https://doi.org/10.18778/8445-131-1.13

Katarzyna Rukojć
Uniwersytet WSB Merito w Gdańsku
https://orcid.org/0000-0002-5084-6261

SOJUSZ WSPIERAJĄCY: NAUCZYCIEL JAKO ARCHITEKT ODBUDOWY OSOBOWOŚCI UCZNIA Z TRAUMĄ RELACYJNĄ

Streszczenie
Traumatyczne doświadczenia, szczególnie te związane z traumą relacyjną, mogą głęboko zachwiać samooceną ucznia, wpływając na jego rozwój emocjonalny i edukacyjny. W takich sytuacjach nauczyciel może odegrać kluczową rolę jako sprzymierzeniec w procesie odbudowy wiary dziecka w siebie. Artykuł koncentruje się na tworzeniu przyjaznej przestrzeni edukacyjnej poprzez budowanie autentycznej więzi opartej na empatii i dostrzeganiu indywidualnych zasobów ucznia. W szczególności odnosi się do koncepcji inteligencji wielorakich Howarda Gardnera jako narzędzia pozwalającego odkryć mocne strony dziecka i umożliwić mu wykazanie się w obszarach, w których może odnosić sukcesy. Wspierający sojusz nauczyciela i ucznia nie tylko pomaga w odbudowie samooceny, ale także przyczynia się do tworzenia środowiska sprzyjającego rozwojowi i nauce, w którym każdy może poczuć się wartościowy. W części praktycznej artykułu przedstawione są konkretne przykłady działań, które pomogą wspierać proces budowania pozytywnej samooceny ucznia po doświadczeniach traumatycznych. Artykuł porusza również konieczność zadbania o dobrostan nauczyciela mającego pod opieką uczniów z traumą relacyjną.
Słowa kluczowe: trauma relacyjna, style przywiązania, inteligencje wielorakie, mentalizowanie, psychoprofilaktyka, zdrowienie

SUPPORTIVE ALLIANCE: THE TEACHER AS AN ARCHITECT OF PERSONALITY RECONSTRUCTION IN STUDENTS WITH RELATIONAL TRAUMA

Summary
Traumatic experiences - particularly those related to relational trauma - can profoundly disrupt a student's self-esteem, impacting their emotional and educational development. In such situations, the teacher may play a key role as an ally in the process of restoring the child's belief in themselves. This article focuses on creating a supportive educational environment by building authentic teacher-student relationships grounded in empathy and the recognition of individual strengths. Special attention is given to Howard Gardner's theory of multiple intelligences as a practical tool for identifying a student's personal assets and enabling them to succeed in areas where they naturally thrive. A supportive alliance between teacher and student not only aids in rebuilding self-esteem but also contributes to the creation of a learning environment in which every child can feel valued. The practical section of the article presents specific strategies and examples of activities that can help foster positive self-perception in students who have experienced trauma. The article also addresses the importance of safeguarding the well-being of teachers working with students affected by relational trauma.
Keywords: relational trauma, attachment styles, multiple intelligences, mentalizing, psychoprevention, recovery

Współczesny nauczyciel coraz częściej mierzy się z różnymi potrzebami edukacyjnymi, z którymi uczniowie przychodzą do szkoły. Ma do czynienia nie tylko z neuroróżnorodnością, ale także z traumą ucznia, a raczej z tym, jak traumatyczne doświadczenie oddziałuje na osobowość podopiecznego, jego poczucie bezpieczeństwa i wartości. Bardzo często przez traumę rozumie się nagłe, jednorazowe, skrajnie urazowe doświadczenie, które powoduje zagrożenie życia i charakteryzuje się poczuciem całkowitej bezradności. Jednak zjawisko traumy jest bardziej złożone. Dzieci już od pierwszych chwil swojej egzystencji mogą doświadczyć traumy relacyjnej. Jest to rodzaj traumy, która odnosi się do chronicznych, powtarzających się doświadczeń emocjonalnego zranienia i zaniedbania w kontekście relacji dziecka z jego głównym opiekunem. Jest to trauma nienagła, niefizyczna, ale głęboko zakorzeniona i rozciągająca się na całe życie jednostki. Najczęściej jej źródłem są bliskie osoby, odpowiedzialne za poczucie bezpieczeństwa dziecka: opiekunowie, rodzice, czasem starsze rodzeństwo – których postawy i zachowania pozostawiają trwały ślad w psychice młodego organizmu. To z nimi od najmłodszych lat dziecko powinno tworzyć zdrowe relacje, które ukształtują jego osobowość. Niestety, w kontekście traumy

relacyjnej formują się zaburzone style przywiązania, które stanowią matrycę dla późniejszych wzorców relacyjnych w dorosłości. Celem tego artykułu jest przybliżenie, w jaki sposób zaburzone style przywiązania – lękowy, unikający i zdezorganizowany – kształtują osobowość ucznia i wpływają na jego relacje w środowisku szkolnym oraz jak nauczyciel może pomóc dziecku z traumą relacyjną przywrócić poczucie bezpieczeństwa i stworzyć zdrowe relacje z rówieśnikami, a także przenieść nabyte umiejętności do przyszłości, w której dziecko już jako dorosły człowiek będzie funkcjonować w zrównoważony sposób, pewne siebie i swoich kompetencji, co z kolei przełoży się na stworzenie zdrowych, trwałych relacji z innymi.

1. Czym jest trauma relacyjna

Najczęściej traumę relacyjną określa się jako formę urazu psychicznego, który nie powstaje w wyniku jednorazowego zdarzenia, takiego jak na przykład wypadek czy przemoc fizyczna, lecz w wyniku długotrwałych relacji charakteryzujących się zaniedbaniem, niestabilnością emocjonalną lub zawstydzaniem dziecka. Typowymi przejawami traumy relacyjnej są:

- u dziecka – brak poczucia bezpieczeństwa w relacji z opiekunem,
- u opiekuna – brak odpowiedniej reakcji na emocje dziecka (np. ignorowanie płaczu, wyśmiewanie uczuć),
- zarówno u dziecka, jak i u opiekuna – przemienna obecność i nieobecność emocjonalna,
- zarówno u dziecka, jak i u opiekuna – manipulacyjne lub narcystyczne postawy.

Wszystkie te objawy wynikają z nieprawidłowej relacji dziecka z opiekunem. Badania nad relacją dziecka z opiekunem rozpoczął w latach pięćdziesiątych poprzedniego stulecia brytyjski psychiatra i psychoanalityk, John Bowlby, który twierdził, że:

> gdy niemowlę zaczyna od przejawiania intensywnego przywiązania do głównej figury, zwiększa się prawdopodobieństwo, że będzie ono adresować swe zachowania społeczne także do innych rozpoznawanych figur; natomiast niemowlę, które jest słabo przywiązane, prawdopodobnie będzie kierowało wszelkie zachowania społeczne ku jednej osobie[1].

[1] J. Bowlby, *Przywiązanie*, Warszawa 2016, s. 341.

Bowlby zaznacza także bardzo istotną rzecz:

> … im młodszy podmiot, tym większe prawdopodobieństwo, iż jego zachowanie i jego stan umysłu to dwie strony tego samego medalu. Dlatego, o ile tylko obserwacje są szczegółowe i prowadzone umiejętnie, o tyle zapis zachowania bardzo małych dzieci można uznać za przydatny wskaźnik towarzyszącego im stanu psychicznego[2].

Z obserwacji Bowlby'ego wynika, że emocje dziecka mogą być odczytane na podstawie jego zachowania, ponieważ młody wiek wpływa na autentyczność tych zachowań. Naukowiec ten opisał korelację pomiędzy sytuacjami, które wzbudzają w dzieciach stres i generują lęki, a brakiem emocji istotnych dla prawidłowego rozwoju jednostki, takich jak poczucie bezpieczeństwa i miłość. Czas spędzony pod wpływem lęku i napięcia spowodowanego brakiem opieki często skutkował emocjonalną ambiwalencją, w skrajnych przypadkach nawet nienawiścią w stosunku do innych, którą wykazywało zaniedbane dziecko. Bowlby zauważył też pojawianie się pewnych mechanizmów pomagających radzić sobie z trudnymi sytuacjami związanymi z niewłaściwą relacją na linii dziecko – opiekun główny. Badacz czerpał z doświadczeń Freuda, szczególnie w kwestiach związanych z interpretacją wyników obserwacji poczynionych na pacjentach[3]. Niemniej, psychiatra poszerzył swoje narzędzia o obserwację innych gatunków. Do obserwacji zachowań ludzi dodał obserwację zwierząt, poszerzając badania o wątek atawistyczny:

> Jeszcze jedna różnica między przyjętym tu podejściem a tradycyjnym, psychoanalitycznym, polega na obszernym czerpaniu z obserwacji reakcji przedstawicieli innych gatunków na podobne sytuacje obecności lub nieobecności matki, a także na korzystaniu z szerokiej gamy nowych pojęć, stworzonych przez etologów w celu wyjaśnienia tych reakcji.
>
> Głównym powodem przypisywania tutaj wysokiej wartości etologii jest fakt, iż dziedzina ta dostarcza szeregu nowych pojęć […]. Wiele z nich dotyczy formowania się intymnych więzi społecznych – takich jak łączące potomstwo z rodzicami, rodziców z potomstwem oraz przedstawicielami obu płci (a niekiedy jednej płci) z sobą nawzajem. Inne z nich odnoszą się do zachowań konfliktowych oraz „aktywności przemieszczonej", a jeszcze inne do rozwoju patologicznych fiksacji pod postacią albo nieprzystosowanego zachowania, albo wyboru nieodpowiednich obiektów, na które kierowane jest zachowanie[4].

---

[2] Tamże, s. 30.

[3] Tamże, s. 27.

[4] Tamże, s. 31.

Badania etologiczne wyraźnie wskazywały na istotę więzi między samicą a satysfakcjonującym rozwojem jej potomstwa. W wielu przypadkach wszelkiego rodzaju nieprawidłowości prowadziły do braku przystosowania młodego zwierzęcia, a tym samym zagrażały jego życiu.

Tabela 1. Charakterystyka stylów przywiązania

Styl przywiązania	**Charakterystyka figury przywiązania (matki)**	**Zachowanie dziecka podczas separacji z matką**	**Charakterystyka dziecka w danym stylu przywiązania**
Styl bezpieczny (*secure*)	konsekwentna i wspierająca	dziecko protestuje podczas rozstania, ale łatwo się uspokaja po powrocie matki	ma zaufanie do opiekuna i czuje się bezpieczne, by eksplorować świat, uczy się tworzyć dobre, bezpieczne relacje, jest pewne siebie
Styl lękowo-ambiwalentny (*anxious-ambivalent*)	nieprzewidywalna emocjonalnie	dziecko jest silnie zaniepokojone separacją, a po powrocie matki nie potrafi się uspokoić – okazuje gniew, lęk, ambiwalencję	reaguje lękiem, który rozwinął się w relacji z niekonsekwentnym opiekunem lub nadmiernym przywiązaniem
Styl unikający (*avoidant*)	emocjonalnie niedostępna	dziecko nie reaguje na rozstanie, unika kontaktu z matką po jej powrocie	pojawia się dystans, który powstał w odpowiedzi na emocjonalnie chłodnego lub odrzucającego opiekuna
Styl zdezorganizowany (*disorganized/disoriented*)	źródło zarówno strachu, jak i bezpieczeństwa	dzieci wykazują sprzeczne, chaotyczne, zamrożone reakcje	często obecny u dzieci doświadczających przemocy, traumy, zaniedbania, dziecko nie rozwija spójnej strategii przywiązania

Źródło: opracowanie własne.

Przełomowe badania nad relacjami rodzice–dziecko prowadziła również, niemalże równolegle (częściowo też jako współpracowniczka, a później kontynuatorka badań Bowlby'ego), amerykańska psycholożka, Mary Ainsworth

(1913–1999). Jej analiza stylów przywiązania, a szczególnie badania zachowań, które określiła „procedurą obcej sytuacji" (Strange Situation Procedure) znacząco poszerzyły wiedzę na temat relacji wiążącej dziecko z opiekunem, najczęściej matką. Procedura obcej sytuacji polegała na obserwacji zachowania rocznego dziecka podczas krótkiej separacji od matki i ponownego z nią spotkania. Badania te doprowadziły do wyróżnienia trzech stylów przywiązania: bezpiecznego (*secure*), lękowo-ambiwalentnego (*anxious-ambivalent*) oraz unikającego (*avoidant*). Późniejsze badania wyodrębniły kolejny styl, zwany zdezorganizowanym (*disorganized/disoriented*). Tabela 1 przedstawia krótką charakterystykę wyróżnionych stylów przywiązania, dokonaną na podstawie eksperymentu Ainsworth.

Prace badawcze Ainsworth jednoznacznie wykazały, iż styl przywiązania wykształca się na podstawie responsywności i dostępności opiekunów małoletniego. Porównując zachowania relacyjne rodzice–potomstwo, okazało się, że dziecko internalizuje doświadczenia z opiekunem jako tak zwane „wewnętrzne modele robocze" – swoiste matryce, według których postrzega siebie („czy jestem wart miłości?") i innych („czy inni są dostępni i godni zaufania?"). Należy podkreślić, iż te modele mają fundamentalne znaczenie dla relacji tworzonych w dorosłości, ponieważ to właśnie we wczesnym okresie rozwoju dzieci tworzą wzorce, które staną się później modelami dla ich przyszłych zachowań interpersonalnych. Długotrwałe zakłócenie bezpiecznych relacji z figurą przywiązania, którego pokłosiem jest chroniczny stres emocjonalny, prowadzi do traumy relacyjnej, która z kolei wpływa na rozwój mózgu, zwłaszcza w jego limbicznym zakresie i osi HPA[5], czyli tej odpowiedzialnej za stres. Chroniczny stres emocjonalny w dzieciństwie może prowadzić do:

- nadaktywności ciała migdałowatego (trwałe kodowanie negatywnych emocji względem siebie i innych),
- upośledzenia działania kory przedczołowej (brak umiejętności regulacji emocji),
- zaburzeń w wydzielaniu kortyzolu (chroniczny stres, niska samoocena).

Wymienione wyżej zaburzenia niszczą postrzeganie świata zarówno u dziecka, jak i u dorosłej już jednostki, którą się z czasem staje. Neurobiologiczne efekty traumy relacyjnej mogą także doprowadzić do rozwoju tożsamości niezdolnej do regulacji emocji, a nawet do zaburzeń osobowości typu

[5] Oś podwzgórze – przysadka – nadnercza to układ hormonalny składający się licznych wzajemnych powiązań strukturalnych i czynnościowych pomiędzy podwzgórzem, przysadką mózgową oraz gruczołem nadnerczowym. Oś HPA odgrywa istotną rolę w procesach reakcji organizmu na stres. *Oś podwzgórze-przysadka-nadnercza (HPA)*, Neuroexpert. Instytut Neuronauki Integracyjnej, https://neuroexpert.org/encyklopedia/os-podwzgorze-przysadka-nadnercza-hpa/ (dostęp: 25.06.2025).

borderline (jest to głównie rezultat stylu lękowo-ambiwalentnego lub zdezorganizowanego) bądź narcystycznej (powiązanej ze stylem unikającym), które wymagają długofalowej, profesjonalnej terapii. Badacze Briere i Scott wyjaśniają te tendencje w następujący sposób:

> Najbardziej dramatycznym przekładem chronicznej aktywacji traumy relacyjnej może być to, co określa się mianem „pogranicznego zaburzenia osobowości". […] osoby z elementami pogranicznego zaburzenia osobowości opisuje się często jako skłonne do (1) nagłych wybuchów emocji w reakcji na nieistotną lub wyimaginowaną prowokację interpersonalną, (2) myśli autodestrukcyjnych, (3) odczuwania pustki i intensywnej dysforii oraz (4) impulsywnych zachowań ograniczających napięcie, wywoływanych przez to, co postrzega się jako porzucenie, odtrącenie lub maltretowanie przez inną osobę. […] Wiele spośród takich zachowań i objawów można uznać za następstwa wywołania wspomnień relacyjnych i warunkowych reakcji emocjonalnych związanych z takimi doświadczeniami z wczesnego dzieciństwa, jak: przemoc, porzucenie, odtrącenie lub obojętność ze strony rodziców, zwykle połączoną z ograniczoną regulacją afektu[6].

Przenoszenie wczesnodziecięcych traum relacyjnych na związki w życiu dorosłym jest bardzo częstym zjawiskiem. Wiele osób korzystających z terapii zgłasza ogromną skalę problemów dotyczących niemożności bądź nieumiejętności stworzenia tak zwanego zdrowego związku. Osoby mające trudności z nawiązaniem bliskich relacji z innymi uzasadniają to realnymi lękami dotyczącymi trwałości związków, wysokiego prawdopodobieństwa bycia porzuconym przez partnera lub obawą przed nieodwzajemnionym uczuciem. Briere i Scott opisują ten stan w następujący sposób:

> Ofiary poważnych traum z wczesnego dzieciństwa uskarżają się często na niemożność uzyskania dostępu do wnętrza poczucia własnego ja i czerpania z niego. Może się to wiązać z problemami w takich obszarach, jak:
> - określenie własnych potrzeb i praw;
> - utrzymywanie spójnego poczucia własnej tożsamości w kontekście silnych emocji lub osób o silnej osobowości;
> - posiadanie wewnętrznego punktu odniesienia w momentach stresu;
> - przewidywanie własnych reakcji i zachowań w różnych sytuacjach;
> - bycie „najlepszym przyjacielem" dla siebie samego, to znaczy posiadanie bezpośredniego dostępu do pozytywnego poczucia własnego ja[7].

---

[6] J. Briere, C. Scott, *Podstawy terapii traumy. Diagnoza i metody terapeutyczne*, Warszawa 2010, s. 177.

[7] Tamże, s. 171.

Badacze zauważają, że:

> wiele z tych problemów rozwija się w pierwszych latach życia, jeżeli więź między dzieckiem a rodzicem zostanie zakłócona przez agresję ze strony tego drugiego lub, cokolwiek paradoksalnie, zaniedbywanie. […] Oprócz możliwości negatywnego wpływu na psychobiologię rozwijającego się dziecka […], przemoc i zaniedbywanie w dzieciństwie może motywować rozwój adaptacji i mechanizmów obronnych, które z kolei ograniczają u dziecka rozwój spójnego poczucia własnego ja[8].

Briere i Scott twierdzą również, że przeżyta w dzieciństwie trauma jest często przyczyną występowania zaburzeń tożsamości, a „możliwe etiologie obejmują wczesną dysocjację, podatność na wpływy zewnętrzne oraz brak życzliwej interakcji z innymi”[9]. Ponadto, mechanizm dysocjacji, który uruchamia się na wczesnym etapie życia, „może blokować świadomość własnego stanu wewnętrznego dokładnie w tym okresie, kiedy, jak się uważa, rozwija się poczucie własnego ja”[10]. Słabo rozwinięte lub zaburzone postrzeganie siebie skutkuje najczęściej niską samooceną, która w środowisku szkolnym przekłada się na obniżone wyniki w nauce i naraża na izolację społeczną oraz ciągły stan braku satysfakcji, ale też i ogromnej niepewności oraz poczucia ciągłego zagrożenia, które wymaga nadmiernej czujności, pochłaniającej ogromne ilości energii. Zdaniem Briere'a i Scott:

> …taka nadmierna czujność, niezbędna dziecku w stanie zagrożenia do przetrwania, oznacza, że jego uwaga jest w dużej mierze zwrócona na zewnątrz, co nie sprzyja świadomości wewnętrznej. W tym kontekście gdy ma miejsce introspekcja (która jest prawdopodobnie konieczna do rozwoju wewnętrznego modelu własnego ja; Stern, 1985), spotyka się ona z karą, ponieważ (1) taki zwrot do wnętrza odwraca uwagę od otoczenia i tym samym zwiększa zagrożenie oraz (2) większa świadomość wewnętrzna oznacza – w kontekście trwającej traumy – większe cierpienie emocjonalne[11].

Ogromne spustoszenie emocjonalne, wywołane przez traumę relacyjną, to problem, z którym nauczyciel wielokrotnie spotyka się w swojej pracy. Dotyczy on dzieci zaniedbanych, osamotnionych, zalęknionych lub agresywnych. Zachowania takich uczniów będą odbiegać od oczekiwań i często prowadzić do nieporozumień na linii nauczyciel–uczeń, wynikających z braku komunikacji

[8] Tamże.
[9] Tamże, s. 172.
[10] Tamże.
[11] Tamże.

i niezrozumienia punktu widzenia drugiego człowieka. Punkt widzenia należy tu rozumieć jako punkt odniesienia emocjonalnego, ukształtowanego przez przywiązanie. Każdy, kto zajmuje się niesieniem pomocy, a ta zaczyna się od zrozumienia poszkodowanego człowieka, powinien pamiętać, że też prezentuje jakiś styl przywiązania. Stąd nauczyciel, który ma w klasie dziecko z traumą relacyjną, powinien mieć świadomość, że będzie filtrował zachowania i emocje ucznia przez swoje rozumienie świata. Każdy człowiek posiada tak zwaną pamięć utajoną, która:

> składa się […] w dużej mierze ze wspomnień niewerbalnych i nieautobiograficznych, których nie można sobie przypomnieć jako takich, ale które mogą być wywoływane przez przypominające o nich bodźce w obecnym otoczeniu. […] W rezultacie u większości ludzi te wczesne wspomnienia relacyjne podlegają „amnezji wczesnodziecięcej" – chociaż mogą one wywoływać myśli i warunkowe reakcje emocjonalne, to nie można ich w sposób świadomy przywołać[12].

Świadomość filtrowania otaczającego świata przez własne doświadczenia, najczęściej te nieuświadomione lub określane jako zapomniane, jest niezbędnym warunkiem pracy z osobami pokrzywdzonymi, ponieważ „oczyszcza" drogę do skutecznej pomocy z własnych słabości, lęków i uprzedzeń, dając narzędzia do rozumienia innego człowieka, zarówno tego małego, jak i dojrzałego już osobnika.

Podsumowując główne założenia teorii przywiązania, należy podkreślić, że dziecko jest biologicznie zaprogramowane, by tworzyć więź z opiekunem (figura przywiązania) – to mechanizm przetrwania. Co więcej, styl przywiązania kształtuje się w pierwszych latach życia w wyniku powtarzających się interakcji z głównym opiekunem. Pracując z dziećmi, Bowlby zauważył, że ich rozwój emocjonalny jest silnie związany z jakością stworzonych więzi. Teoria przywiązania Bowlby'ego znacząco uzupełniła wiedzę na temat psychiki ludzkiej i kształtowania się emocji, podkreślając i doceniając rolę relacji powstających w okresie wczesnodziecięcym.

2. Proces zdrowienia ucznia z traumą relacyjną

Chris Taylor, psycholog i specjalista w dziedzinie rozwoju dziecka, doświadczony terapeuta praktyk, skuteczną pomoc w przypadkach traumy relacyjnej widzi w nurcie terapeutycznym, zwanym mentalizowaniem. Najkrócej ujmując,

[12] Tamże, s. 176.

mentalizowanie to „reprezentowanie umysłu w umyśle”[13]. Polega ono na tym, że terapeuta symultanicznie analizuje własne i cudze myśli i uczucia, z których może wynikać obserwowane lub omawiane zachowanie. Terapeuta wykazuje niezbędną w tym nurcie ciekawość poznawczą i uczy się w procesie terapii rozumieć myślenie i postępowanie pacjenta, budząc tym samym zainteresowanie pacjenta myślami i emocjami terapeuty. Przenosząc założenia tego nurtu na grunt szkolny, należy przyjąć, że nauczyciel powinien mieć na uwadze stan umysłu i emocji ucznia, co z kolei będzie skutkować zainteresowaniem ucznia postawą i tokiem myślowym nauczyciela. Takie wzajemne zaciekawienie doprowadzi do poprawy komunikacji i lepszej dynamiki w relacji nauczyciel–uczeń, a także uczeń–inni uczniowie. Należy jednak pamiętać, że w przypadkach traumy relacyjnej nie można pominąć rozpoznania i zrozumienia typu więzi pomiędzy dzieckiem i głównym opiekunem, czyli figurą, z którą dziecko stworzyło najważniejsze dla jego rozwoju relacje. Niestety, wpływ tych trwających przez długi okres zaburzonych relacji, a co za tym idzie, często przerażających lub poniżających działań opiekuna, ma bezpośrednie przełożenie na osobowość dziecka i jego responsywność bądź indyferentność w relacjach szkolnych.

Model terapeutyczny oparty na mentalizowaniu ma na celu „zwiększenie zdolności dziecka do reprezentowania myśli, uczuć, życzeń, przekonań i pragnień zarówno własnych, jak i opiekuna w kontekście relacji przywiązaniowych”[14]. Celem mentalizowania jest również integracja traumatycznych wspomnień, która jest niezbędnym krokiem w procesie rekonstrukcji osobowości i ogólnie mówiąc – zdrowienia. Taylor wspomina o tak zwanym zaplanowanym środowisku[15], które jest zdaniem badacza „celowym i przemyślanym sposobem zapewniania dziecku ciepła i akceptacji”[16]. Chodzi tu o koncentrację na rozwoju bezpiecznego stylu przywiązania oraz pracy nad skutkami traumy w sposób dążący do wykształcenia u osoby poszkodowanej, czyli w środowisku szkolnym ucznia z traumą relacyjną, umiejętności autopercepcji i refleksji nad własnymi, ale też i cudzymi zachowaniami i emocjami, oraz na osiągnięciu psychicznego dobrostanu, który zapewni podłoże do skutecznego zdrowienia i tworzenia bezpiecznych, trwałych relacji w przyszłości.

---

[13] C. Taylor, *Dzieci i młodzież ze zdezorganizowanym stylem przywiązania. Podejście mentalizowania w empatycznej opiece opartej na wiedzy o przywiązaniu i traumie*, Sopot 2020, s. 15.

[14] Tamże, s. 17.

[15] Tamże, s. 19.

[16] Tamże.

Najważniejszym elementem procesu zdrowienia, punktem zwrotnym w przypadku ucznia z traumą relacyjną, jest wypracowanie poczucia bezpieczeństwa. Rekonstrukcja osobowości w przypadku osoby nadmiernie lękowej, ambiwalentnej lub zdezorientowanej emocjonalnie wymaga stworzenia solidnego fundamentu, na którym opiera się poczucie wartości, czyli na więzi z drugim człowiekiem oraz na poczuciu przynależności do grupy i pewności, że jest się jej istotnym elementem, takim, który sprawia, że grupa funkcjonuje lepiej. Szkoła ma potencjał do stworzenia warunków zewnętrznych, które umożliwią zbudowanie takiego fundamentu, ponieważ do kluczowych zadań nauczyciela należy umiejętne motywowanie i wspieranie poczucia wartości ucznia, wydobywanie jego talentów i praca na jego zasobach, czyli działania, które pozwalają uczniowi uwierzyć, że jest w stanie osiągnąć sukces zarówno w życiu szkolnym, jak i pozaszkolnym.

Bazując na koncepcji inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, nauczyciel powinien szukać obszarów, w których każdy uczeń, a zwłaszcza uczeń ze szczególną potrzebą, jaką jest trauma, mógłby się wykazać i przez to wzmocnić psychicznie. Gardner podzielił inteligencję na osiem kategorii (zob. tab. 2).

Tabela 2. Osiem inteligencji według Gardnera

Typ inteligencji	Przykładowy kierunek rozwoju	Kluczowe komponenty
logiczno-matematyczna	naukowiec, matematyk	Wrażliwość oraz zdolność do dostrzegania wzorców logicznych lub liczbowych; zdolność prowadzenia długiego ciągu rozumowania.
językowa	poeta, dziennikarz	Wrażliwość na dźwięk, rytmy i znaczenie słów; wrażliwość na różne funkcje języka.
przyrodnicza	biolog, ekolog	Wrażliwość na różnice pomiędzy gatunkami; zdolność do subtelnej interakcji z żyjącymi stworzeniami.
muzyczna	kompozytor, skrzypek	Wrażliwość na rytmy, wysokość i barwy dźwięków, ich rozumienie i zdolność do tworzenia; rozumienie form ekspresji muzycznej.
przestrzenna	pilot, nawigator, rzeźbiarz	Umiejętność trafnego postrzegania świata wzrokowo-przestrzennego i analizowania swoich pierwotnych percepcji.
cielesno-kinestetyczna	tancerz, sportowiec	Umiejętność kontrolowania własnych ruchów ciała i zręczność w radzeniu sobie z przedmiotami.

Tabela 2 (cd.)

Typ inteligencji	Przykładowy kierunek rozwoju	Kluczowe komponenty
interpersonalna	terapeuta, sprzedawca	Umiejętność dostrzegania i właściwego reagowania na nastroje, temperament, motywacje i pragnienia innych ludzi.
intrapersonalna	osoba o szczegółowej, trafnej samowiedzy	Dostęp do własnych uczuć, umiejętność ich rozróżniania oraz polegania na nich przy kierowaniu zachowaniem; znajomość własnych mocnych stron, słabości, pragnień i inteligencji.

Źródło: https://pl.wikipedia.org/wiki/Inteligencja_wieloraka (dostęp: 22.03.2025).

Chociaż nie ma definitywnego potwierdzenia prawdziwości założeń Gardnera dotyczących inteligencji, to są one bardzo często wykorzystywane do tworzenia programów edukacji terapeutycznej. Empatyczny nauczyciel ma tu ogromne pole do poszukiwań talentów straumatyzowanego ucznia, a każde, nawet najmniejsze potwierdzenie umiejętności i przydatności w grupie stanowi solidną bazę do budowania pewnej siebie i zdrowej osobowości. Profesor Ken Robinson, edukator stawiający na kreatywność dzieci i związany z tym ogromny potencjał, zaznacza:

> Może nie istnieje żadna ustalona definicja inteligencji, ale zgodzilibyśmy się, że zawiera ona w sobie umiejętność formułowania i wyrażania myśli w spójny sposób. Jest to możliwe za pomocą słów i liczb. Możemy również wizualizować, myśleć dźwiękami, ruchem i na wszystkie inne sposoby, na które te różnorakie tryby ze sobą współdziałają.
>
> Inteligencja obejmuje również umiejętność efektywnego zaangażowania się w praktyczne wyzwania życia w realnym świecie. Psycholog rozwojowy Howard Gardner, znany przede wszystkim ze swojej teorii inteligencji wielorakich, definiuje inteligencję jako zdolność do rozwiązywania problemów w danym kontekście. Punktem zasadniczym jest fakt, że inteligencja jest wieloaspektowa, bogata, złożona i wielce różnorodna[17].

Szerokie spektrum możliwości związane z koncepcją inteligencji wielorakich jest zatem skutecznym narzędziem w pracy dydaktyka, który ma w swojej

[17] K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Gliwice 2016, s. 141.

grupie dzieci z doświadczeniem traumy, szczególnie tej długotrwałej, zaburzającej ich relacje z otoczeniem i z samym sobą.

Warto zwrócić w tej koncepcji uwagę na inteligencję intrapersonalną, która w zamieszczonej tabeli znajduje się na samym końcu. Kształtowanie tej inteligencji leży u podstaw terapii opartej na mentalizowaniu i powinno być rozwijane nie tylko przez uczniów, ale też przez nauczycieli. Daje bowiem możliwość poznania i zrozumienia własnego i cudzego modelu działania, czyli upraszczając, wpływa na skuteczną komunikację i otwiera drogę do wypracowywania właściwych rozwiązań problemów szkolnych i pozaszkolnych w relacji nauczyciel–uczeń, uczeń–inni uczniowie oraz uczeń–system edukacyjny i – co nie jest bez znaczenia w procesie zdrowienia straumatyzowanego dziecka – na linii dziecko–opiekun główny, którym w przeważającej ilości przypadków jest matka.

Zdrowienie, jak wyżej wspomniano, wymaga dobrych warunków zewnętrznych, ale także wewnętrznych. Model zdrowienia wskazany przez Jacobson i Greenley obejmuje poniższe warunki wewnętrzne:

- nadzieję, począwszy od tego, że poprawa jest możliwa,
- leczenie, które obejmuje rekonstrukcję poczucia kontroli, wartości oraz zdolności do „definiowania siebie nie tylko w kategoriach trudności i traumy”[18],
- więzi społeczne – trauma nie jest zjawiskiem generowanym przez jednostkę w stosunku do siebie; trauma zawsze zachodzi w relacji z innym, a „relacje społeczne stanowią most między warunkami wewnętrznymi i zewnętrznymi” zdrowienia[19],
- poczucie wzmocnienia, które wynika z samowiedzy, poczucia sprawczości i autonomii oraz umiejętności brania na siebie odpowiedzialności, a także gotowość do podejmowania ryzyka, aby wyrażać swoje potrzeby; poczucie to „stanowi antidotum na poczucie bezradności”[20].

W swoich pierwszych pracach Bowlby podkreśla, że „nawet najtrudniejsze początki nie uniemożliwiają zdrowienia w dobrych relacjach nawiązywanych w późniejszym życiu”[21]. Koncepcja zdrowienia, którą może aplikować środowisko szkolne, gdzie dbałość o dobre relacje i wzajemny szacunek jest priorytetem, powinna zatem zostać uznana przez nauczycieli i system edukacyjny za sposób wsparcia uczniów, którzy doświadczyli traumy relacyjnej

---

[18] C. Taylor, *Dzieci i młodzież ze zdezorganizowanym stylem przywiązania …*, s. 25.

[19] Tamże.

[20] Tamże.

[21] Tamże, s. 24.

i potrzebują pomocy w zmianie sposobu myślenia o innych i o sobie. Dzieci z traumą relacyjną nastawione są na przetrwanie, dlatego często w stresującym momencie reagują w bardzo pierwotny sposób, a mianowicie uciekają, atakują lub wpadają w stan odrętwienia i nie ma z nimi kontaktu. Zdrowienie w środowisku szkolnym zakłada, że odbudowując wiarę w bezpieczne i, co nie jest bez znaczenia w przypadku traumy relacyjnej, trwałe relacje z innymi, straumatyzowane osobniki uczą się, że można innym zaufać i na nich polegać, ponieważ nie zawiodą, i że ogólnie życie może być bezpieczne oraz satysfakcjonujące; tu właśnie pojawia się perspektywa na przyszłość, którą przeżyta wcześniej trauma skutecznie odcięła.

Taylor podkreśla, że „rozwój dziecka jest nieustannie kształtowany przez jego otoczenie”[22], ale zaznacza również, iż „zwłaszcza u najciężej skrzywdzonych dzieci poprawa trajektorii rozwojowej nie jest dziełem przypadku. Chociaż korzystna zmiana może istotnie zmienić przebieg rozwoju jednostki, to jednak musimy też wziąć pod uwagę transakcyjną naturę procesu rozwoju”[23]. Autor rozumie przez to, że dziecko bezwiednie podlega przeróżnym wpływom otoczenia, przyjmując cudze przekonania, wartości i zachowania, które później może odtwarzać w nowym środowisku, prowokując odrzucenie i generując wrogie postawy[24]. Takie mechaniczne, nieuświadomione, częste powielanie zakodowanych schematów z przeszłości skutkuje brakiem zrozumienia i poczuciem bezsilności u osób chcących pomóc pokrzywdzonej jednostce. Stąd potrzeba stosowania praktyk opartych na mentalizowaniu wydaje się bezsporna, ponieważ złożony i bardzo utrudniony sposób postępowania z dzieckiem, które doświadczyło traumy relacyjnej, wymaga od nauczyciela umiejętności wczucia się w styl myślenia ucznia. Dopiero w ramach takiego współdzielonego myślenia i odczuwania nauczyciel ma szansę na zaplanowanie odpornego na negatywną odpowiedź sposobu opiekowania się uczniami najmocniej dotkniętymi skrajnie urazowym doświadczeniem, jakim jest trauma, która doprowadziła do separacji i straty, a w dalszej konsekwencji do poczucia osamotnienia, odrzucenia oraz braku bezpieczeństwa. Co gorsza, traumatyczne doświadczenia sprawiają, że pokrzywdzona osoba tak mocno osadza się w zachowaniach dających jej szansę na relatywnie spokojne trwanie[25], że nie widzi potrzeby zmiany i początkowo zazwyczaj odrzuca oferowaną pomoc.

---

[22] Tamże, s. 27.

[23] Tamże.

[24] Tamże.

[25] O przetrwaniu w przypadku traumy relacyjnej można mówić dopiero w kontekście osób dorosłych; dziecko trwa w niebezpiecznym otoczeniu, radzi sobie ze swoją egzystencją z dnia na dzień, bez planów na przyszłość.

A właśnie ta pomocna dłoń nauczyciela, która kolejny raz wyciąga się pomimo oporu i wyraźnej niechęci ucznia, daje dziecku szansę na poczucie, że jest podmiotem, a nie przedmiotem w swoim własnym życiu. Wytrwały, empatyczny nauczyciel, zdolny do mentalizowania, towarzyszy dziecku w tej trudnej podróży, jaką jest rozpoznawanie i rozumienie własnych emocji, określenie własnych możliwości oraz wiara w powodzenie, czyli budowanie pewności siebie. W tym momencie niezbędne jest przypomnienie, że mentalizowanie to zdolność rozumienia cudzych, bardzo subiektywnych stanów i procesów umysłowych, to umiejętność przyjmowania odmiennego punktu widzenia, który wydaje się nam krzywdzący dla osoby, której chcemy pomóc. Dlatego tak trudno go zaakceptować. Więź nauczyciela z uczniem z doświadczeniem traumy relacyjnej siłą rzeczy przyjmuje znamiona relacji terapeutycznej, ponieważ nauczyciel aktywnie rozwija „…wspierające, pełne troski i zrozumienia więzi […], pozwalając dziecku z historią traumy emocjonalnej na to, by opuściło bliskie, lecz niezadowalające relacje, oraz weszło w relacje nowe i bezpieczne”[26].

W nowoczesnej i otwartej na relacje formie edukacyjnej nauczyciel odgrywa rolę kluczową, ponieważ to on bierze na siebie nie tylko ciężar związany z przekazaniem wymaganej przez system wiedzy, ale też opiekę nad emocjonalnym rozwojem swoich uczniów. Na przestrzeni lat podejmowano już wiele inicjatyw, mających na celu zdezaktualizowanie niechlubnego modelu transmisyjnego, gdzie nauczyciel był nadawcą, a uczeń biernym odbiorcą i odtwórcą przekazywanej mu wiedzy. Większość z tych innowacyjnych przedsięwzięć skupiała się właśnie na emocjach i dobrostanie psychicznym wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Jednym z przykładów udanych działań są szkoły waldorfskie. Pedagogika waldorfska powstała w 1919 r., kiedy założona przez Rudolfa Steinera szkoła w Stuttgarcie, w południowych Niemczech, przeznaczona głównie dla dzieci robotników, postawiła sobie za cel nie dopuścić do kształcenia kolejnych zwaśnionych pokoleń, które jako środek na rozwiązanie problemów wybierają konflikt zbrojny. Francis Edmunds w książce *Pedagogika Rudolfa Steinera. Szkoły waldorfskie na świecie i w Polsce* tak pisze o założeniach tego projektu:

> O ile nauczanie przedszkolne można określić jako nauczanie poprzez „robienie”, to prowadzone przez nauczyciela wychowawcę nauczanie dzieci w okresie od szóstego do czternastego roku życia – jako nauczanie poprzez uczucia i serce. Potrzebujemy pokolenia mężczyzn i kobiet z silniejszą zdolnością odczuwania, mocnego odczuwania, zrodzonego z bogatego doświadczenia duszy – mężczyzn

[26] Tamże, s. 31.

> i kobiet o większych sercach. A wtedy wykształcimy także społeczną istotę człowieka, ponieważ nasze serca są tylko w takim stopniu nasze, w jakim biją dla innych ludzi. Element społeczny żyje w człowieku głębiej niż jego intelekt. Jedną z naszych głównych bolączek jest dziś to, że staraliśmy się zintelektualizować nasze problemy, zamiast wniknąć w nie z wyobraźnią. Wyobraźnia jest siłą czującą. Intelekt dzieli nas na odrębne „ja", serce natomiast, jeśli jest prawidłowo wychowane, ponownie nas łączy. Tylko serce może wytworzyć więź społeczną. Prawdziwa społeczność polega na uznaniu człowieka przez człowieka, tak iż jednostka rozwija się w odpowiedzi na swych bliźnich[27].

Założenia te wyraźnie podkreślają rolę zdrowych emocji i zrozumienia drugiego człowieka oraz stworzenie więzi społecznych, czyli zbudowanie zdrowej wspólnoty jako podstawy bezpiecznej, sprzyjającej rozwojowi przyszłości. Szacunek dla drugiego człowieka i akceptacja innego postrzegania rzeczywistości oraz dbanie o dobrostan innych ludzi uznano po pierwszej wojnie światowej za szansę na odbudowę moralności, humanitaryzmu oraz tych wartości, które zapobiegną konfliktom w przyszłości.

Porównując założenia szkół waldorfskich z opisaną wyżej edukacją o znamionach terapeutycznych, gdzie nauczyciel przyjmuje i stara się zrozumieć perspektywę ucznia, a uczeń widzi w dorosłym sprzymierzeńca i bezpieczną bazę, można zauważyć, że powstałe ponad sto lat temu koncepcje idealnie wpisują się we współczesną falę transformacji systemów edukacyjnych na świecie.

3. Postępowanie w przypadku ucznia z traumą relacyjną. Studia przypadków i garść praktycznych porad dla nauczyciela

Nowe oblicze edukacji charakteryzuje się przesunięciem ucznia z roli przedmiotu do roli podmiotu, dbaniem o jego emocje i ogólny dobrostan, uważnością i rozwiniętym systemem motywacyjnym. Jak ważne jest w praktyce dydaktycznej stosowanie powyższych założeń, pokażę na podstawie przypadków, zebranych w trakcie badania własnego. U studentów, z którymi przeprowadziłam wywiad, nie rozpoznano w trakcie nauki w szkole podstawowej traumy relacyjnej, ponieważ dbanie o zdrowe relacje nie było priorytetem ówczesnego systemu edukacyjnego. Poniższe studia przypadków pokazują, jak zaniedbane relacje dziecięce rezonują we wczesnej dorosłości.

---

[27] F. Edmunds, *Pedagogika Rudolfa Steinera. Szkoły waldorfskie na świecie i w Polsce*, Warszawa 1996, s. 35.

Przypadek 1. Joanna
Joanna, dwudziestodwuletnia studentka, zgłasza chroniczne poczucie pustki, trudności w relacjach partnerskich i intensywny lęk przed odrzuceniem. W wywiadzie ujawnia, że jej matka była emocjonalnie niedostępna, często krytyczna i obecna tylko wtedy, gdy Joanna osiągała sukcesy. Ojciec był fizycznie obecny, ale bierny. Studentka dorastała w przekonaniu, że musi zasłużyć na uwagę i miłość. W dorosłości objawia cechy osobowości borderline – intensywne relacje, lęk przed porzuceniem, dysregulację emocji. Joanna wykazuje lękowo-ambiwalentny styl przywiązania, ponieważ osoby z tym zaburzeniem często przeżywają silny lęk przed porzuceniem, intensywnie poszukują bliskości, ale jednocześnie nie ufają, że zostaną zaakceptowane. Skłonne są do nadinterpretacji sygnałów emocjonalnych i przesadnego reagowania.

Potencjalne konsekwencje przeżytej traumy relacyjnej to:
- emocjonalna niestabilność,
- intensywne, często toksyczne związki,
- zależność emocjonalna,
- ryzyko rozwoju osobowości borderline.

Przypadek 2. Michał
Michał, dwadzieścia cztery lata, ma za sobą wiele nieudanych związków, w których przejawiał zazdrość i lęk przed zdradą. Jego zachowanie często powodowało konflikty. W dzieciństwie matka była nadopiekuńcza, ale nieprzewidywalna emocjonalnie. Studenta cechuje impulsywność i chwiejność emocjonalna; na przemian idealizuje i dewaluuje swoje byłe partnerki. Michał wykazuje unikający styl przywiązania. Dorośli z tym stylem przywiązania często unikają bliskości, wycofują się w relacjach i mają trudności z uznawaniem swoich emocji. Bywa, że rozwijają osobowość narcystyczną jako mechanizm obronny – nadmiernie kontrolują obraz siebie i nie dopuszczają do emocjonalnego zaangażowania.

Potencjalne konsekwencje przeżytej traumy relacyjnej to:
- chłód emocjonalny,
- tendencja do dominacji i kontroli,
- rozwój cech narcystycznych.

Przypadek 3. Kamila
Kamila, dwadzieścia pięć lat, odnosi sukcesy zawodowe, ale nie utrzymuje bliskich relacji. Uważa innych za niedostatecznie kompetentnych. W dzieciństwie jej ojciec był wymagający i krytyczny; miłość była warunkowa. Studentka wykazuje cechy narcystyczne – wyolbrzymione poczucie własnej wartości, brak

empatii, deprecjonowanie innych. Diagnoza to zdezorganizowany styl przywiązania. Ten styl jest najbardziej powiązany z poważnymi zaburzeniami osobowości. Kamila doświadcza wewnętrznego chaosu: pragnienie bliskości przeplata się ze strachem przed nią.

Potencjalne konsekwencje przeżytej traumy relacyjnej to:

- trudności z regulacją emocji,
- tożsamość oparta na lęku i ambiwalencji,
- ryzyko rozwoju zaburzeń z pogranicza osobowości (borderline, schizotypowe).

We wszystkich powyższych przypadkach można mówić o mechanizmach obronnych, które wykształciły się we wczesnym dzieciństwie i utrwaliły w kolejnych latach. Tymi mechanizmami są:

- idealizacja i dewaluacja – typowe dla osobowości borderline,
- zniekształcenie rzeczywistości i fałszywa racjonalizacja – częste w osobowości narcystycznej,
- dysocjacja – spotykana u osób ze stylem zdezorganizowanym, służy jako ucieczka od traumy emocjonalnej.

Przedstawione przypadki ilustrują, jak brak wiedzy lub pomijanie traumy relacyjnej, powstałej we wczesnym etapie rozwoju, skutkuje osobowością zaburzoną, niepewną i nieufną. Należy tu jednak podkreślić, że nauczyciele i pedagodzy nie mają obowiązku oferować pomocy o znamionach terapeutycznych uczniom, u których nie stwierdzali większych nieprawidłowości.

Aby pokazać, jak skutecznie w warunkach lekcyjnych nauczyciel może poprawić komunikację ze straumatyzowanym uczniem, przedstawię tabelę zawierającą 15 przykładów najczęstszych, standardowych i mało empatycznych wypowiedzi nauczycieli skierowanych do uczniów w trakcie zajęć oraz ich przeformułowaną, empatyczną wersję. Poprawa komunikacji powinna w konsekwencji pomóc podopiecznemu odbudować poczucie wartości, które z kolei umożliwi mu stworzenie zdrowych relacji. Taka niewielka, stylistyczna zmiana może dać początek dobrej komunikacji, która stworzy rzetelną i trwałą więź między nauczycielem a uczniem – więź opartą na wzajemnym szacunku, skierowaną na poszukiwanie rozwiązań. W przeformułowanych wypowiedziach wyraźnie widać przesunięcie ucznia z roli przedmiotu do roli podmiotu. Nauczyciel w swoich wypowiedziach podkreśla współudział ucznia w podejmowaniu decyzji odnośnie do tego, co należy zrobić, aby zaistniałą sytuację poprawić.

Tabela 3. Przykłady wypowiedzi nauczyciela, które warto przeformułować podczas pracy z uczniami z doświadczeniem traumy

Zamiast	Powiedz
„Proszę się bardziej angażować w zajęcia”	„Czy mogę zapytać, co mogłoby pomóc ci czuć się bardziej komfortowo podczas zajęć?”
„To nie jest miejsce na emocje – skupmy się na temacie”	„Widzę, że ten temat może być trudny. Jeśli potrzebujesz chwili, to w porządku – twoje emocje są ważne”
„Nie rozumiem, dlaczego to takie trudne”	„Każdy z nas uczy się inaczej – może spróbujmy znaleźć sposób, który będzie dla ciebie bardziej dostępny”
„Inni sobie radzą, więc i ty możesz”	„Każdy z nas zmaga się z innymi wyzwaniami – jestem tutaj, żeby wspólnie znaleźć rozwiązanie”
„Zawsze trzeba włączać kamerę”	„Jeśli włączanie kamery jest dla ciebie stresujące, możemy poszukać innego sposobu na twoje zaangażowanie w zajęcia”
„Dlaczego znów nie przyszedłeś na zajęcia?”	„Zauważyłam/-em twoją nieobecność – czy wszystko w porządku? Czy mogę jakoś pomóc?”
„Musisz szybciej odpowiadać – nie mamy czasu”	„Jeśli potrzebujesz chwili, zastanów się – mogę wrócić do ciebie za moment”
„Z tym poziomem stresu nie poradzisz sobie na lekcji”	„Stres to coś, co wielu z nas doświadcza – możemy razem znaleźć sposoby, by było ci trochę lżej”
„Musisz lepiej zarządzać czasem”	„Czy chcesz, żebym pomógł/-a ci rozplanować pracę nad zadaniem? Możemy to zrobić krok po kroku”
„Nie wiem, co się z tobą dzieje – kiedyś byłeś/byłaś bardziej aktywny/-a”	„Widzę, że coś się zmieniło w twoim uczestnictwie w zajęciach – jestem tutaj, jeśli chcesz porozmawiać lub potrzebujesz wsparcia”
„Musisz po prostu bardziej się postarać”	„Wiem, że się starasz – czasem to, co niewidoczne, jest największym wysiłkiem. Zastanówmy się razem, co może ułatwić ci naukę”
„Twoje zachowanie jest nieodpowiednie”	„Zauważyłem/-am, że coś może cię niepokoić – jeśli chcesz, możemy porozmawiać po zajęciach”

Tabela 3 (cd.)

Zamiast	Powiedz
„Proszę nie przeszkadzać, musimy skończyć lekcję"	„Rozumiem, że coś cię poruszyło – jeśli chcesz, możemy to omówić po zajęciach lub w spokojniejszym momencie"
„To nie jest miejsce na osobiste sprawy"	„Jeśli coś osobistego wpływa na twoje emocje, masz prawo do wsparcia – jestem tutaj, by ci pomóc w granicach moich możliwości"
„Nie interesuje mnie, co się wydarzyło – musisz oddać pracę"	„Jeśli wydarzyło się coś trudnego, możemy porozmawiać o możliwym rozwiązaniu lub nowym terminie oddania pracy"

Źródło: opracowanie własne.

Kolejną, pomocną rzeczą w przypadku ucznia z traumą relacyjną może być zestaw pytań, na które warto sobie odpowiedzieć, aby lepiej zrozumieć problem, z którym nasz podopieczny się boryka. Pytania te związane są z mentalizowaniem, metodą wspomnianą wyżej. Oto przykład formularza analizy przypadku do wykorzystania przez nauczyciela:

Formularz analizy przypadku dla nauczyciela – uczeń z doświadczeniem traumy
Imię ucznia: _____
1. Co zauważasz?
Jakie sygnały lub zachowania mogą wskazywać na skutki traumy? Jak uczeń reaguje na stres, zmiany, kontakt z nauczycielem i grupą?
.....
.....
.....

2. Jakie mogą być przyczyny tych zachowań?
Zastanów się, co może leżeć u podstaw – czy to wynik neuroodmienności (np. spektrum autyzmu, ADHD), czy trudnych doświadczeń życiowych (np. trauma, migracja, przemoc)?
.....
.....
.....

3. Jakie potrzeby edukacyjne może mieć ta osoba?
Z perspektywy dydaktycznej – czego może potrzebować, aby funkcjonować efektywnie, czuć się bezpiecznie i rozwijać potencjał?
.....
.....
.....

4. Co możesz zrobić jako nauczyciel?
Zaproponuj dwa–trzy konkretne działania, które możesz podjąć, by wesprzeć tego ucznia – indywidualnie i systemowo (np. sposób komunikacji, elastyczność w terminach zaliczeń materiału, modyfikacja przestrzeni lub formy zajęć).
1. .....
2. .....
3. .....

5. Czego warto unikać?
Jakie reakcje, komunikaty lub decyzje mogłyby pogłębić dyskomfort tej osoby lub zablokować jej dostęp do edukacji?
.....
.....
.....

6. Propozycja komunikatu empatycznego
Napisz przykładowe zdanie, które mógłbyś/mogłabyś wypowiedzieć do tej osoby, by zbudować zaufanie i dać sygnał otwartości i wsparcia.
.....

7. Twoja refleksja jako dydaktyka
Co czujesz, myśląc o pracy z taką osobą? Jakie masz pytania, obawy, przemyślenia?
.....
.....
.....

Źródło: opracowanie własne.

4. Odporność nauczyciela – gdy troska o innych wymaga troski o siebie

W nowej, empatycznej edukacji dbanie o dobrostan ucznia nieodzownie wpisuje się w zakres obowiązków nauczyciela. Dlatego koniecznością wydaje się pochylenie nad obecnym zakresem obowiązków i praw edukatorów, którzy podejmują się też roli „terapeuty pierwszego kontaktu". Czy taki nauczyciel jest systemowo przygotowany, czy jest wystarczająco odporny psychicznie, aby wysłuchać historii z traumą w tle i przedsięwziąć działania mające na celu poprawienie komfortu pokrzywdzonego ucznia. A czym właściwie jest odporność psychiczna nauczyciela?

Na odporność psychiczną nauczyciela składają się następujące czynniki:

- utrzymanie profesjonalizmu i okazywanie empatii, nawet w obliczu trudnych emocji (uczniów i własnych),
- umiejętne zarządzanie stresem i przeciążeniem emocjonalnym, techniki radzenia sobie z przebodźcowaniem,
- adaptacja do zmian, np. w pracy z grupami wymagającymi indywidualizacji,
- umiejętna odbudowa zasobów wewnętrznych po sytuacjach trudnych, konfliktowych lub emocjonalnie obciążających.

Powyższe składowe są niezbędnymi elementami, które pomagają zapobiegać dość częstemu zjawisku wśród pedagogów, a mianowicie wypaleniu zawodowemu. Nauczyciele jako grupa zawodowa narażeni są na oddziaływanie przeciążenia związanego z pracą ze zróżnicowanymi grupami oraz grupami z obrębu wysokiego ryzyka (np. trauma, neuroróżnorodność, migracja). Bardzo często zauważa się występowanie tak zwanego empatycznego wypalenia się, spowodowanego chroniczną ekspozycją na cierpienie uczniów. Niestety, wciąż zauważalny jest brak przestrzeni instytucjonalnej na wsparcie psychologiczne nauczycieli, którzy oprócz problemów związanych z psychiką ich podopiecznych walczą także z presją wyników, ocen, ewaluacji i obowiązków biurokratycznych. Kolejnym problemem obniżającym satysfakcję w tej grupie zawodowej jest niskie poczucie sprawczości (np. ograniczone możliwości działania w systemie). Dlatego konieczne jest zadbanie o tych, którzy niosą wsparcie swoim podopiecznym, nawet jeśli nie jest to głównym celem ich pracy.

Tylko osoba o stabilnej psychice i zrównoważonych emocjach będzie w stanie pomóc uczniom w kryzysie, dlatego należy dokonać systemowych zmian, które dostrzegą tę zależność i uwzględnią zadbanie o poniższe filary odporności psychicznej nauczyciela.

Tabela 4. Pięć filarów odporności psychicznej nauczyciela

Świadomość emocjonalna	Rozpoznawanie swoich reakcji, sygnałów stresu i momentów przeciążenia
Granice i autonomia	Ustalanie jasnych granic w relacji dydaktyk–uczeń. Umiejętność odmowy, przerwania, zawieszenia rozmowy
Wewnętrzne poczucie sensu i misji	Znalezienie głębszego celu pracy – np. wspieranie uczniów w rozwoju mimo trudności
Sieci wsparcia	Kontakty z innymi nauczycielami, superwizje, mentoring
Regeneracja i samowspółczucie	Regularne praktyki wspierające zdrowie psychiczne: odpoczynek, sen, aktywność fizyczna, refleksja, czas offline

Źródło: opracowanie własne.

Warto też zaproponować nauczycielom ćwiczenia warsztatowo-refleksyjne na temat odporności psychicznej. Oto kilka przykładów takich ćwiczeń:

1. „Mój osobisty wskaźnik stresu"
Zastanów się i zapisz: Jakie są u mnie trzy pierwsze sygnały, że zbliżam się do przeciążenia emocjonalnego? (fizyczne, behawioralne, myślowe).

2. „Mapa moich granic"
Narysuj prostokąt – to twoja przestrzeń zawodowa. Zaznacz, co jest w jej wnętrzu (twoje obowiązki, zasady), a co jest „poza" (np. odpowiedzialność za zdrowie psychiczne uczniów, dostępność 24/7). Gdzie potrzebujesz mocniejszych granic?

3. „Apteczka zasobów"
Zrób listę rzeczy, które „ładują ci baterie" po dniu pełnym emocji: konkretne działania, miejsca, osoby, rytuały. Co robisz, gdy czujesz, że jesteś na granicy?

4. „Zgoda na bycie niedoskonałym" – mantry nauczyciela empatycznego
Przykładowe zdania, które warto w sobie utrwalać:

- *„Nie jestem terapeutą – mogę wspierać, ale nie muszę ratować".*
- *„Empatia nie wymaga poświęcenia siebie".*
- *„Mogę być życzliwa/-y i profesjonalna/-y, jednocześnie troszcząc się o siebie".*

Podsumowując, aby osiągnąć satysfakcjonujące rezultaty w kwestii dbałości o dobro nauczycieli, należy podkreślić konieczność wsparcia systemowego. Szkoły mogą na przykład organizować grupowe superwizje dla dydaktyków lub tworzyć „punkty wsparcia", w których będą odpowiednio przeszkoleni mentorzy i koordynatorzy. Ponadto należy umożliwiać nauczycielom szkolenia z zakresu psychoedukacji i dobrostanu oraz tworzyć wspólnoty praktyków, czyli grupy, które będą dzielić się doświadczeniami.

Podsumowanie

Każda szkoła ma obowiązek zapewnienia poczucia bezpieczeństwa wszystkim uczniom, a każdy nauczyciel ma potencjał, żeby w uczniach, szczególnie tych z traumą, wzbudzić szacunek do samego siebie i innych, wzmocnić samoocenę i wiarę we własne możliwości, a w razie konieczności pokazać, jakie prawa mu przysługują, i wspierać w walce o dobrą przyszłość. Maleńkie, codzienne kroki, zachęcanie do samoeksploracji i akceptacji swojego ja, stanowią podstawę zdrowienia osobowości i otwierają perspektywy na satysfakcjonującą przyszłość pokrzywdzonym, opuszczonym, wystraszonym i samotnym dzieciom. Taka oddolna asekuracja podopiecznych, jaką zapewniają nauczyciele, stanowi źródło przyszłych sukcesów i, cytując założenia szkół waldorfskich, kształci „społeczną istotę człowieka", a suma tych istot tworzy „pokolenia mężczyzn i kobiet z silniejszą zdolnością odczuwania, mocnego odczuwania, zrodzonego z bogatego doświadczenia duszy – mężczyzn i kobiet o większych sercach"[28], co jest istotnym celem współczesnego procesu edukacyjnego i podstawą dobrego, bezpiecznego rozwoju.

Bibliografia

Bowlby, J., *Przywiązanie*, Warszawa 2016.

Briere J., Scott C., *Podstawy terapii traumy. Diagnoza i metody terapeutyczne*, Warszawa 2010.

Edmunds F., *Pedagogika Rudolfa Steinera. Szkoły waldorfskie na świecie i w Polsce*, Warszawa 1996.

[28] Tamże.

Inteligencja wieloraka, *Wikipedia*, https://pl.wikipedia.org/wiki/Inteligencja_wieloraka (dostęp: 22.03.2025).

Oś podwzgórze-przysadka-nadnercza (HPA), Neuroexpert. Instytut Neuronauki Integracyjnej, https://neuroexpert.org/encyklopedia/os-podwzgorze-przysadka-nadnercza-hpa/ (dostęp: 25.06.2025).

Robinson K., *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Gliwice 2016.

Taylor C., *Dzieci i młodzież ze zdezorganizowanym stylem przywiązania. Podejście mentalizowania w empatycznej opiece opartej na wiedzy o przywiązaniu i traumie*, Sopot 2020.