



Magdalena Grochowalska

<https://orcid.org/0000-0002-3580-5525>

e-mail: magdalena.grochowalska@uken.krakow.pl

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska

Szkoła miejscem promowania dobrostanu uczniów edukacji elementarnej

School as a Place to Promote the Well-Being of Elementary Education Students

KEYWORDS

well-being, listening to children's voice, elementary education, school, school culture

ABSTRACT

The aim of the article is to show the conditions – located in the field of education – significant for the well-being of a child at an earlier school age. The subject of the analysis includes selected descriptions of the category of well-being, dilemmas of caring for well-being at school, and methods of promoting well-being in the culture of the school. The research issues undertaken are expressed in the questions: 1) What doubts arise when talking about the well-being of a child? What does caring for a child's mental well-being in education mean for particular people? The considerations concern three areas. The first one presents a description of the category of well-being, and cites the results of research on the importance of school for the sense of well-being of children. The description of the school as a place supporting well-being is the subject of analyses in the second part of the text. Recognising the need to move away from ignoring the voice of children in supporting well-being, the assumptions of promoting the well-being of all school communities are presented. The third part is a description of the culture of the school as a place supporting the sense of well-being. The final part includes conclusions. Although children have different perceptions of what is important for well-being, their voices are often overlooked in discussions about well-being. In the context of student well-being, a participatory approach that supports the well-being of all school communities has been found to be valuable.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

dobrostan,
słuchanie głosu
dzieci, edukacja
elementarna, szkoła,
kultura szkoły

Celem artykułu jest ukazanie uwarunkowań – umiejscowionych w polu edukacji – znaczących dla dobrostanu dziecka w młodszym wieku szkolnym. Przedmiotem analizy uczyniono wybrane opisy kategorii dobrostanu, dylematy dbałości o dobrostan w szkole, sposoby promowania dobrostanu w kulturze szkoły. Podjęta problematyka badawcza wyraża się w pytaniach: 1) Jakie wątpliwości powstają, gdy mowa jest o dobrostanie dziecka? Co i dla kogo oznacza dbałość o dobrostan psychiczny dziecka w edukacji? Rozważania dotyczą trzech obszarów. Pierwszy przedstawia opis kategorii dobrostanu, przytacza wyniki badań nad znaczeniem szkoły dla poczucia dobrostanu dzieci. Opis szkoły jako miejsca wspierania dobrostanu stanowi przedmiot analiz w drugiej części tekstu. Dostrzegając potrzebę odejścia od ignorowania głosu dzieci we wspieraniu dobrostanu, przedstawiono założenia promowania dobrostanu wszystkich społeczności szkolnych. Część trzecia to opis kultury szkoły jako miejsca wspierającego poczucie dobrostanu. Końcowa część obejmuje konkluzje. Mimo że dzieci w różny sposób postrzegają to, co jest ważne dla dobrego samopoczucia, to w dyskusjach nad dobrostanem ich głos jest zwykle pomijany. W kontekście dobrostanu uczniów za cenne uznano podejście partycypacyjne, które wspiera dobrostan wszystkich społeczności szkoły.

Wstęp

Punktem wyjścia dla podjętych rozważań jest teza Doroty Klus-Stańskiej i Katarzyny Gawlicz, że „odpowiedź na pytanie, jakie działania, oferowane przez system opieki, wychowania i edukacji, służą dobru dziecka, nigdy nie jest oczywista” (2013, s. 8). W refleksji nad wczesną edukacją autorki podkreślają, że przyjęta koncepcja dzieciństwa wytwarza sposoby działania, wartości, cele związane z praktykami społecznymi, z rozumieniem roli instytucji powołanych dla „powodzenia dziecięcego uczenia się i aktywnego bycia w świecie” (Klus-Stańska i Gawlicz, 2013, s. 8). Podejmując próbę zrozumienia problematyki dobrostanu dziecka w placówce edukacyjnej, przyjąć warto perspektywę konstruktywizmu społecznego, który dzieciństwo pozwala traktować jako konstrukt społeczno-kulturowy. W podejściu tym podkreśla się, że sposób, w jaki postrzegana jest rola dziecka, dominujące przekonania na temat tego, kim jest dziecko, są produktami procesów nadawania znaczeń, uwarunkowanymi kulturowo (Jarosz, 2017; Samborska, 2018). Poszukując działań służących dobrostanowi dzieci, nie można oczekiwać powszechnych, niezależnych od kontekstów społeczno-kulturowych opisów o uniwersalnym zasięgu. Można przyjąć natomiast, że przekonania na ten temat są konstruowane społecznie oraz to, że w narracji o dobrostanie istotną

rolę odgrywa edukacja jako zjawisko powszechne, dostępne niezależnie od miejsca zamieszkania, środowiska życia, kultury.

Celem artykułu jest ukazanie uwarunkowań – umiejscowionych w polu edukacji – znaczących dla poczucia dobrostanu dziecka w młodszym wieku szkolnym. Podjęta problematyka badawcza wyraża się w pytaniach: Jakie wątpliwości powstają, gdy mowa jest o dobrostanie dziecka? Co i dla kogo oznacza dbałość o dobrostan psychiczny dziecka w edukacji? Artykuł składa się z trzech części. Pierwsza przedstawia perspektywę oglądu kategorii dobrostanu dziecka, opisuje znaczenie szkoły dla zdrowia psychicznego i poczucia dobrostanu. Następnie analizie poddano dobrostan umiejscawiany w polu edukacji, opisując szkołę jako miejsce wspierania dobrostanu z uwzględnieniem głosu dzieci. W końcowej części tekstu odniesiono się do koncepcji promocji dobrostanu wszystkich członków społeczności szkolnej. Podjęto refleksję nad znaczeniem kultury szkoły, nad zmianami, które mogą w niej zachodzić, aby była miejscem wspierania dobrostanu ucznia.

Dobrostan w dzieciństwie – próba problematyzacji

Ujęcie dobrostanu – najbliższe podjętym rozważaniom – prezentowane jest na gruncie psychologii pozytywnej (por. Seligman, 2011; Czapiński, 2017). Janusz Czapiński w cebulowej koncepcji szczęścia (2017, s. 69–73), opisując złożoną strukturę dobrostanu psychicznego, wyróżnia trzy warstwy: najgłębszą, zdeterminowaną genetycznie, wolę życia; warstwę pośrednią, czyli procesy poznawcze i przeżycia emocjonalne oddające subiektywnie doświadczaną wartość własnego życia oraz warstwę zewnętrzną, którą stanowią bieżące satysfakcje cząstkowe odnoszące się do różnych aspektów życia. Trzy poziomy dobrostanu w różnym stopniu są zależne od czynników zewnętrznych. Najbardziej pod wpływem konkretnych aspektów życia (np. rodziny, szkoły) pozostaje warstwa zewnętrzna, która jest źródłem stałych napięć i aktywności (Czapiński, 2017, s. 389). W tym rozumieniu dobrostan, postrzegany holistycznie, obejmuje subiektywny i obiektywny wymiar życia człowieka. Pierwszy odnosi się do poczucia satysfakcji z różnych aspektów funkcjonowania człowieka, zadowolenia z życia, doświadczania pozytywnych emocji, wsparcia, poczucia celu i kompetencji. Dobrostan ujmowany w sposób obiektywny obejmuje m.in. dochód ekonomiczny, materialny poziom życia, zasoby edukacyjne i nie musi odzwierciedlać poziomu wskaźników subiektywnych.

W ujęciu Martina Seligmmana (2011) koncepcja dobrostanu nawiązuje zarówno do tradycji hedonistycznej, związanej z aktualnymi emocjami, z odczuwaniem przyjemności i dążeniem do unikania nieprzyjemności, jak i do tradycji eudajmonistycznej skupionej na realizacji potencjału ludzkiego w dłuższej perspektywie, na poczuciu sensu,

samorealizacji. Wskaźnikiem dobrostanu eudajmonistycznego jest posiadanie przez człowieka pewnych wartościowych przymiotów, które pozwalają realizować posiadany potencjał. Złożony model dobrostanu Seligmana (znany w literaturze pod akronimem PERMA), składa się z niezależnych od siebie elementów: pozytywnych emocji (*positive emotion*), zaangażowania (*engagement*), pozytywnych relacji (*relationships*), poczucia sensu (*meaning*) i osiągnięć (*accomplishment*). Najlepszym miernikiem dobrostanu jest osobisty rozkwit, który Seligman (2011, s. 48) definiuje jako pojęcie obejmujące cechy zasadnicze (pozytywne emocje, zaangażowanie, sens) oraz cechy dodatkowe (poczucie własnej wartości, optymizm, odporność, witalność, samostanowienie).

Mając na uwadze bliskość kategorii określających dobrostan – szczęście, dobre samopoczucie, zadowolenie z życia, jakość życia – w dalszej części tekstu terminy „dobrostan” i „dobre samopoczucie” będą używane zamiennie.

Badania nad dobrostanem wskazują, że choć jest to termin niespójnie definiowany, to kategoria ta jest często uwzględniana w analizach problematyki dzieciństwa. Rozważania nad dobrostanem wpisują się współcześnie – przyjmując za Ewą Jarosz (2017) – w dyskurs jakości życia, jednego z trzech dyskursów, obok dyskursu potrzeb i praw, dotyczących dzieciństwa, istotnych dla kształtowania polityki i działań wobec dzieci. Dyskurs ten odnosi się do jakości życia rozumianej subiektywnie jako dobrobyt doświadczany i definiowany przez dzieci, akcentuje, „że dobro dziecka związane jest z kontekstem społeczno-kulturowym oraz że nie można działać na rzecz dobra dzieci, nie uwzględniając specyfiki wartości, problemów i możliwości społecznych i kulturowych, w których dzieci te żyją oraz – co szczególnie ważne – ich własnych w tym względzie pragnień” (Jarosz, 2017, s. 70). Dobrostan jako subiektywnie odczuwana dobra jakość życia i dobre samopoczucie jest perspektywą dla dziecka co do oceny swojej sytuacji. Poszukuje się zatem odpowiedzi na pytania o możliwości jego poprawy, o kierunki wzmocnienia, wsparcia, o wykorzystanie potencjałów indywidualnych i środowiskowych (Jarosz, 2017, s. 70).

Poczucie dobrostanu może ulegać zmianom w zależności od zachodzących procesów rozwojowych. Dzieci w wieku przedszkolnym za czynniki przyczyniające się do dobrego samopoczucia najczęściej uznają: spędzanie czasu z bliskimi, otrzymywanie pochwał, osiąganie celów, angażowanie się w zabawy, zwiększanie swobód i polepszenie warunków do zabawy. Czynniki niesprzyjające dobremu samopoczuciu to: poczucie ignorowania, ograniczone lub niesatysfakcjonujące interakcje z rówieśnikami, wymuszone działania, kary i zakazy stosowane przez rodziców (Guz, 2018). Dorośli, oceniając to, co ważne dla dobrostanu dzieci w tym wieku, koncentrują się na deficytach, cechach środowiska życia dziecka. Przykładowo za takie uznają po stronie przedszkola: marginalizowanie prawa dziecka do wypowiedzania się (Babicka-Wirkus i Groenwald, 2018), brak kompetencji nauczycieli, błędy w organizacji pracy placówki, a w rodzinie: niedostateczną wiedzę o wychowaniu, problemy materialne

(Urbina-Garcia, 2024). W młodszym wieku szkolnym dzieci przyjmują szerszą perspektywę postrzegania dobrostanu. W kontekście doświadczeń związanych ze środowiskiem szkolnym znaczące są: poczucie więzi z przyjaciółmi, udział w przyjemnych zajęciach, korzystanie z mediów społecznościowych i gier, doświadczanie sytuacji ocenianych jako złe, problemy z przyjaciółmi i rodziną oraz zmiany związane z dojrzewaniem (Fortuin i in., 2024). Wśród czynników obniżających poczucie dobrostanu wymieniane są najczęściej zmartwienia związane ze szkołą jako instytucją (np. promocja, niedostateczne osiągnięcia szkolne) (Guz, 2018). Dorośli natomiast, zawężając ocenę dobrostanu, uwagę zwracają na czynniki, które mogą destabilizować poczucie dobrostanu. Obawiając się nadmiaru obowiązków, złej organizacji zajęć, niekorzystnych warunków lokalowych, koncentrują się na zapobieganiu temu, co nie służy dobremu samopoczuciu (Fortuin i in., 2024). Oznacza to, że dzieci mają szerszą niż dorośli perspektywę percepcji tego, co uważają za ważne dla poczucia dobrostanu.

Dbłość o poczucie dobrostanu dziecka w centrum zainteresowania szkoły

Edukacja w zakresie zdrowia psychicznego jest obowiązkowa w wielu krajach (Taylor i in., 2022, s. 59–63). Badania wskazują, że tam, gdzie podejmowane są działania w tym zakresie, uczniowie wraz z doświadczaniem wyższego poziomu dobrostanu osiągają wyższe wyniki w nauce (Edwards i in., 2024). Dbłość o subiektywny dobrostan psychiczny dziecka (a także dobrostan obiektywny) jest obowiązkiem osób zaangażowanych w proces edukacji. O ile na progu edukacji poczucie dobrostanu stanowi zasób dziecka ważny dla adaptacji do szkoły (Farnicka i Liberska, 2015, s. 80), o tyle podczas uczęszczania do szkoły dobrostan psychiczny ucznia obniża się. Wyniki badań nad subiektywnym poczuciem dobrostanu wskazały, że zadowolenie z funkcjonowania szkolnego jest niskie już u uczniów 8-letnich (Stróziak i in., 2016). Fakt ten może być związany z oczekiwaniami dorosłych, ocenianiem dziecka głównie w roli ucznia przez pryzmat sukcesów szkolnych (Dryl, 2001). Zmiana sytuacji społecznej, w której funkcjonuje po rozpoczęciu edukacji elementarnej, może zmieniać także poziom oczekiwań dorosłych. Pozytywnie wartościując sferę intelektualną, mogą przyjmować zasadę „im więcej, tym lepiej”, czego wynikiem będzie zawyżanie oczekiwań wobec dziecka i zaburzenie poczucia dobrostanu.

Danych o czynnikach znaczących dla dobrostanu 9–10-latków dostarczyły badania nad sytuacjami generującymi pozytywne i negatywne emocje w środowisku rodzinnym i szkolnym. W szkole sytuacje związane z funkcjonowaniem w roli ucznia w niewielkim stopniu generowały ekscytację i szczęście. Do nielicznych dzieci zaliczały osiągnięcia osobiste, np. wygrane konkursy, otrzymanie dobrej oceny, nawiązywanie

relacji z rówieśnikami. Środowisko szkolne pozwala także na poczucie dumy doznawanej w wyniku postępów w nauce, zdobywania nowych sprawności, pokonywania lęków. O wiele częściej szkoła była źródłem niepokoju, irytacji, dezorientacji, które dotyczyły doświadczeń związanych z niewypełnianiem obowiązków szkolnych, nadmiarem zajęć, klasówkami. Sytuacje wzbudzające zirytowanie najczęściej były związane z trudnościami w relacjach rówieśniczych (Dłużniewska i Kuracki, 2023). Brak akceptacji ze strony rówieśników determinuje zmiany w dobrostanie dzieci w młodszym wieku szkolnym, co silnie koreluje z kształtującą się samooceną (Farnicka i Liberska, 2015, s. 78).

Mimo że kontakty z rówieśnikami uznawane są za najważniejsze dla poczucia szczęścia, to szkoła jest miejscem kojarzonym głównie z procesem dydaktycznym, w którym w niewystarczającym stopniu dba się o osobistą przyjemność, możliwość wyrażania siebie, swoich myśli, budowania relacji. Badanie opinii starszych uczniów wskazuje na wzrastające z wiekiem negatywne oceny szkoły. Katarzyna Segiet (2011) na podstawie wypowiedzi dzieci 11–12-letnich, stwierdziła, że szkoła postrzegana jako miejsce nauki kojarzy się głównie ze sprawdzianami i odpytywaniem. Bez dbałości o partnerstwo i twórczą współpracę jest źródłem przykrych doświadczeń wynikających z faktu, że uczniowie „boją się nauczycieli, ich niezadowolenia, gniewu oraz niepowodzeń szkolnych” (Segiet, 2011, s. 335), co zaburza pozytywny obraz dzieciństwa posiadany przez dzieci.

W dyskursach dotyczących dobrostanu doświadczenia dzieci są często pomijane. O ile tworzenie wspierającego środowiska edukacyjnego jest niezbędne dla poczucia dobrostanu, o tyle postrzeganie działań podejmowanych w tym zakresie jedynie przez pryzmat dorosłych nie wydaje się perspektywą wystarczającą. Uwzględnienie głosu dzieci wymaga zgody na prawo dziecka do bycia wysłuchanym, do wyrażania opinii, co implikuje szacunek dla dzieci i ich perspektywy oglądu rzeczy, pozwala na interpretowanie świata „oczami dzieci”, poznawanie dzieciństwa doświadczanego i wyrażanego subiektywnie przez dzieci (Jarosz, 2017, s. 64–65). Tymczasem prawa dziecka są – przyjmując za Jarosz (2025, s. 86–87) – narzędziami do budowania dobrostanu. Przyjmując kategorię dobrostanu jako perspektywę analizy praw dzieci oraz postrzegania ich kondycji psychospołecznej cytowana autorka w odniesieniu do wyników raportu *Prawa dziecka w Polsce 2024*¹ podkreśla, że ponad 40% dzieci nie deklaruje poczucia szczęścia. Przyjmując perspektywę subiektywnego dobrostanu, wyniki wskazują, że wysoki odsetek dzieci (ponad 70%) odczuwa zbyt duży stres w szkole. Wyniki potwierdzają także różnice w typowaniu przez uczniów oraz rodziców i nauczycieli

1 Raport dotyczy uczniów w wieku 12–17 lat. O ile dzieci młodsze deklarują wyższe poczucie szczęścia, to szkoła jest także oceniana jako miejsce wzbudzające stres (Strózik i in., 2016). Stąd powołanie się w tym miejscu na wyniki badań, wskazujące na możliwe konsekwencje pomijania subiektywnej perspektywy dzieci w postrzeganiu dobrostanu, wydaje się niezbędne.

problemów doświadczanych przez dzieci. Dorośli wskazują przede wszystkim na te związane z korzystaniem z Internetu i na zagrożenia on-line. Uczniowie najliczniej wskazują na stres i presję szkoły oraz problemy z rówieśnikami. Ponieważ szkoła, a w niej nauczyciele nieprzestrzegający praw dziecka, jawi się jako instytucja niewspierająca dobrostanu dzieci, Jarosz za wynik badań, który wymaga pilnych działań naprawczych, uznaje powiązanie dobrostanu dzieci z faktem naruszania ich praw w szkole.

Niedostateczna dbałość polskich szkół o poczucie dobrostanu uczniów wpisuje się w tendencje międzynarodowe. Przegląd badań (2015–2024) ujawnił, że w wielu krajach w ograniczonym zakresie rozpoznane jest to, co sprawia, że dzieci są szczęśliwe. Mimo że analizie poddano 2594 artykułów, w których deklarowano potrzebę słuchania głosu dzieci, jedynie w 5 z nich analizowano dobrostan z perspektywy interpretatywnej, czyniąc dzieci grupą badaną (Urbina-Garcia, 2024). Tymczasem już dzieci 8-letnie potrafią określić, czy są szczęśliwe, kiedy czują się dobrze. Shirley Dex i Katie Holingworth (2012), wsłuchując się w głos dzieci na temat tego, co jest dobre dla ich samopoczucia, wyróżniły trzy kategorie znaczące dla dobrostanu 8-latków. Są to: jakość relacji (rodzice, przyjaciele, zwierzęta, nauczyciele), jakość środowiska (dom, szkoła, sąsiedztwo), osobowość i wolność (zdrowie fizyczne, emocjonalne, dieta, edukacja, wybory). Jak można zauważyć we wszystkich trzech kategoriach obecne są wskazania odnoszone do edukacji.

Kultura szkoły otwarta na wspieranie dobrostanu społeczności szkolnej

To, jak szkoła oddziałuje, w jawny lub ukryty sposób, na poczucie dobrostanu ucznia, związane jest z jej kulturą. Klus-Stańska, koncentrując uwagę na wzorach ukrytych, konstytuujących szkołę przez swoją oczywistość, uważa, że kultura szkoły to „konfiguracja wzorów zachowań i wartości, norm i regulacji oraz znaczeń nadawanych otaczającemu nas światu w procesach jego symbolizacji, odnoszonych do wszystkiego, co łączone jest z edukacyjnym oddziaływaniem na innych” (2010, s. 308). Dystansując się od klasyfikacji kultury szkoły jako dobrej lub złej, oceny społeczno-kulturowej rzeczywistości szkoły, można stwierdzić, że kultura szkoły zawsze tworzy kontekst istotny dla poczucia dobrostanu społeczności szkolnej. Przy czym niewystarczające jest postrzeganie przez dyrekcję szkoły dbałości o dobrostan jako procesu przyczynowo-skutkowego, w którym podejmowane działania naprawcze są odpowiedzią na problem. Promocja dobrostanu uważana jest za zrównoważoną i skutkuje istotnymi, trwałymi wynikami wtedy, gdy postrzegana jest jako proces zmiany wśród społeczności szkolnej, odnoszący się do wszystkich struktur i procesów, uwzględniający kontekst,

złożoność sytuacji. Bowiem kultura szkoły „nie spada z nieba i nie pojawia się znikąd; jest tworzona i przez to może być zmieniana przez ludzi w szkole” (Nowosad, 2019, s. 106).

Dostrzegając związek między zakresem wprowadzanych w szkole zmian a modyfikacją lub podtrzymywaniem kultury szkoły, Sławomir Krzychała i Beata Zamorska (2012) wyróżniają dwa typy zmian. Zamknięte dotyczą organizacji pracy nauczyciela, modyfikują formalne działania (np. programy), nie wprowadzają różnic strukturalnych (np. w relacjach). Zmiany otwarte, znaczące dla najistotniejszych wymiarów kultury szkoły, są możliwe wtedy, gdy kultura jest otwarta na nową jakość, jest „w stanie transgresywnego przekraczania ustalonych pragmatycznych wzorów działania i orientacji danej społeczności szkolnej” (Krzychała i Zamorska, 2012, s. 58). Lęk przed tego typu zmianą jest mniejszy, gdy wprowadza ją społeczność wcześniej zaangażowana w rozpoznanie potrzeb budujących dobrostan każdej grupy. W kulturach otwartych odchodzi się od postrzegania dobrostanu na poziomie indywidualnym (np. uczniów), wybierane jest podejście promujące dobrostan wszystkich podmiotów zaangażowanych w edukację (Edwards i in., 2024). Uwzględnia się także perspektywę subiektywną dobrostanu dzieci oraz partycypacyjny charakter ustalania i organizowania działań. Oznacza to urzeczywistnianie w praktyce współpracy z dziećmi w zakresie ustalania i wprowadzania różnych rozwiązań i działań w praktykę szkoły (Jarosz, 2025).

Poszukując dobrych praktyk wspierających samopoczucie całej społeczności szkolnej, Rowan Edwards, Jennifer Byrne i Marcus Grace (2024) wyłonili sześć zasad promocji dobrostanu:

1. Integrowanie dobrostanu z kluczowymi celami szkoły, co wymaga zrozumienia związku poziomu dobrostanu z wynikami w nauce.
2. Dbanie o dobrostan w aspekcie hedonistycznym i eudajmonistycznym, czego wyrazem jest możliwość doświadczania korzyści krótkoterminowych i długoterminowych.
3. Budowanie kapitału kulturowego i społecznego przy założeniu, że dobrostan jako część rozwoju osobistego uczniów ma związek z kapitałem kulturowym i przyczynia się do zrównoważania nierówności społecznych.
4. Cykliczne odnoszenie się do efektów działań promujących dobrostan, uznawanych za działania powiązane, wspierające dobrostan społeczności szkoły.
5. Myślenie holistyczne w zarządzaniu złożonością i kontekstem, które uwzględnia dbałość o zmniejszanie obaw społeczności szkolnej.
6. Wieloaspektowa ewaluacja promocji dobrostanu, która zakłada samoocenę społeczności szkoły oraz formalną ocenę praktyki szkolnej.

Działania w zakresie dbałości szkoły o dobrostan podejmowane są w różnych kulturach szkolnych. Z przeglądu badań nad związkiem emocji doświadczanych przez dzieci 3–12-letnie a poczuciem dobrostanu wynika, że dobrymi praktykami jest

zapewnienie uczniom narzędzi do radzenia sobie z problemami, z którymi spotykają się na co dzień (Valentini i Giontarelli, 2022). Przykładem wzmacniania zasobów osobistych dziecka znaczących dla dobrostanu są programy stymulujące odporność psychiczną adresowane do dzieci i młodzieży (por. Sikorska, 2016).

Wśród rekomendowanych przez Jarosz (2025) kierunków działań w obszarze poprawy dobrostanu dzieci w szkołach są m.in. stałe monitorowanie dobrostanu, podejmowanie działań prewencyjnych i interwencyjnych wobec problemów dzieci, rozwijanie działań profilaktycznych wobec kondycji psychospołecznej dzieci, wzmacnianie kompetencji emocjonalnych, rozwijanie wśród nauczycieli postaw odpowiedzialności za wspieranie dobrostanu dzieci, zmienianie klimatu społeczno-emocjonalnego szkoły jako bezpośrednio oddziałującego na kondycję psychospołeczną dzieci, w tym dbanie o równowagę między wymaganiami a potrzebą odpoczynku i rozwoju pasji. Jak można zauważyć, rekomendacje te mogą wymagać zmian w kulturze szkoły. Z uwagi na złożoność i wieloaspektowość kultury każdej placówki skutki zmian „można jedynie zgadywać, gdyż nie da się ich dokładnie przewidzieć” (Nowosad, 2019, s. 153), nie można także opisać działań powszechnie promujących dobre samopoczucie uczniów w każdej szkole. Należy jednak pamiętać, odwołując się do ustaleń Inetty Nowosad dotyczących kształtowania kultury szkoły, że mianem pozytywnej kultury szkoły może być nazwana tylko ta kultura, która „tworzy warunki zapewniające uczniom zarówno poczucie dobrostanu, jak i poprawę własnych osiągnięć” (2019, s. 152).

Konkluzje

Można zauważyć, że dbałość szkoły o dobre samopoczucie nie jest powszechnie postrzegana holistycznie, a działania promujące dobrostan najczęściej podejmowane są z perspektywy dorosłych. Mimo że powodowane mogą być troską o dziecko, to nie uwzględniają subiektywnej perspektywy, problemów dzieci, potrzeb, które werbalizują. Zasygnalizowane w tekście podejście partycypacyjne w dbałości o dobrostan wszystkich społeczności szkoły pozwala na słuchanie głosu uczniów, poznanie, w jaki sposób doświadczają i postrzegają dobre samopoczucie, uwzględnienie czynników kontekstowych, zadbanie o różnorodność sposobów wprowadzania i utrzymywania praktyk służących dobrostanowi. Podejmując próby zrozumienia sytuacji dzieci, przy ich współdziałaniu i narracji, pamiętać warto, że „dobrostan dziecka ma przede wszystkim wymiar indywidualny, nie uniwersalny, każdy witraż dziecięcego bycia w życiu ma swoje barwy i swój jednostkowy charakter” (Kuszał i Turczyk, 2018, s. 94).

Niezbędne jest poszukiwanie odpowiedzi na pytania dotyczące kultury szkoły, mając przy tym na uwadze kontekst jej funkcjonowania. Refleksja może dotyczyć m.in. stopnia, w jakim przyjmuje odpowiedzialność za holistyczny dobrostan członków

społeczności; odpowiedzi na pytanie, jakie celowe działania są podejmowane w celu wspierania dobrostanu, w jaki sposób dobrostan jest mierzony w społeczności szkolnej. Konkludując, uważam, że istnieje potrzeba uwrażliwienia dorosłych/badaczy na problematykę dobrostanu dzieci, nieustające myślenie o tej kategorii. Przy czym chodzi tu o ujmowanie myślenia w sposób zaproponowany przez Piotra Zamojskiego (2006) jako nieustającego stawiania pytań, co „zakłada otwartość, pewne uwrażliwienie na to, o co się pyta. [...] Przy czym nie jest to proces czysto poznawczy, gdyż »ukazanie się« sprawy wymaga interpretacyjnej pracy, odnoszenia własnych działań do szerszego kontekstu społecznego oraz równie nieustających prób rozumienia kontekstów” (Zamojski, 2006, s. 128). Mając na uwadze promowanie dobrostanu w kulturze szkoły, rekomendować należy – w odniesieniu do wszystkich społeczności szkolnych – umożliwianie identyfikacji tego, co sprzyja dobremu samopoczuciu, tworzenie wspólnych praktyk uczestniczenia w kreowaniu dobrostanu, opracowanie temu służących wspólnych strategii działania. Skupianie się na tym, co sprzyja, a nie zagraża poczuciu dobrostanu (Taylor i in., 2022, s. 53–54), czyli przyjęcie w kulturze szkoły podejścia salutogenicznego może być skutecznym kierunkiem promocji dobrostanu uczniów edukacji elementarnej.

Bibliografia

- Babicka-Wirkus, A. i Groenwald, M. (2018). Głos dziecka w przedszkolu – między swobodą wypowiedzi a milczeniem. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 40(1), 95–104. <https://doi.org/10.26881/pwe.2018.40.09>
- Czapiński, J. (2017). *Psychologia szczęścia. Kto, kiedy, dlaczego kocha życie i co z tego wynika, czyli nowa odsłona teorii cebulowej*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Dex, S. i Holingworth, K. (2012). *Children's and young people's voices on their wellbeing*. Childhood Wellbeing Research Centre. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7a0d7eed915d6d99f5c3/CWRC-00108-2012.pdf>
- Dłużniewska, A. i Kuracki, K. (2023). Emocje i potrzeby w przestrzeni szkolnej dzieci 10-letnich. Psychologiczno-lingwistyczna analiza narracji osobistych w świetle protokołu Global Tales. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 42(3), 25–39. <https://doi.org/10.17951/lrp.2023.42.3.25-39>
- Dryl, E. (2001). *Interakcja wychowawcza*. Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Edwards, R., Byrne, J. i Grace, M. (2024). Enabling pupils to flourish: Six evidence-based principles of whole-school wellbeing promotion. *Frontiers in Public Health*, 12, <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1335861>
- Farnicka, M. i Liberska, H. (2015). Uwarunkowania poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w środowisku szkolnym. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 31(4), 77–91, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0008.5648>

- Fortuin, B., Chinapaw, M., Verlinden, E., Brons, A., Kösters, M. i Hoogsteder, M. (2024). Children's perspectives on health and wellbeing: A concept mapping study. *Journal of Pediatric Nursing*, 79, 141–149. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2024.09.005>
- Guz, S. (2018). Dziecko i dzieciństwo w percepcji dzieci kończących edukację przedszkolną i wczesnoszkolną. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 37(1), 95–109. <https://doi.org/10.17951/lrp.2018.37.1.95-109>
- Jarosz, E. (2017). Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem. *Pedagogika Społeczna*, 16(2/64), 57–81, <https://www.researchgate.net/publication/322288797>
- Jarosz, E. (2025). Rekomendacje. W: UNICEF, *Prawa dziecka w Polsce 2024* (s. 86–96). Stowarzyszenie Polski Komitet Narodowy UNICEF. <https://unicef.pl/co-robimy/baza-wiedzy/raporty-unicef/prawa-dziecka-w-polsce-2024>
- Klus-Stańska, D. (2010). Dzień jak co dzień. O barierach zmiany kultury szkoły. W: M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty* (t. 5, s. 93–112). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Klus-Stańska, D. i Gawlicz, K. (2013). Powrót do wyzwolonego dzieciństwa. Wstęp do wydania polskiego. W: D. Dahlberg, P. Moss i A. Pence (red.), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny* (K. Gawlicz, tłum.), (s. 7–17). Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Krzychała, S. i Zamorska, B. (2012). Zamknięte i otwarte kultury szkoły. W: D. Gołębiak i H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie* (s. 57–74). Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Kusztal, J. i Turczyk, M. (2018). Witraże dziecięcego „bycia w życiu” – dobrostan versus obrazy codzienności. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 43(4), 86–95. <https://doi.org/10.26881/pwe.2018.43.08>
- Nowosad, I. (2019). *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Samborska, I. (2018). Perspektywa „dobra dziecka” w badaniach nad dzieciństwem. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 13(4/50), 13–25. <https://doi.org/10.14632/eetp.2018.13.50.13>
- Segiet, K. (2011). *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczenia rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Seligman, M.E.P. (2011). *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia* (M. Szymczak, tłum.). Media Rodzina.
- Sikorska, I. (2016). *Odporność psychiczna w okresie dzieciństwa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Stróziak, D., Stróziak, T. i Szwarz, K. (2016). The subjective well-being of school children. The first findings from the children's worlds study in Poland. *Child Indicators Research*, 9(1), 39–50. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9312-8>
- Taylor, L.J., De Neve, J.-E., DeBorst, L. i Khanna, D. (2022). *Wellbeing in education in childhood and adolescence*. Wellbeing Research Centre, University of Oxford, International Baccalaureate Organisation. <https://www.ibo.org/globalassets/new-structure/research/pdfs/wellbeing-in-schools-in-childhood-and-adolescence-final-report.pdf>

- Urbina-Garcia, A. (2024). Do we listen to what makes children happy? A systematic literature review of voices of children aged 3–7 years in educational research. *Journal of Happiness and Health*, 4(2), 46–62. <https://doi.org/10.47602/johah.v4i2.74>
- Valentini, M. i Giontarelli, R. (2022). How emotions influence the psychophysical well-being of children. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 41(4), 102–126, <https://doi.org/10.17951/lrp.2022.41.4.103-126>
- Zamojski, P. (2006). Dialektyka profesjonalizmu: myślenie jako przedmiot odpowiedzialności (nie)profesjonalnej. *Rocznik Pedagogiczny*, 29, 119-130.