezpośredni sposób pokazuje ograniczoność zasobów oraz wdraża do gospodarowania pieniędzmi w sposób planowany. Pozwala też podejmować dziecku samodzielne decyzje: Czego jestem w stanie sobie odmówić? Na co wydam posiadaną kwotę pieniędzy? Ile jestem w stanie za coś zapłacić?

W wieku szkolnym warto rozmawiać również z dzieckiem, tłumacząc zasady funkcjonowania marketingu. Dziecko powinno wiedzieć jak działają reklamy, czy promocje w sklepach.

Dziecko może nauczyć się wartości pieniądza poprzez proste czynności zarobkowe. Warto sporządzić listę czynności – „obowiązków” dziecka, za które nie otrzyma zapłaty oraz listę czynności „ponadobowiązkowych” (na przykład umycie samochodu), za które może otrzymać dodatkowo drobne kwoty. Uczymy w ten sposób użyteczności pracy ludzkiej i wdramy przekonania, zgodnie z którymi, aby coś mieć, trzeba sobie na to zapracować. W okresie adolescencji warto stwarzać również możliwości pracy zarobkowej na przykład w okresie wakacyjnym w postaci zbiorów owoców, czy roznoszenia ulotek.

### 10. Buduj szacunek do przyrody

Pomimo dystansowania się od środowiska przyrodniczego w wyniku rozwoju cywilizacji, człowiek dalej pozostaje jego częścią i powinien być tego faktu świadomy. Ekoświadomość w ujęciu wąskim odnosi się do stanu wiedzy, poglądów, wyobrażeń ludzi o roli środowiska w życiu ludzkim, jego obciążeniu przez człowieka, stopniu eksploatacji, zagrożenia i ochrony, jak również stanu wiedzy o sposobach i narzędziach zarządzania użytkowaniem, ochroną i kształtowaniem środowiska (Ingaldi, Dziuba 2018). Zdaniem Wiesława Andrukowicza (2021) człowiek musi znać granicę intensyfikacji i ingerencji w naturę, nie tylko dlatego, że zmiany są nieodwracalne, lecz głównie dlatego, że mogą być nieobliczalne.

Ważnym elementem wychowania jest budowanie postaw wobec przyrody, które są wynikiem długofalowego procesu uczenia się, ale nie powinny wynikać tylko z wiedzy abstrakcyjnej (nabywanej w czterech ścianach szkolnych/przedszkolnych, kształtującej głównie poznawczy komponent postawy) lecz z kontaktu z rzeczywistością przyrodniczą, która sprzyja kształtowaniu jej komponentu emocjonalnego, a także behawioralnego. Te idee w praktyce wykorzystuje edukacja outdoorowa i wpisujące się w jej nurt „leśne przedszkola” (Christ 2018). Badania potwierdzają pozytywną rolę, jaką odgrywają związki z naturą w promowaniu zachowań ekologicznych, i w związku z tym sugeruje się promowanie tych zachowań poprzez wzmacnianie więzi człowieka z naturą (Geng i in. 2015).

Wychowanie pod gołym niebem (którego w obecnych czasach brakuje) umożliwia uwrażliwienie zmysłów oraz zbudowanie pozytywnych, zachwycających wspomnień (kształtowanie komponentów emocjonalnych postaw). Daje też możliwość bezpośredniego poznania różnych gatunków zwierząt, czy roślin (nie tylko tych domowych, czy z książkowych ilustracji) oraz uwrażliwia na ich los. Dziecko w kontakcie z naturą samodzielnie postrzega prawidłowości i powtarzające się wzorce. W środowisku naturalnym mamy możliwość opowiedzenia dziecku, skąd biorą się produkty żywnościowe na stole, skąd bierze się „czyste powietrze”. Ponadto kontakt z naturą buduje spokój, daje relaks i wyciszenie, a nawet ma właściwości terapeutyczne (Szulc 2011). Zapewnia również wrażenia (np. zabawa w błocie, przejście przez wartki strumyk), dzięki czemu dziecko nie musi ich poszukiwać

na przykład w świecie wirtualnym lub w zachowaniach ryzykownych (funkcja profilaktyczna). Natura może być zatem także sprzymierzeńcem w wychowaniu.

Dziecku wychowywanemu w kontakcie z naturą łatwiej jest zrozumieć pierwsze kroki w zakresie ochrony środowiska: sens segregacji odpadów, noszenia własnej torby na zakupy, gaszenia światła czy zakręcania wody, ale też zaangażowania się w dzielnicową akcję sprzątania lasu. Dziecko nie tylko naśladuje dorosłych, ale również podejmuje działania proekologiczne z myślą o przyrodzie, z którą się spotkało, a te stają się jego nawykiem. Warto zauważyć, że najsilniejszy związek między częstością kontaktu z naturą i zachowaniami ekologicznymi stwierdzono w przypadku dzieci miejskich, słabszy w przypadku dzieci wiejskich (Collado i in. 2015). Być może dlatego, że żyjemy w przekonaniu, że „natura jest nam dana”. Kongruentnie życie w zielonej okolicy nie ma związku z wynikami w zakresie dobrostanu psychicznego i zrównoważonym rozwojem. Natomiast odwiedzanie przyrody przynajmniej raz w tygodniu jest pozytywnie powiązane z ogólnym zdrowiem i zachowaniami proekologicznymi (Matrin i in. 2020).

Środowisko jest wspólnym dobrem, o które należy dbać i które należy szanować, aby uniknąć „tragedii wspólnego pastwiska”. Kształtowanie postaw młodego pokolenia wobec przyrody jest nie tylko obowiązkiem każdego dorosłego, ale koniecznością, bowiem to od nich zależy nasza wspólna przyszłość. Aktywna troska o przyrodę w dorosłości często wynika z pozytywnych doświadczeń z dzieciństwa i młodości oraz postaw osób stanowiących dla dziecka autorytet (Chawla 2007).

### Podsumowanie

Cele wychowania powinny dawać jak największe jednostkowe i społeczne zyski i być powiązane z przestrzenią całego życia człowieka, a konstruując je należy pamiętać, że człowiek jest istotą biopsychospołeczną i żyje w określonym środowisku. Stąd niniejszy artykuł ujmuje człowieka holistycznie zarówno od strony biologicznej („ciała”), psychicznej, jak i społecznej, a także środowiskowej. Człowiek, którego proces wychowania przebiega pomyślnie to człowiek świadomy własnych zdolności i realizujący własne potencjały. Posiadający zdolność poszukiwania informacji i krytycznej ich oceny, co powoduje, że nie jest podatny na manipulacje. Podejmuje świadome zachowania ekonomiczne i posiada umiejętność zarządzania zasobami. Jest aktywny i wierzy w siebie i własne zdolności sprawcze. Posiada satysfakcjonujące relacje interpersonalne i jest zdolny do efektywnej komunikacji, współpracy i zarządzania konfliktami. Potrafi w sposób aktywny odpoczywać i przejawia postawy prozdrowotne. Aktywnie uczestniczy w kulturze i przejawia otwarte postawy wobec kulturowego różnicowania. Aż w końcu troszczy się o wspólne dobro przejawiając postawy proekologiczne również z myślą o przyszłych pokoleniach.

### Bibliografia

- Andrukowicz W. (2021). *Ekoświadomość wobec pedagogiki zadomowienia i zrównoważonego rozwoju*. „Studia Paedagogica Ignatiana”, 1(24), s.45-70. DOI 10.12775/SPI.2021.1.002.
- Ausubel D.P. (1977). *Theory and problems of adolescent development*. New York-San Francisco-London: Grune and Stratton.
- Bandura A. (2007). *Much ado over a faulty conception of perceived self? Efficacy grounded in faulty experimentation*. „Journal of Social and Clinical Psychology”, 26, s. 641-658.
- Bean C., Kendellen K., Forneris T. (2016). *Moving Beyond the Gym: Exploring Life Skill Transfer Within a Female Physical Activity-Based Life Skills Program*. „Journal of Applied Sport Psychology”, 28(3), s. 274-290. DOI 10.1080/10413200.2015.1124155
- Becker D.R., McClelland M.M., Loprinzi P., Trost S.G. (2014). *Physical Activity, Self-Regulation, and Early Academic Achievement in Preschool Children*. „Early Education and Development”, 25 (1), s. 56-70, DOI 10.1080/10409289.2013.780505
- Brown A.D., Dorfman M.L., Marmar Ch.R., Bryant R.A. (2012). *The impact of perceived self-efficacy on mental time travel and social problem solving*. „Consciousness and Cognition”, 21( 1), s. 299-306, DOI <https://doi.org/10.1016/j.concog.2011.09.023>.
- Carr E.G., Durand V.M. (1985). *Reducing behavior problems through functional communication training*. „Journal of Applied Behavior Analysis”, 18(2), s. 11-126. DOI <https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-111>
- Chant Ch., Nelson G. (1982). *The Effects of a Mother's Use of I-Messages and Active Listening on a Child's Behavior in the Home*. „Family Therapy”, 3(9), s. 271.
- Chawla L. (2007). *Childhood Experiences Associated with Care for the Natural World. A Theoretical Framework for Empirical Results*. „Children, Youth and Environments”, 17 (4), s. 144-170.
- Cheng H., Furnham A. (2002). *Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness*. „Journal of Adolescence”, 25(3), s. 327-339. DOI <https://doi.org/10.1006/jado.2002.0475>
- Christ M. (2018). *Leśne przedszkola jako sposób przeciwdziałania zespołowi deficytu natury*. „Chowanna”, 1, s. 199- 218.
- Collado S., Corraliza J.A., Staats H., Ruiz M. (2015). *Effect of frequency and mode of contact with nature on children's self-reported ecological behaviors*. „Journal of Environmental Psychology”, 41, s. 65-73, DOI <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.11.001>.
- Conger J.J. (1973). *Adolescence and youth*. New York: Harper & Row.
- Deci E.L., Ryan R.M. (2000). *The „What” and „Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. „Psychological Inquiry”, 11(4), s. 227-268, DOI 10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Deutsch M., Mitchell V., Zhang Q., Khattri N., Tepavac L., Veitzman E.A, Lynch R. (1992). *The Effects of Training in Cooperative Learning and Conflict Resolution in an Alternative High School*. Columbia: International Center for Cooperation and Conflict Resolution Teachers College.

- Deutsch, M. (1949). *A theory of cooperation and competition*. „Human Relations”, vol. 2, s. 129-152.
- Fernandes D., Lynch J.G., Netemeyer R.G. (2014). *Financial Literacy, Financial Education and Downstream Financial Behaviors*. „Management Science”, 60(8), s.1861-2109. DOI <https://doi.org/10.1287/mnsc.2013.1849>
- Fisher R., Ury W. (2000). *Dochodząc do tak. Negocjowanie bez poddawania się*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Gardner H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (2009). *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Warszawa: MT Biznes.
- Geng L., Xu J., Ye L., Zhou W., Zhou K. (2015). *Connections with Nature and Environmental Behaviors*. PLOS ONE 10(5): e0127247 <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127247> (dostępny na <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0127247>; Data dostępu 26.05.2022)
- Gordon T. (1996). *Wychowanie bez porażek szefów, liderów, przywódców*. (tłum. A. Makowska). Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Gózdź J., *Rola aktywności fizycznej w wychowaniu* (w druku)
- Gurycka A. (1979). *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*. Warszawa: PWN.
- Hurtruf W.W. (1983). *Peer relations*. W: Mussen P.H. (red.) *Handbook of child psychology*. (t.4) *Socialization, personality, and social development* (s. 103-196). New York: Wiley.
- Ingaldi M., Dziuba Sz.T. (2018). *Ocena ekowiadomości mieszkańców Jury Krakowsko-Częstochowskiej*. „Quality Production Improvement”, 2(9), s. 148-159.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (2005). *New Developments in Social Interdependence Theory*. „Genetic, Social and General Psychology Monographs”, vol. 131 (4), s. 285-358.
- Khan W., Marwat N.M., Asghar E., Irshad A., Sultana B., Ahmed R., Muavia U., Farid M. (2021). *Development and transfer of interpersonal communication skills through sport*. „PalArch's Journal of Archeology of Egypt/ Egyptology”, 18(10), 2978-2991.
- Kielar-Turska M. (2005). *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*. W: Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Tom 2. (s.83-129). Warszawa: PWN.
- LeBaron A.B., Holmes E.K., Jorgensen B.L., Bean R.A. (2020). *Parental Financial Education During Childhood and Financial Behaviors of Emerging Adults*. „Journal of Financial Counseling and Planning”, DOI 10.1891/JFCP-18-00021, dostępny na <https://connect.springerpub.com/content/sgrjfc/early/2020/03/16/jfc/18-00021.abstract> (data dostępu 26.05.2022)
- Łuszczynska A. (2011). *Psychologia sportu i aktywności fizycznej. Zagadnienia kliniczne*. Warszawa: PWN.
- Mandell L., Schmid K.L. (2009). *The Impact of Financial Literacy Education on Subsequent Financial Behavior*. „Journal of Financial Counseling and Planning”, 20(1). dostępny na SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2224231> (data dostępu 26.05.2022).

- Martin L., White M.P., Hunt A., Richardson M., Pahl S., Burt J. (2020). *Nature contact, nature connectedness and associations with health, wellbeing and pro-environmental behaviours*, „Journal of Environmental Psychology”, 68, 101389 DOI <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101389>.
- Mendelson M., Aboud F. (1999). *Short Report. Measuring Friendship in Late Adolescents and Young Adults: McGill Friendship Questionnaires*. „Canadian Journal of Behavioural Science”, 31 (2), s. 130-132.
- Młynarczuk-Sokołowska A. (2016). *Teoria i praktyka międzykulturowej edukacji nieformalnej w kontekście działań adresowanych do dzieci*. Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.
- Moran P.B., Eckenrode J. (1991). *Gender Differences in the Costs and Benefits of Peer Relationships During Adolescence*. „Journal of Adolescent Research”, 6(4), s. 396-409. DOI [10.1177/074355489164002](https://doi.org/10.1177/074355489164002)
- Obuchowska I. (2005). *Adolescencja*. W: Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Tom 2. (s.163-201). Warszawa: PWN.
- Pasterski M. (2016): *Jak uczyć dziecko samodzielnego myślenia*. dostępny na <https://swiadmieducacja.pl/jak-uczyc-dziecko-samodzielnego-myslenia/> (data dostępu 24.05.2022)
- Penedo F.J., Dahn J.R. (2005). *Exercise and well-being: a review of mental and physical health benefits associated with physical activity*, „Current Opinion in Psychiatry”, 18(2), 189-193
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. (1998). *Psychologia wychowawcza*. Tom 2. Warszawa: PWN.
- Rahman N., Horesh D., Kouri N.A., Kapel Lev-Ari R., Titcombe-Parekh R., Bryant R.A., Marmar C.R., Brown A.D. (2019). *Increasing self-efficacy reduces visual intrusions to a trauma-film paradigm*. „Anxiety, Stress & Coping”, 32(2), s. 202-215. DOI <https://doi.org/10.1080/09658211.2012.667110>
- Reigal R.E., Videra A., Gil J. (2014). *Physical Exercise, Genral Self-Efficacy and Life Satisfaction in Adolescence*. „Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Fisica y del Deporte”, 14(55), 561-576.
- Rodriguez-Planas Nuria and Sanz De Galdeano Anna and Terskaya Anastasia (2022). *Independent Thinking and Hard Working, or Caring and Well Behaved? Short- and Long-Term Impacts of Gender Identity Norms*. „IZA Discussion Paper” No. 11694, dostępny na <https://ssrn.com/abstract=3234217> (data dostępu 25.05.2022).
- Schaffer D.R., Kipp K. (2015). *Psychologia rozwoju. Od dziecka do dorosłości* (tłum. Patricia Sorensen, Martyna Wojtaś). Gdańsk: HARMONIA UNIVERSALIS.
- Stemplewska-Żakowicz K. (2009). *Diagnoza psychologiczna. Diagnozowanie jako kompetencja profesjonalna*. Gdańsk: GWP
- Stephan Y., Sutin A.R., Terracciano A. (2014). *Physical Activity and Personality Development Across Adulthood and Old Age: Evidence From Two Longitudinal Studies*, „Journal of Research in Personality”, 49, 1-7 DOI [10.1016/j.jrp.2013.12.003](https://doi.org/10.1016/j.jrp.2013.12.003)

- Stolarski M., Pruszcak D., Waleriańczyk W. (2020). *Vigorous, dedicated and absorber: Factor structure, reliability, and validity of the polish version of the sport engagement scale*. „Current Psychology”, 1-13. DOI doi.org/10.1007/s12144-020-00607-5.
- Szulc W. (1993). *Sztuka i terapia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Doskonalenia Nauczycieli Średniego Szkolnictwa Medycznego
- Szulc W. (2011). *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*. Warszawa: Difin.
- Śliwerski B. (2007). *Wychowanie. Pojęcie – znaczenie – dylematy*. W: Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.) *Wychowanie. Pojęcie, Procesy, Konteksty* (s. 25-76). Gdańsk: GWP.
- Ustawa z dnia 18 stycznia 1996 r. o kulturze fizycznej. Dostęp na: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu19960250113> (data dostępu 13.12.2021).
- Walczak P. (2012). *Rozmowa sokratyczna: założenia, przebieg, praktyka*. „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, Nr 3 (83), s. 365-379. DOI o.2478/v10271-012-0085-3
- Wiedza Finansowa Polaków (2021). Dostęp na: <https://alebank.pl/wp-content/uploads/2021/10/Wiedza-Finansowa-Polakow2021.pdf> ( data dostępu 24.05.2022).
- Wygotski L.S., (2002). *Problemy wieku rozwojowego*. (tłum B. Smykowski), W: Brzezińska A., Marchow M. (red.) *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*. (s. 221-304) Poznań: Zys i S-ka.
- Wysocka E., Gózdź J. (2011). *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS)*. Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły podstawowej klas I-III. Kraków: Ministerstwo Edukacji Narodowej.