

Od redakcji

Ponad 30 lat temu Helena Izdebska¹ tak pisała o pojęciu trudności wychowawczych: Określenie to ma charakter umowny, jest pewnego rodzaju skrótem myślowym, wprowadzonym do pedagogiki z języka potocznego, dla wyeksponowania zjawisk wymagających od wychowawcy zwiększonego wysiłku, znacznych umiejętności, często też szukania nowych rozwiązań i tworzenia nowych sytuacji...

Podążając za tymi słowami, można z pewnością stwierdzić ich wiarygodność oraz ponadczasowość, ponieważ rzeczywistość szkolna, bezustannie stawia przed nauczycielami wyzwania związane z funkcjonowaniem w relacjach z uczniami, rodzicami i współpracownikami. Nauczyciel posiadający wysoką intuicję pedagogiczną umiejętnie rozwiązuje problemy wychowawcze, potrafi zarządzać konfliktem, radzi sobie z własnymi i cudzymi emocjami, jest baczny obserwatorem i cierpliwie podąża za uczniem, grupą wykorzystując własne doświadczenia życiowe i zawodowe oraz umiejętności interpersonalne i komunikacyjne.

Zamieszczone w niniejszym numerze „Meritum” artykuły traktują, określenia: „trudny uczeń”, czy „trudna klasa” wielowymiarowo, bowiem sytuacje trudne, zdarzają się niezależnie od miejsca, typu placówki, kadry pedagogicznej, środowiska i są nieodłącznym elementem życia i funkcjonowania w szkole.

Numer rozpoczyna socjologiczne spojrzenie na procesy grupowe i konflikty w klasie. Kolejne artykuły promują edukację dla mądrości, ukazują style rozwiązywania konfliktów przez nauczycieli, wskazują sposoby wpływu na niewłaściwe zachowania uczniów. Polecamy dobre praktyki: od realizacji programu profilaktyki wśród najmłodszych – „Spotkania z Leonem”, poprzez praktyczne zastosowanie narzędzi kształtowania kompetencji społecznych, do skutecznych rozwiązań problemów wychowawczych. Przedstawiamy też najważniejsze wyniki ogólnopolskich badań „Nastolatki 3.0” zrealizowanych przez NASK w roku 2016, opisujące aktywności nastolatków w Internecie, edukacyjną rolę Internetu oraz zagrożenia i sposoby reagowania na przemoc.

Wobec wszystkich wyzwań, jakie stawia współczesna szkoła ważne jest, aby wspólne bycie z dziećmi i młodzieżą stawało się pedagogiczną przygodą i prowadziło do poszukiwania dobrych rozwiązań, brania odpowiedzialności za kształtowanie społecznych umiejętności, budowania pozytywnych relacji i refleksyjnego poszukiwania odpowiedzi na nurtujące zagadnienia.

Zapraszamy do lektury...

¹ Helena Izdebska - „Interpretacja pojęcia trudności wychowawcze”, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze XII/1985

Teorie i badania

Łukasz SROKOWSKI

Procesy grupowe i konflikty w klasie – spojrzenie socjologiczne 2

Elżbieta PŁÓCIENNIK

Edukacja dla mądrości, czyli jak rozwiązywać problemy szkolne 7

Karina KOZŁOWSKA

Trudne zachowania uczniów a style rozwiązywania konfliktów przez nauczycieli 14

Nauczanie i uczenie się

Stanisław BOBULA

Wpływ na niewłaściwe zachowania uczniów poprzez zaspokajanie ich potrzeb i wzmacnianie poczucia własnej wartości 20

Jerzy RZĄDZKI

Dylematy dotyczące stosowania pochwał i nagród 26

Trudny uczeń, trudna klasa, trudna sytuacja szkolna. Rozmowa „Meritum” z Marią Kazimierczak 33

Dobra praktyka

Hanna DRZEWIECKA-KRAWCZYK

Trening umiejętności społecznych nauczyciela a rozwiązywanie problemów wychowawczych 41

Ewa CZEMIEROWSKA-KORUBA

Praktyczne aspekty realizacji programu profilaktyki agresji wśród najmłodszych – „Spotkania z Leonem” 47

Joanna BOROWIK, Marcin KOLEMBA

Narzędzia kształtowania kompetencji społecznych – implikacje doświadczeń w pracy z dziećmi i młodzieżą dla praktyki pedagogicznej 52

Samokształcenie

Bożena ŚWIDERSKA

Nasze recenzje...

Elżbieta Płociennik
Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej.
Scenariusze zajęć w przedszkolu i szkole podstawowej.
Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej.
Scenariusze zajęć dla młodzieży. 59

Marta SENENKO-LICHOGRAJ

Nasze recenzje...

Jessica Minihan, Nancy Rapaport, tłum. Magdalena Kołodziejczyk
Kod zachowania. Jak rozszyfrować i zmienić najtrudniejsze zachowania. 61

Agnieszka KOŁODZIEJSKA

Zestawienie bibliograficzne w wyborze za lata 2010-2016 na temat: TRUDNY UCZEŃ, TRUDNA KLASA 63

Technologie informacyjno-komunikacyjne

Agnieszka WROŃSKA, Rafał LANGE

Internet w życiu nastolatków – doświadczenia polskie 65



Procesy grupowe i konflikty w klasie – spojrzenie socjologiczne

Łukasz SROKOWSKI

Konflikty w klasie to codzienność w życiu każdego nauczyciela. A im dłużej dzieci funkcjonują razem, w ramach jednej klasy, tym bardziej jest to widoczne. Jest to normalne, zarówno z punktu widzenia praktyków, jak i z perspektywy socjologicznej. Mimo to, bardzo często w szkole podchodzi się do konfliktów między uczniami jako do zjawiska negatywnego – czegoś, co nie powinno mieć miejsca. Uczniowie kłócący się ze sobą są karani – a sam konflikt ma odium czegoś niepożądanego, czegoś, co stanowi odchylenie od normy.

W tym artykule chciałbym przekazać zupełnie inną wizję konfliktów w klasie – jako zjawiska nie tylko normalnego, ale wręcz pożądanego, bo stanowiącego dla nauczyciela szansę. Dzięki umiejętnemu przeprowadzeniu uczniów przez konflikt nauczyciel może zrealizować wiele celów edukacyjnych, dotyczących kształtowania umiejętności i postaw społecznych – zarówno w klasach najmłodszych jak i starszych. Może także pomóc uczniom rozwinąć ich potencjał i przygotować do tego, jak będzie wyglądało ich dorosłe życie.

Życie pełne konfliktów

Konflikt jest nieuniknioną częścią życia społecznego. W każdej sytuacji, w której dwie strony mają różne postrzeganie sytuacji lub różne potrzeby, może dojść do sytuacji konfliktowej. W rodzinie, w pracy, wśród przyjaciół – właściwie w każdym kontekście życia społecznego konflikty są częścią codzienności. Nie zawsze muszą wybuchać

w gwałtowny sposób i być źródłem stresu – często są umiejętnie rozładowywane przez jedną lub obydwie strony. Ale nie zawsze – właśnie dlatego, że umiejętność rozwiązywania konfliktów nie jest umiejętnością wrodzoną. Jest to kompetencja kształtowana poprzez doświadczenie, a możliwa także do zdobycia w procesie edukacji.

Według Kena Thomasa i Ralpha Kilmanna, autorów najbardziej znanego na świecie modelu rozwiązywania konfliktów, jest pięć możliwych strategii podchodzenia do sytuacji konfliktowych:

- 1. Dominacja** – podchodzimy do konfliktu jak do sytuacji, w której musimy wygrać. Staramy się za wszelką cenę osiągnąć to, na czym nam zależy, ignorując potrzeby drugiej strony. W efekcie możemy osiągnąć nasze cele, ale mocno zaszkodzić relacji z drugą stroną, a także zdobyć reputację osoby bezwzględnej. Przykładowo, gdy dwoje dzieci kłóci się o zabawki, to, które wybierze strategię dominacji, stara się odebrać wszystkie zabawki drugiemu.
- 2. Uległość** – strategia odwrotna do dominacji. Jesteśmy gotowi oddać drugiej stronie wszystko, czego potrzebuje, nie umiemy zadbać o swoje potrzeby. W efekcie druga strona może być zadowolona i chcieć kontynuować z nami relację, ale dla nas jest to sytuacja niekomfortowa i powodująca realne straty. Przykładowo, dziecko wybierające strategię

uległości odda wszystkie zabawki drugiemu, by nie psuć relacji.

3. **Unikanie** – sytuacje konfliktowe budzą w nas na tyle duży dyskomfort, że w ogóle nie próbujemy ich rozwiązać i nie szukamy jakiegokolwiek rozwiązania. W efekcie może się okazać, że zarówno potrzeby nasze jak i drugiej strony pozostają niezaspokojone. Powoduje to frustrację wśród wszystkich, ponieważ nikt na takiej postawie nie wygrywa. Przykładowo, gdy dzieci kłócą się o zabawki, jedno z nich schowa zabawki do szafy, aby nikt ich nie miał.
4. **Kompromis** – poszukiwanie takiego rozwiązania, w którym zarówno moje potrzeby, jak i potrzeby drugiej strony zostają częściowo zaspokojone. W przypadku dzieci kłócących się o zabawki oznacza to, że podzielą się nimi po połowie i każde będzie bawiło się tylko swoimi, osobno. W efekcie nikt nie będzie w stu procentach zadowolony, ale też nikt nie będzie zupełnie niezadowolony.
5. **Współpraca** – rozwiązanie, które pozwala wszystkim osiągnąć swoje cele. Wymaga najwyższej uważności, otwartości na potrzeby drugiej strony, aktywnego słuchania i dobrej woli, ale pozwala zarówno podtrzymać lub nawet wzmocnić relację, jak też i zaspokoić potrzeby wszystkich zaangażowanych w sytuację konfliktową. W naszym przykładzie z dziećmi oznacza to, że dwójka dzieci wspólnie będzie bawić się wszystkimi zabawkami, uzyskując w ten sposób jedną, całościową zabawę.

Jak więc widać, różne strategie rozwiązywania konfliktów powodują różne rezultaty. W oczywisty sposób najbardziej optymalną strategią jest współpraca, niemniej nie zawsze jest ona możliwa – czasami najlepszym możliwym wyjściem będzie kompromis, a są także sytuacje, w których optymalną drogą jest uległość, dominacja lub unikanie.

Zdolność wyboru właściwej strategii działania jest umiejętnością samą w sobie – i jej rozwijanie powinno odbywać się właśnie w okresie edukacji szkolnej. Później bowiem postawy ludzi mocno się petryfikują i z kolejnymi latami jest coraz trudniej

zmienić wieloletnie przyzwyczajenia i zasady funkcjonowania. Dlatego też umiejętność rozwiązywania konfliktów powinna być szczególnie mocno rozwijana właśnie w latach szkolnych – a najlepszą osobą, która jest w stanie to robić, jest właśnie nauczyciel.

Struktury społeczne w klasie

Wiele konfliktów w życiu klasy bierze się z normalnych zjawisk ustalania wśród uczniów hierarchii i struktur społecznych. Z reguły klasa ma jakiegoś lidera, ma też osoby, które stanowią centrum życia towarzyskiego, a także osoby będące na samym dole klasowej hierarchii. Dość często zdarza się, że osobne struktury wykształcają się wśród dziewczyn, osobne wśród chłopców, jednak nie jest to regułą.

Klasa stanowi, z punktu widzenia socjologii, modelowy przykład małej grupy społecznej. A każda grupa społeczna musi zawierać co najmniej trzy różne struktury: strukturę władzy, strukturę komunikacji i strukturę socjometryczną (lubienia). Są to trzy różne struktury, które mogą się jednak na siebie częściowo nakładać. Role, które będą przez uczniów pełnione w ramach tych struktur, z reguły mocno wpływają na konflikty, zdarzające się w klasie.

Struktura socjometryczna (lubienia)

Najważniejsza i najłatwiejsza do zauważenia struktura w każdej grupie – oznacza, który z uczniów jest lubiany przez innych, kto jest uważany przez innych uczniów za najfajniejszą osobę, a kto za najmniej atrakcyjną społecznie. Strukturę socjometryczną można rozrysować poprzez strzałki – prowadząc linie skierowane od każdego ucznia do tych, których lubi i w których towarzystwie chce przebywać. Tak rozrysowana struktura wykazuje szereg prawidłowości. Z reguły jeden lub kilku uczniów stanowi socjometryczne centrum – skierowane w ich stronę jest wiele strzałek, wszyscy chcą z nimi spędzać czas, siedzieć z nimi w ławce i być w ich towarzystwie w trakcie przerwy.

Na tym tle często wybuchają konflikty, ponieważ ktoś czuje się odrzucony przez gwiazdę socjometryczną – czyli osobę najbardziej lubianą. Czasami

dwie osoby o wysokim statusie socjometrycznym walczą o popularność, o to, kto będzie w centrum uwagi. W dobie mediów społecznościowych ma to często bardzo mierzalny charakter, poprzez polubienia na Facebooku czy Instagramie.

Struktura władzy

Struktura władzy może – ale nie musi – pokrywać się z socjometryczną. Odnosi się ona do tego, który z uczniów ma największy wpływ na innych, jest prowodyrem, często inicjuje działania, takie jak np. wagary. Czasami bywa to osoba również najbardziej lubiana, ale dość często zdarza się, że lider – zwłaszcza wśród chłopców – jest raczej osobą, którą otacza mieszanka podziwu i lęku, podczas gdy osoba najbardziej lubiana bardziej może pełnić rolę wspierającą innych.

Struktura władzy jest najczęstszą przyczyną długotrwałych problemów w relacjach między uczniami. Częstym sposobem na budowanie swojej pozycji przez lidera jest wybór kózka ofiarnego, który będzie pod kierownictwem lidera dręczony – czy to poprzez głupie żarty, czy w poważniejszy sposób, z regularną przemocą fizyczną włącznie. Są to konflikty najtrudniejsze do rozwiązania, ponieważ „wybawienie” ucznia pełniącego rolę ofiary przez nauczyciela może go uratować od dalszego dręczenia, ale automatycznie odsuwa go także na margines klasy.

Dobrym rozwiązaniem jest więc tutaj pomoc „ofierze” w budowaniu lepszych relacji z innymi osobami w klasie. Nauczyciel może przyczynić się do tego, łącząc go np. w grupy projektowe z osobami, stanowiącymi centrum socjometryczne, ale nie centrum władzy. Trafiając do grupy projektowej z liderem władzy, uczeń nękaną z reguły będzie cierpieć jeszcze większe katusze – ale jeżeli trafi do grupy z liderem socjometrycznym, pełniącym z reguły rolę gwiazdy towarzyskiej, może dzięki

temu zyskać na popularności i przestanie być tak łatwym celem dla gnębieli.

Struktura komunikacji

Trzecia ze struktur z reguły pokrywa się także częściowo z dwoma poprzednimi – jest to struktura przepływu informacji przez klasę. Często osoba najbardziej lubiana jest też osobą, która wie najwięcej – ale nie zawsze. Czasami centrum komunikacyjne klasy znajduje się w jeszcze innym miejscu.

dlatego też umiejętność rozwiązywania konfliktów powinna być szczególnie mocno rozwijana właśnie w latach szkolnych – a najlepszą osobą, która jest w stanie to robić, jest właśnie nauczyciel

Te trzy struktury nieustannie zmieniają się, ponieważ część uczniów rywalizuje ze sobą, aby pełnić rolę lidera socjometrycznego, lidera władzy i osoby najlepiej poinformowanej – a część o miejsce u boku tych liderów. Mechanizmy te działają zawsze, ale najwyraźniejsze stają się w wieku 10-16 lat, a więc w okresie końcówki dzieciństwa i większości

okresu dojrzewania. W późniejszych klasach liceum uczniowie zaczynają powoli budować odporność na społeczny wpływ kolegów i poprzez to kształtują swoją społeczną dojrzałość. Przez cały okres szkolny istnienie struktur społecznych jest obecne i wpływa na relacje między uczniami.

Proces grupowy a struktury społeczne

Istnienie wcześniej opisanych struktur nie jest statyczne – cały czas zmieniają się one i przebudowują. Te zmiany nie mają charakteru losowego, istnieją konkretne fazy, przez które przechodzi każda grupa społeczna, w tym także i klasa szkolna. Fazy te zostały bardzo dobrze opisane przez Bruce’a Tuckmana, w modelu, który stanowi doskonałe narzędzie do rozumienia przyczyn i przebiegu konfliktów grupowych.

Tuckman stwierdził, że każda grupa społeczna przechodzi przez cztery podstawowe fazy istnienia: formowanie, konflikt, normowanie i działanie.

- **Formowanie** to etap, na którym uczniowie dopiero się poznają. Trwa on z reguły dość krótko. W tym czasie wszyscy są dla siebie raczej mili, ostrożnie podchodzą do innych i budują zasób wiedzy o tym, kto jest potencjalnym przyjacielem, a kto zagrożeniem. Na tym etapie uczniowie bazują głównie na przyjaźniach z poprzednich etapów edukacyjnych, a ci, którzy nie mają w klasie nikogo znanego, ostrożnie się rozglądają. Faza ta trwa zwykle do momentu, kiedy wybuchnie pierwszy poważny konflikt.
- **Konflikt** – element nieunikniony, występuje zawsze i w każdej grupie społecznej. Jego pretekstem może być cokolwiek, ale z reguły występuje on jako podstawa do formowania się wcześniej opisanych struktur. W trakcie konfliktu uczniowie zrzucają maski, zachowują się wobec siebie często ostro i agresywnie.
- **Normowanie** – najczęściej, po krótkim czasie dojdzie do rozładowania konfliktu, zostanie określona struktura władzy – uczniowie wejdą w role liderów, popleczników lidera, neutralnych i najniższych w hierarchii i zapanuje tymczasowy spokój. Powstaną normy grupowe, określające, jakie zachowania są przez uczniów akceptowane, jakie są pożądane, a jakie nie i klasa przejdzie do ostatniej fazy: działania.
- **Działanie** – gdy struktura klasowa okrzepnie, klasa zacznie normalnie funkcjonować, a każdy z uczniów zacznie powoli wrastać w rolę grupową, która wytworzyła się w wyniku konfliktu. Wystarczy jednak, że nastąpi jakaś zmiana – któryś z uczniów postanowi zmienić swoją pozycję, zakwestionować pozycję dotychczasowego lidera i może otworzyć się kolejny konflikt.

Model Tuckmana pokazuje jedną, kluczową rzecz – konflikt jest nieuniknionym, normalnym aspektem funkcjonowania każdej grupy społecznej. Problem polega na tym, że może on przebiegać w bardzo różny sposób. I właśnie tutaj jest miejsce dla nauczyciela i szansa, by pomóc uczniom przejść przez konflikt we właściwy, konstruktywny sposób.

Konflikt – szansa edukacyjna

Tak jak wspominałem wcześniej, konflikt jest zjawiskiem nieuniknionym – pojawi się w każdym procesie grupowym, a więc w każdej klasie. Tym, czym różne konflikty będą się różnić, jest sposób, w jaki będą rozwiązywane.

W przypadku uczniów, którzy nie mają żadnego doświadczenia w rozwiązywaniu konfliktów i nigdy nie mieli okazji ćwiczyć tych umiejętności, podstawową strategią działania będzie strategia dominacji, często bardzo dosłownie traktowana – jako wymagająca fizycznej agresji. Uczniowie słabsi wybierać będą strategię uległości – podporządkowując się agresorom – lub też unikania, ustawiając się niejako poza nawiasem struktury klasowej. Każde z tych rozwiązań ma negatywne konsekwencje wychowawcze i buduje w uczniach złe nawyki na przyszłość. Co może zatem zrobić nauczyciel? Wyróżnić możemy tutaj dwa rodzaje działań:

1. **Edukacja i prewencja** – zanim konflikty wystąpią lub też pomiędzy kolejnymi konfliktami nauczyciel ma możliwość pracować z uczniami, ucząc ich mądrych sposobów rozwiązywania konfliktów. Szczególnie duże możliwości działania mają tutaj nauczyciele edukacji zintegrowanej w klasach 1-3, a później nauczyciele pełniący rolę wychowawców.

W ramach działań edukacyjnych możliwe jest prowadzenie dla uczniów wszelkiego rodzaju warsztatów, budujących ich samoświadomość i inteligencję emocjonalną, a także wszelkie inne kompetencje potrzebne do lepszego rozumienia swojego miejsca w grupie społecznej. Ważne będą także umiejętności aktywnego słuchania, zadawania pytań otwartych i wiele innych. Oprócz tego warto prowadzić z uczniami zajęcia wprost poświęcone rozwiązywaniu konfliktów – istnieje szereg różnych gier edukacyjnych, pozwalających na budowanie kompetencji pokojowego rozwiązywania konfliktów.

W wyniku takich działań istnieje szansa, że gdy konflikt wybuchnie, zostanie on przez samych uczniów dość spokojnie rozwiązany, a metodą

wybraną będzie nie dominacja, a współpraca. Może spowodować to przesunięcia w strukturze społecznej klasy i doprowadzić do tego, że jej liderem zostanie nie osoba o największej zdolności do dominacji, ale uczeń najbardziej nastawiony na współpracę – co byłoby z edukacyjnego punktu widzenia najkorzystniejsze.

- 2. Rozwiązywanie konfliktów** – jeżeli nauczyciel prowadził już wcześniej działania edukacyjne i prewencyjne, w trakcie konfliktu będzie mógł się odwołać do wcześniejszych doświadczeń. Jeżeli jednak takich działań nie było, warto zaangażować wszystkie strony konfliktu w jego spokojne rozwiązanie. Przydatnym do tego narzędziem może być np. metoda kręgów naprawczych albo mediacja.

Wszystkie te działania wymagają od nauczyciela dużej wiedzy z zakresu rozwiązywania konfliktów i znajomości praktycznych narzędzi – warto więc w tym celu brać udział w dobrych szkoleniach doskonalących, pozwalających umiejętności te zdobywać i ćwiczyć. Znacząco podniesie to zarówno jakość, jak i komfort pracy nauczyciela.

Dlaczego warto rozwiązywać konflikty z uczniami

Można zadać sobie oczywiście pytania: „Ale po co w to wchodzić? Czy uczniowie sami nie mogą rozwiązywać swoich konfliktów?”

Odpowiedź na nie zależy od tego, jak postrzegać będziemy misję szkoły. Jeżeli celem edukacji miałoby być wyłącznie dostarczenie uczniom encyklopedycznej wiedzy i przygotowanie do zdania egzaminów, to faktycznie, rozwiązywanie konfliktów nie wspiera szczególnie tego celu. Jeżeli jednak jako zadanie szkoły postrzegać będziemy przygotowanie uczniów do przyszłego życia, umiejętność konstruktywnego rozwiązywania konfliktów jest absolutnie kluczowa. To właśnie w tym okresie, dorastania i dojrzewania, mogą oni zdobyć bowiem te kompetencje, które zaprocentują im przez całą resztę życia.

Ale tak samo, jak większość uczniów nie będzie w stanie sama osiąść wiedzy niezbędnej do zdania egzaminów – nie nauczą się też sami rozwiązywać konfliktów. Stosować będą bowiem strategie instynktowne, często oparte na sile osobowości czy wręcz sile fizycznej, a nie wykorzystujące świadome, racjonalne i przyjazne dla wszystkich stron spojrzenie na sytuację konfliktową. Dlatego właśnie konflikt w klasie warto postrzegać jako szansę edukacyjną – ponieważ uczniowie najczęściej uczą się, gdy temat jest dla nich osobiście ważny i emocjonujący. Gdy więc, dzięki wsparciu nauczyciela, uda im się sytuację konfliktową rozwiązać konstruktywnie i pozytywnie, będzie to dla nich lekcja na całe życie.

Bibliografia

1. Thomas K.W. *Thomas-Kilmann conflict mode instrument*, Tuxedo, NY: Xicom, 1974.
2. Tuckman B.W., Jensen M.A.C. *Stages of small-group development revisited*, „Group & Organization Studies” 2.4 /1977, s. 419-427.

Dr Łukasz SROKOWSKI – socjolog edukacji, trener kompetencji interpersonalnych, specjalizujący się w innowacyjnych metodach pracy edukacyjnej i wychowawczej. Prowadzi we Wrocławiu NAVIGO – Centrum Innowacyjnej Edukacji.



Edukacja dla mądrości, czyli jak rozwiązywać problemy szkolne

Elżbieta PŁÓCIENNIK

Wstęp, czyli kilka słów o edukacji dla mądrości

Edukacja dla mądrości jest to celowo organizowany proces systematycznego nauczania-uczenia się mądrego myślenia i działania podczas rozwiązywania różnorodnych problemów edukacyjnych i życiowych. W procesie tym na wartościach ogólnoludzkich powinny być oparte zarówno cele edukacyjne związane z budzeniem i rozwijaniem mądrości na różnych etapach kształcenia oraz w różnych instytucjach oświatowych, jak i klimat wychowawczy sprzyjający aktywności, twórczości i dialogowi. W takim klimacie aktywność ucznia ukierunkowana jest na doświadczanie i przeżywanie przez niego skutków pozytywnego i mądrego zachowania wobec innych ludzi oraz działania na rzecz zaspokojenia własnych potrzeb edukacyjnych i życiowych – z uwzględnieniem jednak potrzeb i możliwości innych¹. W takich warunkach nauczyciel włącza do procesu edukacyjnego środowisko społeczne w celu poszerzania pozytywnych doświadczeń społecznych uczniów w zakresie wartościowania, projektowania i wdrażania w życie przez uczniów mądrych decyzji, przedsięwzięć i zachowania w stosunku do siebie i innych. Uczniowie powinni bowiem nie tylko poznawać wiedzę wytworzoną w otaczającej kulturze, ale także aktywnie uczestniczyć w różnorodnym działaniu

społecznym. Dzięki temu mogą tę kulturę sami kreować: rozpoznają i zastosują posiadane zdolności i umiejętności podczas rozwiązywania różnych problemów, przy próbach naprawy negatywnych zjawisk społecznych w najbliższym otoczeniu, przy wdrażaniu i weryfikowaniu pozytywnych i negatywnych aspektów przyjętych rozwiązań. Doświadczą wtedy skuteczności własnego działania w stosunku do siebie i innych, satysfakcji z podejmowanych akcji społecznych we współpracy z innymi, pozytywnych przeżyć i emocji sprzyjających rozwojowi wrażliwości i kompetencji społecznych. Taki właśnie proces edukacyjny autorka tego artykułu określa „edukacją dla mądrości”².

Zasadnicze założenia tej koncepcji wynikają z różnych koncepcji i teorii pedagogicznych popularizowanych w ostatnim czasie w literaturze psychopedagogicznej – proponuje się w nich naprawę otaczającej rzeczywistości szkolnej i dostosowanie jej do potrzeb oraz wyzwań współczesnego świata³. Można je sformułować w formie kilku podstawowych zadań do realizacji w szkole:

¹ Sternberg R.J., Jarvin L., Grigorienko E.L. *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*, Corwin A SAGE Company, Thousand Oaks 2009; Sternberg R.J., Jordan J. [red.] *A Handbook of wisdom. Psychological perspectives*, New York 2005, Cambridge University Press.

² Zob. E. Płóciennik, *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne*, Łódź 2016, Wydawnictwo UŁ; E. Płóciennik, *Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej. Scenariusze zajęć w przedszkolu i szkole podstawowej*, Łódź 2016, Wydawnictwo UŁ; E. Płóciennik, *Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej. Scenariusze zajęć dla młodzieży*, Łódź 2016, Wydawnictwo UŁ.

³ Zob.: M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2004, Oficyna Wydawnicza Impuls; Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Kraków 2012, Oficyna Wydawnicza Impuls.

- ustanowienie rozwoju mądrości jako długofalowego celu edukacyjnego już od edukacji przedszkolnej;
- uwzględnianie w procesie nauczania-uczenia się wartości ogólnoludzkich oraz pozytywnego myślenia i działania;
- tworzenie warunków do wspierania i rozwijania inter- oraz intrapersonalnych cech osobowościowych;
- rozwijanie postawy twórczej ucznia i jego myślenia dywergencyjnego, asocjacyjnego i pytajnego;
- diagnoza i wsparcie przejawów mądrości oraz jej predyktorów;
- aktywizowanie samodzielnego uczenia się poprzez odkrywanie, dialog, doświadczanie, przeżywanie oraz refleksję nad własnym (i/lub innymi) myśleniem i działaniem;
- organizowanie sytuacji sprzyjających doświadczaniu przez uczniów mądrego myślenia i działania oraz przeżywania pozytywnych efektów własnej aktywności (indywidualnej lub zespołowej) na rzecz środowiska społecznego, kulturowego i przyrodniczego;
- organizowanie warunków do rozwiązywania różnorodnych problemów (edukacyjnych, życiowych, codziennych, społecznych, kulturowych czy organizacyjnych) według czterostopniowego procesu: dostrzeganie i definiowanie problemu, generowanie pomysłów rozwiązania problemu, wdrażanie wybranego lub wielu pomysłów w życie oraz weryfikacja efektów;
- identyfikacja, poszukiwanie i analiza skuteczności metod wspierających rozwój mądrości już od pierwszego etapu edukacyjnego;
- wdrażanie uczniów do samodzielnego rozwiązywania różnych zadań z jednoczesnym nabywaniem umiejętności współdziałania oraz dochodzenia do kompromisu podczas podejmowania decyzji zbiorowych.

Edukacja taka powinna zatem sprzyjać rozwojowi i integracji różnych typów inteligencji (analitycznej, twórczej i praktycznej) cech osobowościowych oraz mądrości, na którą składają się: myślenie refleksyjne, myślenie dialogiczne i myślenie dialektyczne.

Czy edukacja może być przyczyną problemów szkolnych uczniów?

Tymczasem w polskiej szkole nadal dominuje kult wiedzy – jak napisała m.in. D. Waloszek ...za wiele czasu i przestrzeni poświęca się gromadzeniu przez uczniów wiadomości, z nadzieją /mitem na to, że po pewnym czasie przekształca się one w wiedzę, za mało – na namysł, dociekanie, zmaganie się myślenia z problemem, uczenia strategii dostrzegania, formułowania i wykonywania zadań, głównowania. Oświeceniowy mit rozumu niestety dominuje nad starożytno-renesansową ideą mądrości, łączącą w sobie rozsądek i uczucia...⁴. Poza tym w zadaniach i treściach realizowanych w przedmiotach i szkołach brakuje koncentracji na wartościach wyższych⁵ oraz mocnych stronach i właściwościach funkcjonowania jednostki⁶. Uczniowie nie uczą się w szkole sztuki zadawania pytań, nie rozwijają własnej wrażliwości na problemy, odwagi poznawczej czy tolerancji dla wieloznaczności⁷.

W założeniach organizacyjnych i merytorycznych polskiej szkoły brakuje także teoretycznej podstawy wychowania w mądrości i do mądrości. Nie jest to problem jedynie współczesnej edukacji – jak stwierdził W. Wilowski, współczesna cywilizacja i nauka „utraciła” mądrość – nie funkcjonuje ona we współczesnych rozważaniach filozoficznych, badaniach społecznych oraz w kształceniu młodych pokoleń z taką dynamiką, jak to miało miejsce w wiekach wcześniejszych⁸.

⁴ D. Waloszek, *Mądrość (i, czy) wiedza? Rozważania kategorialne [w:] Sztuka bycia człowiekiem. Wychowanie a poszukiwanie wartości i sensów życia*, pod red. B. Dymary, B. Cholewa-Gatuszki, E. Kochańskiej, Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 111.

⁵ K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana”, nr 1(29)/ 2012.

⁶ T. Gadacz, *O umiejętności życia*, PWN, Warszawa 2013.

⁷ Zob. np.: K.J. Szmida, *Pedagogika twórczości*, Sopot 2013, GWP; K.J. Szmida, *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone [w:] Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, pod red. K.J. Szmida i M. Modrzejewskiej-Swigułskiej, Łódź 2013, Wydawnictwo UŁ, s. 13-40.

⁸ W. Wilowski, *Utracona mądrość*, Poznań 2012, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.

SNOS	Terapia, oddziaływanie, interwencja	Satysfakcjonujące osiągnięcia szkolne ucznia
Problemy emocjonalne	Nauczyciel jako mentor (doradca)	Zrozumienie samego siebie i swoich potrzeb
Problemy z nauką szkolną	Rozwijanie zainteresowań ucznia	Autoregulacja
Problemy w funkcjonowaniu społecznym	Wzmacnianie mocnych stron ucznia, budowanie wysokiego poczucia własnej wartości	Pozytywne relacje z dorosłymi, pozytywne oddziaływanie grupy rówieśniczej
Niewłaściwe programy nauczania	Wzajemny szacunek, nauczyciel i uczeń podmiotami w wychowaniu i nauczaniu	Program nauczania dostosowany do możliwości uczniów
Niewłaściwe metody nauczania	Aktywizujące metody nauczania, metody problemowe	Uczeń zmotywowany do nauki

Tabela 1. Źródło: B. Dyrda⁹.

Wyżej wymienione deficyty polskiej edukacji są przyczyną wielu problemów uczniów i wynikających z nich problemów wychowawczych, z jakimi borykają się nauczyciele i rodzice uczniów. Jednym z takich problemów jest Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć (SNO), obserwowany w szkole jako rozbieżność pomiędzy ocenami i zachowaniami szkolnymi ucznia a jego wysokim potencjałem, inteligencją i twórczością¹⁰. Wśród przyczyn SNO upatruje się szereg następujących aktywatorów: metody kształcenia, organizację szkoły, klimat szkolnego środowiska społecznego oraz postawy nauczycieli, którzy preferują uczniów odtwórczych, w związku z czym wyżej oceniają zdolności analityczne, zapamiętanie wiedzy i jej odtworzenie, konformizm w zachowaniu, a tłumią samodzielność i oryginalność myślenia uczniów oraz ich inne (niż typowo szkolne) zdolności. Tego typu aktywatorem jest także koncentracja nauczycieli na lukach w wiedzy i poprawianiu błędów uczniów zamiast dostrzegania ich sukcesów i osiągnięć, co powoduje często zaniżenie samooceny uczniów, brak szacunku do wystawiającego ocenę oraz lekceważenie obowiązków szkolnych. Niezbędne jest zatem inne funkcjonowanie polskiej szkoły – rozwijanie w niej twórczości, aktywności, samodzielności i refleksyjności uczniów.

Nauczyciel organizujący warunki do rozwijania samodzielności, twórczości i aktywności uczniów oraz nastawiony na wskazywanie wraz z uczniami

ich powodzenia edukacyjnego lub sukcesu życiowego, automatycznie i całkiem naturalnie uruchamia proces przeciwdziałania zjawisku nieadekwatnych osiągnięć, podobnie jak w modelu terapii SNOS ukazanej w tabeli poniżej. Uczeń nastawiony na powodzenie i sukces uruchamia mechanizm samospetniającej się przepowiedni przy jednoczesnym wykorzystaniu swoich potencjalnych zdolności (także twórczych i praktycznych), motywacji do działania i wysiłku – świadomy zakładanego celu (tabela 1).

Sprowadzenie SNO wyłącznie do sytuacji szkolnej jednostki nie jest, oczywiście, właściwe – wyłania się także inne jego przyczyny: chwiejny model rodziny, przepracowanie rodziców, dezorganizację domu rodzinnego, w którym często brak jest zasad i reguł postępowania, liberalizację norm moralnych, niespójne wpływy wychowawcze obojga rodziców, nadmierna ochrona lub nierealistyczne (zbyt wysokie lub zbyt niskie) oczekiwania rodziców, dotyczące osiągnięć dzieci, popularyzacja w mediach i otoczeniu konsumpcyjnego stylu bycia i wzorców sukcesu, presja rywalizacyjna we współczesnym społeczeństwie, która powoduje napięcie psychiczne i stres. Niezbędne jest zatem dyskusowanie z uczniami o tych problemach i zjawiskach, identyfikowanie ich wieloznaczności oraz różnorodnych skutków, refleksyjne rozważanie alternatyw postępowania i podejmowania decyzji w przypadku konieczności podjęcia jakiegoś działania czy przeciwdziałania negatywnym sytuacjom społecznym. A takie postępowanie edukacyjne wynika właśnie z założeń edukacji dla mądrości.

⁹ Dyrda B. *Syndrom nieadekwatnych osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.

¹⁰ Dyrda B. *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007

Czy twórcze myślenie sprzyja rozwijaniu mądrości?

Kolejnym obszarem pracy w szkole wymagającym intensywnych działań naprawczych ze strony nauczycieli jest rozwijanie twórczości uczniów oraz ich potencjalnych zdolności. W literaturze psychopedagogicznej podkreśla się, że edukacja nie rozwijająca kreatywności uczniów powoduje stopniowe zainteresowań i obniżenie ciekawości poznawczej. Z kolei wzmocnienia negatywne, oparte na komunikatach typu: „źle!”, „nie fantazuj!”, „nie bądź przemądrzały!” hamują wyobraźnię, myślenie intuicyjne, pytajne i dywergencyjne¹¹. Efektem jest obniżenie poziomu takich cech ucznia, jak: samodzielność, otwartość, kreatywność, poczucie własnej wartości, co sprzyja często powstawaniu negatywnego stosunku ucznia do nauki szkolnej. Należy także pamiętać, że twórczość jest predyktorem mądrości – pozwala generować wiele nowych i niestereotypowych pomysłów rozwiązania problemu, przewidywać różnorodne i wielokierunkowe skutki działania, proponować wiele wariantów właściwych i/lub złych decyzji. Ponadto rozwijanie w szkole twórczości uczniów sprzyja uwzględnianiu w procesie edukacyjnym innych (niż tylko typowo szkolne) zdolności: wrażliwości na problemy i pojawiające się dylematy, przedsiębiorczości oraz aktywności w myśleniu i działaniu, kompetencje komunikacyjne i wyobraźnię. Przyczynia się także do doskonalenia i rozwijania procesów poznawczych, niezależności ucznia oraz jego odpowiedzialności za wykonanie zadania i efekt pracy w zespole. Jednak wymienione cechy twórczego i zdolnego ucznia przejawiają się poprzez zachowania, które są mniej lub bardziej akceptowane w szkole. Przykładem może być zestawienie postrzegania osoby zdolnej i twórczej zaprezentowane w tabeli 2.

Twórcze zdolności ucznia powodują, że jego praca na lekcji przebiega w innym tempie (wolniej lub szybciej niż zaplanował nauczyciel), w innym (niestereotypowym) kierunku czy z wykorzystaniem innych niż sugerowane przez nauczyciela strategii. Uczeń twórczy potrafi także zaburzyć zaplanowany przez nauczyciela tok lekcji poprzez zadawanie

pytań na inny temat i prowokowanie dyskusji w interesującej go kwestii. Wypowiada własne zdanie na dany temat – także wtedy, gdy nie jest o nie pytany oraz kieruje krytyczne uwagi pod adresem kolegów i nauczyciela. Bardzo często wywołuje to konflikty z rówieśnikami oraz z nauczycielami. Z kolei brak zadań o charakterze twórczym powoduje niechęć zdolnego i twórczego ucznia do realizacji w szkole jedynie zadań odtwórczych, pamięciowych i analitycznych. A zatem także w tym przypadku powinny być uwzględniane w szkole oraz omawiane z uczniami różnorodne warunki i możliwości uczenia się, samokształcenia oraz realizacji zadań szkolnych, co również jest elementem edukacji dla mądrości.

Czy mądrego myślenia można nauczyć?

Fundamentem przeciwdziałania różnym problemom szkolnym powinno być zatem rozwijanie w szkole mądrego myślenia uczniów. Zgodnie z koncepcją R.J. Sternberga i innych współczesnych psychologów mądrość jest złożoną cechą, która rozwija się od dzieciństwa w toku gromadzonych doświadczeń. Oparta jest ona na myśleniu refleksyjnym, dialogicznym i dialektycznym. Myślenie refleksyjne pozwala na świadomą analizę myśli, uczuć i działań w powiązaniu z nabytym doświadczeniem – jest podstawą kontrolowania własnych myśli i działania, analizy warunków i danych problemu, krytycznej autorefleksji, samooceny, identyfikacji własnych mocnych i słabych stron, właściwego i niewłaściwego zachowania, a także weryfikacji przekonania o sobie i własnej skuteczności. Jest ono więc niezbędne szczególnie wtedy, gdy należy się zastanowić nad elementami problemowej sytuacji, czynnikami, które mają na nią wpływ lub jej przyczynami. Taka strategia pozwala jednostce lepiej rozpoznać sytuację problemową oraz jej warunki oraz uzasadnić strategię i zasadność zaplanowania, organizacji i ewaluacji własnego działania podczas rozwiązywania problemu. Refleksja pozwala także świadomie uczestniczyć w uczeniu się oraz podejmowaniu decyzji o wysiłku dla osiągnięcia określonego celu, a w przypadku wyborów – o najbardziej odpowiedniej metodzie działania w celu osiągnięcia zamierzeń.

¹¹ K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, op. cit.; K. J. Szmidt, Jak stylizować zdolności „myślenia pytajnego” uczniów? *Życie Szkoły*, nr 7/2004.

Zachowania ucznia zdolnego i twórczego		
Cecha/zdolność	Pozytywny odbiór	Negatywny odbiór
aktywność	funkcjonuje pod wpływem wewnętrznej motywacji, jest energiczny, posiada szerokie zainteresowania	przejawia nadaktywność, jest uparty i nieustępliwy, bywa nieorganizowany, nadmiernie zużywa energię na jednym polu zainteresowań lub ma problemy z koncentracją
kreatywność	jest nastawiony na rozwiązywanie problemów	nie lubi rutynowych czynności
kompetencje komunikacyjne	posiada szeroki zakres słownictwa, potrafi dyskutować, argumentować, przekonywać	ma tendencje do manipulacji otoczeniem, jest kłótlivy, trudno go przekonać do cudzych racji, ma nieskończenie wiele wymówek na swoją obronę
niezależność	jest niezależny, preferuje pracę indywidualną	jest nonkonformistyczny i konfliktowy, czasem jest hałaśliwy i pretensjonalny, ma problemy z dyscypliną i przeciwstawia się poleceniom rodzica lub nauczyciela, ma problemy z pracą w zespole
wrażliwość	jest wrażliwy i empatyczny	jest nadwrażliwy na krytykę i ocenę, egocentryczny
zdolności poznawcze	uczy się szybko, chętnie i łatwo, lubi wyzwania zgodne z zainteresowaniem, ma duży zasób wiedzy, ale często „pozaszkolnej”	jest niecierpliwy, szybko się nudzi, nie wykonuje zadań zbyt łatwych lub nie związanych z zainteresowaniami, minimalny wysiłek wkłada w prace szkolne, gdy koncentruje się na swoich zainteresowaniach lub problemach
odpowiedzialność	ma wysokie wymagania i oczekiwania względem siebie i innych	jest perfekcjonistą, jest nietolerancyjny, często nie kończy prac, gdy nie są doskonałe lub porzuca je przy pierwszych niepowodzeniach
moralność	ma wysoki poziom oceny moralnej	nie ulega autorytetom i zasadom wychowania
ciekawość poznawcza	jest ciekawy świata, wiedzy, ma wiele zainteresowań	zadaje jednocześnie wiele pytań, rozproszone zainteresowania utrudniają koncentrację na specjalizacji
poczucie humoru	ma duże poczucie humoru	może przesadnie żartować z innych, czasem jest cyniczny
wyobraźnia	ma rozwinięte myślenie przestrzenno-obrazowe, skłonność do nadmiernego fantazjowania, marzeń na jawie	zmyśla, żyje we własnym świecie, izoluje się

Tabela 2. Źródło: Opracowanie własne¹².

Rozwijaniu refleksyjności sprzyjają metody problemowe i aktywizujące myślenie podczas definiowania pojęć, porównywania warunków i cech, analizy danych, stawiania hipotez i weryfikacji określonych założeń, ponownego rozważania możliwości i alternatyw działania w przypadku popełnienia błędu, kwestionowania oraz korygowania dokonanych wyborów i podjętych decyzji w różnorodnych

kontekstach – szczególnie w przypadku pojawienia się nowych możliwości i okoliczności¹³.

Natomiast myślenie dialogiczne polega na rozpoznawaniu i wyrażaniu alternatywnych opinii, interpretacji, wartości oraz odmiennych warunków, w których ludzie żyją – jest więc ściśle związane z empatią, otwartością na wieloznaczność i różnorodność

¹² Między innymi na podstawie publikacji: A.E. Sękowski, Osiągnięcia uczniów zdolnych, Lublin 2001, Towarzystwo Naukowe KUL; S. Popek, Człowiek jako jednostka twórcza, Lublin 2001, Wydawnictwo UMCS.

¹³ Zob. np.: K.J. Szmidt, Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych. Wydanie II poszerzone, Gliwice 2013, Wydawnictwo Helion; E. de Bono, Umysł kreatywny. 62 ćwiczenia rozwijające intelekt, Warszawa 2011, Wydawnictwo Studio Emka; M. Taraszkiewicz, Metody aktywizujące proces uczenia się czyli jak uczyć lepiej, Verlag Dashofer Sp. z o.o.; e-book.

w otaczającym świecie. Takie zadania mogą być realizowane nie tylko podczas dyskusji i wymiany opinii na temat otaczającej rzeczywistości, ale także podczas aktywnego funkcjonowania w tej rzeczywistości dzięki tzw. „wczuwaniu się” w przeżycia i emocje innych ludzi, mędrców, bohaterów literackich czy filmowych. Stawianie się w sytuacji tych innych osób przygotowuje ucznia do podejmowania decyzji czy rozwiązania problemu zgodnie z własnymi potrzebami oraz preferencjami, ale przy jednoczesnym uznaniu prawa innych ludzi do postępowania w zupełnie inny sposób. Rozwijanie myślenia dialogicznego sprzyja więc budzeniu i kształtowaniu świadomości uczniów, że przemyślane wybory i decyzje należy przyjmować z życzliwością, zrozumieniem i akceptacją, mimo ich odmienności. A zatem z myśleniem dialogicznym związana jest ściśle akceptacja „inności” i jej tolerancja. Dodatkowo prowokowanie uczniów do myślenia dialogicznego sprzyja rozwojowi myślenia dywergencyjnego oraz doskonaleniu języka pod względem gramatycznym i słownikowym (jest to wynik generowania i oznaczania wielu pomysłów rozwiązania problemów, realizacji samego pomysłu w wielu wariantach czy poszukiwania pozytywnych i negatywnych aspektów analizowanej sytuacji i różnych argumentów na uzasadnienie swojej opinii).

Z kolei myślenie dialektyczne można zdefiniować jako uwzględnienie podczas percepcji, eksploracji i interpretacji otaczającego świata relatywności i subiektywności wiedzy, opinii, przeżyć oraz stanów emocjonalnych. Podczas konieczności podejmowania decyzji pozwala ono na urzeczywistnienie tzw. „złotego środka” – osiągnięcia stanu równowagi między własnymi potrzebami i wymaganiami zewnętrznymi, interesem indywidualnym i interesem społecznym oraz godzenia sprzeczności związanych z potrzebami jednostki i ludzi z otaczającego świata. Ponadto myślenie dialektyczne sprzyja budzeniu akceptacji dla nieustannych zmian w otaczającej rzeczywistości, potrzeby permanentnego uczenia się w reakcji na zmieniające się oczekiwania zewnętrzne lub potrzeby wewnętrzne oraz rozwijaniu elastyczności życiowej.

Jako podsumowanie...

W ramach edukacji dla mądrości nauczyciel powinien zatem koncentrować uwagę uczniów na przeciwnościach i sprzecznościach w otaczającym świecie (przede wszystkim w zachowaniu ludzi) oraz aranżować ich doświadczenia w wyjaśnianiu barier i sprzeczności w relacjach międzyludzkich. Poszukiwanie wspólnej płaszczyzny w definiowaniu pojęć i formułowanych sądach jest z kolei podstawą konstruktywnego dialogu oraz zwrócenia uwagi uczniów na wartości i pozytywne cechy ludzi. Myślenie dialektyczne umożliwia im zatem działanie uwzględniające dobro własne (osiąganie celów, sukcesu, szczęścia) w kontekście i z uwzględnieniem dobra wspólnego (bez budowania szczęścia na krzywdzie innych, „wyścigu szczurów”, kultu egoistycznej jednostki, ale i bezwzględnego podporządkowywania się wymaganiom i potrzebom ogółu) w krótszym lub dłuższym okresie czasu. Konkretnie przykłady ćwiczeń i scenariuszy zajęć sprzyjających rozwijaniu mądrości uczniów czytelnik odnajdzie w przytoczonych wcześniej książkach metodycznych autorki artykułu.

Należy także podkreślić, że budzenie wrażliwości społecznej i emocjonalnej, doskonalenie kompetencji osobowościowych oraz refleksyjności w założeniach edukacji dla mądrości sprzyjają harmonijnemu rozwojowi jednostki oraz jej pozytywnym doświadczeniom – niezależnie od przyjętych wartości i światopoglądu. Pierwszym środowiskiem warunkującym wychowanie jednostki w mądrości i do mądrości jest rodzina, a w niej – miłość i postawy rodzicielskie. Rodzinne środowisko powinno zaspokoić podstawowe potrzeby psychiczne młodego człowieka, a przede wszystkim sprzyjać konstruowaniu przez niego pozytywnego obrazu własnego „ja”, otwartości na nowe umiejętności i wiedzę oraz ciekawości poznawczej w postaci badawczego i refleksyjnego stosunku do otaczającej rzeczywistości.

Ale środowiskiem celowo organizującym edukację dla mądrości powinna być szkoła, a w niej nauczyciel stwarzający sytuacje edukacyjne sprzyjające nabywaniu przez uczniów nawyków refleksyjnego postępowania w różnorodnych sytuacjach problemowych. Sytuacje te powinny być podstawą formowania systemu wartości młodego człowieka

oraz jego stopniowego dojrzewania do mądrości. Sprzyjać to będzie także niwelowaniu problemów wychowawczych, z jakimi borykają się współcześni nauczyciele i wychowawcy.

Bibliografia

1. De Bono E. *Umysł kreatywny. 62 ćwiczenia rozwijające intelekt*, Wydawnictwo Studio Emka, Warszawa 2011.
2. Dudzikowa M. *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Warszawa 2004, Oficyna Wydawnicza Impuls.
3. B. Dyrda, *Syndrom nieadekwatnych osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls.
4. B. Dyrda, *Zjawiska niepowodzeń szkolnych uczniów zdolnych. Rozpoznawanie i przeciwdziałanie*, Kraków 2007, Oficyna Wydawnicza Impuls.
5. T. Gadacz, *O umiejętności życia*, Warszawa 2013, Wydawnictwo Naukowe PWN.
6. K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Pedagogia Christiana”, nr 1(29)/ 2012.
7. E. Płóciennik, *Rozwijanie mądrości dziecka. Koncepcja i wskazówki metodyczne*, Łódź 2016, Wydawnictwo UŁ.
8. E. Płóciennik, *Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej. Scenariusze zajęć w przedszkolu i szkole podstawowej*, UŁ, Łódź 2016.
9. E. Płóciennik, *Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej. Scenariusze zajęć dla młodzieży*, Łódź 2016, Wydawnictwo UŁ.
10. S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001, Wydawnictwo UMCS.
11. A. E. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin 2001, Towarzystwo Naukowe KUL.
12. R. J. Sternberg, L. Jarvin, E. L. Grigorienko, *Teaching for Wisdom, Intelligence, Creativity, and Success*, Thousand Oaks 2009, Corwin A SAGE Company.
13. R. J. Sternberg, J. Jordan, red., *A Handbook of wisdom. Psychological perspectives*, New York 2005, Cambridge University Press.
14. K. J. Szmidt, *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*. Wydanie II poszerzone, Gliwice 2013, Wydawnictwo Helion.
15. K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Sopot 2013, GWP.
16. K. J. Szmidt, *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone [w:] Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, pod red. K. J. Szmidta i M. Modrzejewskiej-Świgulskiej, Łódź 2013, Wydawnictwo UŁ, s. 13-40.
17. K. J. Szmidt., *Jak stymulować zdolności „myślenia pytajnego” uczniów*, „Życie Szkoły”, nr 7/2004.
18. M. Taraszkiewicz, *Metody aktywizujące proces uczenia się czyli jak uczyć lepiej*, Verlag Dashofer Sp. z o.o.; e-book.
19. D. Waloszek, *Mądrość (i, czy) wiedza? Rozważania kategorialne [w:] Sztuka bycia człowiekiem. Wychowanie a poszukiwanie wartości i sensów życia*, pod red. B. Dymary, B. Cholewa-Gatuszki, E. Kochańskiej, Kraków 2011, Oficyna Wydawnicza Impuls.
20. W. Wilowski, *Utracona mądrość*, Poznań 2012, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.

Dr Elżbieta PŁÓCIENNIK – adiunkt w Katedrze Pedagogiki Wieków Dziecięcego w UŁ. Członkini Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności. Wykładowca akademicki, trener na warsztatach dla nauczycieli na temat stymulowania oraz diagnozy twórczości i mądrości dzieci. Autorka techniki obrazków dynamicznych oraz popularyzatorka idei edukacji dla mądrości.



Trudne zachowania uczniów a style rozwiązywania konfliktów przez nauczycieli

Karina KOZŁOWSKA

Czy nauczyciel może być jednym z powodów łamania dyscypliny wśród uczniów?

Dyskusja na temat problemowych zachowań uczniów, szczególnie w kontekście aktualnie prowadzonej, społeczno-politycznej debaty na temat zasadności funkcjonowania gimnazjów, wydaje się ponownie przybierać na sile. Nie zaskakuje więc, że kwestie związane z profilaktyką przemocy i agresji wśród uczniów, wspieraniem nauczycieli w rozwoju umiejętności i kompetencji zarządzania konfliktem oraz poszukiwaniem systemowych rozwiązań mających na celu zapobieganie zachowaniu łamania dyscypliny w dalszym ciągu znajdują się w centrum rozważań środowisk pedagogicznych i akademickich.

Źródłem pojawiania się zachowań problemowych uczniów poszukuje się przede wszystkim w osobie ucznia oraz w środowisku rodzinnym i rówieśniczym. Interesującym zagadnieniem wydaje się próba zmiany perspektywy na taką, w której centrum znajdzie się nauczyciel i jego rola w kształtowaniu warunków sprzyjających powstawaniu zachowań trudnych wśród uczniów. W związku z tym celem niniejszych rozważań jest wprowadzenie w problematykę postrzegania nauczycieli jako jednego z możliwych źródeł powstawania zachowań problemowych wśród uczniów w kontekście przyjmowanych przez wychowawców gimnazjum stylów rozwiązywania konfliktów. Przedstawione rozważania stanowią przyczynek do dalszych prac badawczych.

Są one wsparte prezentacją wybranych wyników badań kwestionariuszowych zrealizowanych wśród 132 aktywnie zawodowych nauczycieli gimnazjum¹.

Problematyka artykułu nawiązuje do kilku zagadnień. W pierwszej kolejności podkreślić należy, że termin trudne zachowania ucznia jest analizowany w kontekście tzw. zachowań zakłócających, czyli takich, które nie są akceptowane przez nauczycieli, ponieważ oddziałują negatywnie na przebieg lekcji. Z drugiej strony, zasięg takich zachowań nie ogranicza się wyłącznie do osoby nauczyciela. Często dotyczą one także innych uczestników relacji, w które jest zaangażowany uczeń. Co więcej, oddziałując na poziom samooceny, realizację obowiązków szkolnych czy jakość relacji z rówieśnikami, zachowania problemowe² mogą stanowić wyzwanie także dla samego wychowanka, który przejawia rozważane zachowania. Przyjęty sposób rozumienia zachowań trudnych wynika z założeń przyjętych na potrzeby niniejszego opracowania. Po pierwsze, interakcje na linii nauczyciel-uczeń zostają zawężone do zajęć realizowanych w ramach lekcji. Po drugie, postrzegane przez nauczyciela

¹ Dobór wyników badań kwestionariuszowych podyktowany jest ich funkcją ilustracyjną dla problemu badawczego podjętego w ramach artykułu. W związku z tym sformułowanych wniosków, postulatów czy założeń nie należy traktować jako ostatecznych i wyczerpujących omawianą problematykę.

² Za Ireną Obuchowską zachowania problemowe można podzielić na zachowania, które dotyczą tylko ucznia, wraz z jego funkcjami somatycznymi i fizycznymi; obowiązków i osiągnięć szkolnych ucznia; relacji i jakości kontaktów w grupie uczniowskiej oraz przestrzegania norm. W takim ujęciu, zachowania ucznia utrudniają efektywne realizowanie treści dydaktycznych. Zob. Obuchowska I. *Problemowe zachowania uczniów* [w:] . Kruszewski K. [red.] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 2004, s. 376.

zachowanie ucznia wynika z jego subiektywnej opinii i oceny jego postępowania. Ponieważ wychowanek utrudnia bądź uniemożliwia sprawne realizowanie treści dydaktyczno-wychowawczych, jego postawa rozpatrywana jest w kategoriach łamania dyscypliny. To, z kolei, nierzadko stanowi przyczynek do powstania konfliktu między uczniem a nauczycielem. Po trzecie, w obliczu manifestowania przez ucznia nieakceptowanych zachowań nauczyciel podejmuje szereg działań, mających na celu przeciwdziałanie im. Zgodnie z założoną perspektywą interpretacji, reakcje nauczycieli, które wyrażają się w przyjmowanych przez nich stylach radzenia sobie z konfliktem, mogą stanowić źródło zarówno pozytywnych zmian w zachowaniu wychowanka, jak i doprowadzić do jego pogorszenia, a w konsekwencji do eskalacji sporu.

Interpretacja postawy ucznia jako problemowej jest następstwem indywidualnej oceny nauczyciela, która stanowi rezultat np. jego nastawienia do ucznia (wyrażającego się np. we wrażliwości wychowawczej, tolerancji określonych form zachowania), otwartości wobec wykonywanych obowiązków, osobowości czy kondycji psychicznej i fizycznej³. Można w związku z tym przyjąć, że zbiór możliwych zachowań, które będą interpretowane przez prowadzącego jako niepożądane, stanowi katalog otwarty, a przy tym jest wyrazem indywidualnych preferencji oraz predyspozycji każdego nauczyciela⁴. Według Jacka Pyżalskiego: Trudna sytuacja jest przez badanych utożsamiana z zagrożeniem własnej pozycji społecznej w relacji nauczyciel-uczeń⁵. Dlatego też przyczyn interpretowania przez wychowawców zachowań uczniów w kategorii trudnych można upatrywać chociażby w ich obawie o utratę autorytetu, poczuciu braku kontroli nad sytuacją, w której wychowanek nie zachowuje się zgodnie z oczekiwaniami lub, pomimo interwencji, nie wykazuje poprawy⁶. Z kolei sytuacja ucznia przejawiającego

zachowania problemowe jest dość złożona. Realizuje on jednocześnie w odmiennych środowiskach wiele ról, które potrafią stawiać przed nim nieracjonalne lub trudne do spełnienia oczekiwania, wykraczając nierzadko przy tym poza normy społeczne. Wobec tego uczeń staje przed wyborem i podjęciem decyzji, będącej następstwem sprzecznych oczekiwań, np. nauczyciela, który wymaga obecności na swoich lekcjach oraz kolegów, którzy oczekują wspólnego wagarowania⁷.

Kolejne istotne zagadnienie wyznaczone jest przez pojęcie dyscypliny. Chociaż jego operacjonalizacja stanowi spore wyzwanie zarówno wśród praktyków, jak i teoretyków wychowania, na potrzeby niniejszych rozważań można przyjąć roboczą definicję, zgodnie z którą jest to: respektowanie obowiązującego w szkole (lub innej placówce oświatowej i wychowawczej) regulaminu oraz wydanych przez nauczycieli poleceń⁸. Współczesny sposób ujmowania dyscypliny wykracza poza stosowanie kar jako środka negatywnie wzmacniającego niepożądane zachowania uczniów, uwzględnia natomiast rolę nauczyciela w budowaniu atmosfery i warunków sprzyjających nauce uczniów oraz wspieraniu ich w rozwoju umiejętności kontrolowania swoich zachowań⁹. Problemy uczniów z dyscypliną mogą dotyczyć np. zakłócania toku nauczania, przeszkadzania w nauce innym uczniom, niszczenia mienia szkoły¹⁰ czy generowania poczucia braku bezpieczeństwa. Z tej przyczyny, dla wielu nauczycieli przejaw łamania dyscypliny przez ucznia może wiązać się z powstaniem konfliktu interpersonalnego i koniecznością przyjęcia jakiegoś stylu radzenia sobie z zaistniałą sytuacją. Zjawisko konfliktu należy tutaj rozumieć w perspektywie trzech kryteriów: interakcji, współzależności oraz niekompatybilności. Konflikt interpersonalny to (...) interakcja między osobami pozostającymi w relacji

zajęciach dyskusji czy niszczenie mienia szkoły. Zob. J. Pyżalski, op. cit.

⁷ Zob. T. Zimny, Wspieranie uczniów w sytuacjach trudnych [w:] *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?* (red.) D. Borecka-Biernat. Warszawa 2010, s. 95, Wydawnictwo DIFIN.

⁸ *Słownik pedagogiczny*, hasło: DYSCYPLINA, (red.) Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz. Warszawa 2009, s. 37, Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁹ W. Muzyka, D. Nowicki, B. Krzywosz-Rynkiewicz, M. Sakowicz, *Dyscyplina w szkole w oczach nauczycieli [w:] Nauczyciel-uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, (red.) M. Dudzikowa. Kraków 1996, s. 197, Oficyna Wydawnicza IMPULS.

¹⁰ J. Kołodziejczyk, *Dyscyplina w klasie. Metody i techniki interwencji*. Kraków 2005, Wydawnictwo SOPHIA [za:] J. Levin, J.F. Nolan, *Classroom Management. A Professional Decision-Making Model*, Allyn and Bacon, 2000, s. 5.

³ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, tłum. D. Szafranska-Poniewierska. Warszawa 1997, s. 40-46, Instytut Wydawniczy PAX.

⁴ I. Obuchowska, *Problemowe zachowania...*, op. cit., s. 375 i nast.

⁵ J. Pyżalski, *Nauczyciele-uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*. Kraków 2007, s. 77, Oficyna Wydawnicza IMPULS.

⁶ Cytowany autor wyodrębnił siedem kategorii zachowań uczniów, które przez wychowawców są uważane za najtrudniejsze. Są nimi: agresja werbalna, zagrożenie agresją fizyczną, szantaż i ignorowanie poleceń wychowawcy czy negatywne grupowe oddziaływanie uczniów. Wśród przykładów trudnych zachowań uczniów nauczyciele wyróżniają: odpisywanie od kolegów w trakcie pisania sprawdzianu, żucie gumy podczas lekcji, prowadzenie swobodnych rozmów z innymi uczniami na tematy niezwiązane z przedmiotem prowadzonej na

współzależności, z których każda postrzega pozostałe jako przeciwstawiające się jej celom, dążeniom lub wartościom i potencjalnie zagrażające realizacji jej celów, dążeń lub wartości¹¹. Z uwagi na specyfikę relacji nauczyciel-uczeń zasadne wydaje się postrzeganie ich relacji w kontekście zależności, w której naturalnym jest ujawnianie się sprzeczności, negocjowanie, powstawanie napięć czy zniekształceń poznawczych.

Ulokowanie na wspólnej płaszczyźnie rozważań dwóch problemów, czyli łamania dyscypliny a także konfliktu między nauczycielem a uczniem podyktowane jest identyfikacją cech wspólnych obu tych obszarów problemowych. Wśród cech wspólnych dla łamania dyscypliny i sytuacji konfliktowej można wyróżnić: (1) własność jednostronności, która oznacza, że pojawienie się tych sytuacji stanowi konsekwencję subiektywnego i indywidualnego nastawienia osób w nie zaangażowanych; (2) występowanie negatywnych emocji i poczucia niezaspokojenia potrzeb u jednostek, których sytuacja dotyczy; (3) aktywację sposobów reakcji, które sprzyjają podejmowaniu strategii automatycznych, tj. obronnych, ucieczkowych lub nastawionych na walkę; (4) okoliczność, zgodnie z którą pozytywne rozwiązanie sytuacji konfliktowej wymaga podjęcia od osób w niej uczestniczących konstruktywnych działań. Powyższe elementy pozwalają sądzić, że postrzeganie sytuacji łamania dyscypliny jest zależne od wielu czynników, czyniąc proces podejmowania działań profilaktycznych złożonym zjawiskiem wymagającym dysponowania wiedzą na temat różnych zmiennych. Wiedza i umiejętności nauczyciela z zakresu konstruktywnych strategii rozwiązywania sporów mogą stanowić istotny element wspierający nie tylko w zapobieganiu zachowaniom problemowym wśród uczniów, ale także w radzeniu sobie z ich skutkami. W kontekście umiejętności radzenia sobie z trudnymi zachowaniami ucznia obowiązek posiadania tej wiedzy obarcza w szczególności nauczyciela. Sposób, w jaki zostanie przez niego zinterpretowane zachowanie drugiego podmiotu jest jednym z czynników, które składają się na wybór reakcji funkcjonującej pod nazwą stylu radzenia sobie ze sporem¹².

¹¹ Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K. *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, przekł. Izdebski P., Jaworska A., Kobylińska D., PWN, Warszawa 2008, s. 473.

¹² Spośród pozostałych czynników, mających swoją rolę w wyborze

W badaniu, którego celem była odpowiedź na pytanie: czy w badanej grupie nauczycieli zachodzi istotne statystycznie zróżnicowanie w zakresie stosowania badanych stylów rozwiązywania konfliktów? wzięto udział 132 nauczycieli gimnazjum. Uczestnicy badania wypełniali anonimowo: Kwestionariusz Stylów Rozwiązywania Konfliktów autorstwa Bożeny Ktusek-Wojciszke¹³, który mierzy pięć stylów rozwiązywania konfliktów: współpracę, kompromis, rywalizację, unikanie i dostosowanie¹⁴. Obserwowane zróżnicowanie jest bardzo silne. Pokazuje ono, że z największym nasileniem przejawiany jest styl polegający na współpracy. Z istotnie statystycznie najmniejszym nasileniem z kolei badani stosują styl polegający na rywalizacji, choć wynik ten różni się od wszystkich stylów poza unikaniem. Mało popularnym stylem jest również dostosowanie. Kompromis to drugi najbardziej popularny styl w badanej grupie nauczycieli.

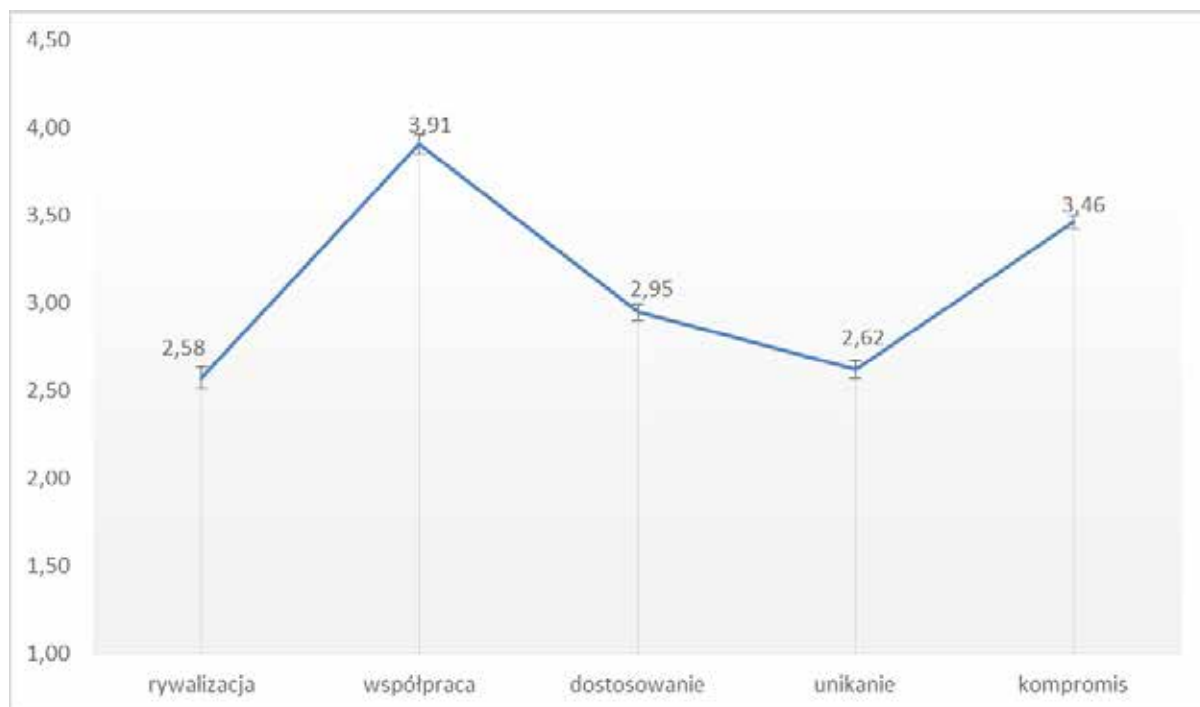
Na wstępie należy zaznaczyć, że chociaż wyniki wskazują na określone preferencje w przyjmowaniu przez nauczycieli wybranych stylów, problematyczne okazuje się wskazanie jednego właściwego, z uwagi na oczekiwane rezultaty, podejścia nauczyciela do konfliktu. Każdy ze stylów, w zależności chociażby od kontekstu, w którym się ujawnia, może wskazywać na pozytywne bądź negatywne konsekwencje dla jakości relacji pomiędzy uczniem i nauczycielem. Style wynikają z dwóch znajdujących się u podstaw zachowania w sytuacji konfliktowej motywacji podmiotu – motywacji skoncentrowanej na maksymalizacji realizacji własnego interesu oraz maksymalizacji interesu partnera.

Rywalizacja odzwierciedla stan, w którym nauczyciel spostrzega spór powstały między nim a uczniem w kategoriach wygranej-przegranej (inaczej władzy albo-albo), gdzie stroną przegraną jest uczeń. Sytuacja konfliktowa jest przez wychowawcę postrzegana jako pole bitwy, na którym

przez podmiot określonego stylu rozwiązania konfliktu, wskazać należy, między innymi, na klimat szkoły i klasy czy jakość dotychczasowych relacji między nauczycielem a uczniem. Zob. T. Zimny, op. cit., s. 97.

¹³ Kwestionariusz autorstwa Ktusek-Wojciszke identyfikuje nasilenie przyjmowanych przez nauczycieli stylów rozwiązywania sporów, a niech ich częstotliwość. Wiąże się to z tym, że jednostka w swoich reakcji na konflikt nie ogranicza się tylko do jednego stylu, ale do wielu. B. Ktusek-Wojciszke, Kwestionariusz stylów rozwiązywania konfliktów [w:] „Czasopismo Psychologiczne”, Tom 15, Nr 1, 2009, s. 119-140.

¹⁴ W toku procedury badawczej przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji dla prób zależnych. Jej wynik okazał się być istotny statystycznie.



Schemat 1. Średnie nasilenie pięciu stylów radzenia sobie z konfliktami

Źródło: Opracowanie własne.

należy podjąć otwarte i konfrontacyjne działania, mające na celu osiągnięcie zwycięstwa. Oznacza to, że nauczyciel na drodze np. odwoływania się do swojej władzy i autorytetu czy stosowania taktyk rywalizacyjnych¹⁵ będzie dążył do uznania przez ucznia prymatu jego stanowiska. Towarzyszy temu brak potrzeby uwzględniania perspektywy ucznia i jego stanowiska w rozmowie. Warto zaznaczyć, że wygrana nauczyciela osiągnięta w atmosferze narzucania swojej woli, przymusu, deprecjonowania roli ucznia w możliwościach wyrażania siebie, tj. swoich emocji i potrzeb, niezadowolenia czy wątpliwości wydaje się raczej symboliczna. Podejściu rywalizacyjnemu towarzyszy przede wszystkim przymus oraz wywieranie presji na uczniu, co przesądza o eskalacji konfliktu. W takim ujęciu pojawienie się sytuacji trudnej, wynikającej z problemowego zachowania ucznia, w interpretacji nauczyciela będzie się wiązać z koniecznością przywrócenia porządku, przy jednocześnie niskiej motywacji zajęcia postawy elastycznej czy stworzenia przestrzeni do dialogu na temat możliwych źródeł manifestacji przez ucznia trudnego zachowania. Przyjęcie podobnej postawy rywalizacji wiąże się w głównej

mierze z poczuciem niskiej samooceny i lęku, obawy przed utratą władzy czy potrzeby udowodnienia swoich racji¹⁶. Przekonaniu nauczyciela o prymacie własnej racji często towarzyszy generalizacja, wyrażająca się w opinii o buntowniczej naturze uczniów czy skłonnościach do unikania przez nich obowiązków szkolnych. W związku z tym, każdorazowe pojawienie się sytuacji, która w jego interpretacji będzie wyczerpywała znamiona łamania dyscypliny, będzie stanowiło konieczność podjęcia działań, które odznaczają się wysokim poziomem egoizmu i asertywności, a dość niską motywacją uwzględnienia interesów, potrzeb czy celów ucznia.

Stylen, który nauczyciele stosują z najmniejszym nasileniem, jest unikanie. Wskazuje ono na niskie zaangażowanie nauczyciela w realizację interesów własnych i ucznia. Można w związku z tym przypuszczać, że w sytuacji pojawienia się trudnych zachowań ucznia, które zostaną zinterpretowane przez wychowawcę w kategoriach łamania dyscypliny i powstania sytuacji konfliktowej¹⁷, wykaże

¹⁵ Do przykładowych taktyk rywalizacyjnych należą: personalna krytyka, odmowa czy wrogie nakazy. Zob. W. W. Wilmot, J. L. Hocker, *Konflikty między ludźmi*, przekł. M. Höffner, (red. naukowa) E. Mandal, Warszawa 2011, s. 211, PWN.

¹⁶ G. Nordhelle, *Mediacja. Sztuka rozwiązywania konfliktów*, przekł. K. Drozdowska, Gdańsk 2010, s. 102 i nast. Fundacja Inicjatyw Społecznie Odpowiedzialnych.

¹⁷ Warto przy tym podkreślić, że dostrzeżenie konfliktu przez nauczyciela niekoniecznie musi się wiązać z nazwaniem zaobserwowanego przez niego faktu. W zależności od przyjętej typologii konfliktu, jednym z pierwszych etapów powstania i rozwoju konfliktu jest od-

się on raczej niską aktywnością w jego rozwiązaniu. Z tego właśnie powodu unikanie jest określane strategią podwójnej przegranej¹⁸, w której ani uczeń, ani nauczyciel nie wykorzystują potencjału płynącego z zaistniałego sporu. W praktyce może się to wiązać z ignorowaniem trudnych zachowań wychowanka, rozmawianiem o problemie metodą nie wprost, zaprzeczaniem, unikaniem tematu czy zwlekaniem¹⁹. Powodów przyjmowania analizowanego stylu upatruje się w przekonaniu jednostki o braku możliwości odniesienia osobistego sukcesu w rozwiązaniu konfliktu, wobec czego, w obawie przed odniesieniem porażki, nauczyciel nierzadko świadomie podejmuje decyzję o nieangażowaniu się w spór z uczniem, a tym samym podjęcie działań mających na celu przywrócenie porządku w klasie²⁰.

Wśród badanych nauczycieli styl dostosowywania nie cieszył się dużą popularnością. W takim stylu nauczyciel przejawia wysoką motywację w realizacji interesów ucznia, ale nie czuje równie silnej potrzeby realizacji własnych celów. Z tego powodu styl ten bywa nazywany strategią wygrany-przegrany²¹. Wśród motywów, które stanowią źródło przyjmowania analizowanej postawy, jest chęć utrzymania równowagi, obawa przed poniesieniem porażki czy poczucie osobistej satysfakcji wynikającej z umiejętności rezygnacji ze swoich interesów na rzecz realizacji interesu drugiej strony sporu. Chociaż podobnemu podejściu towarzyszą dobre intencje podmiotu, w rezultacie może ono nie doprowadzić do rozwiązania problemu, a wtórnie skutkować eskalacją konfliktu. Stosowanie taktyk polegających na uleganiu i rezygnowaniu, zaprzeczaniu potrzebom oraz braku zaangażowania stanowią wyraz metody poświęć wynik, aby utrzymać dobre stosunki. Podejście takie może stanowić źródło problematycznych sytuacji w relacji nauczyciela i ucznia²². Umiejętność zarządzania klasą przez nauczyciela, w tym przestrzegania praw ucznia, tworzenia pozytywnego klimatu klasy i wykazywania asertywnej stanowczości, wyznaczania granic oraz ustalania zasad współpracy stanowią niektóre

czucie przez podmiot w nim uczestniczący określonych emocji. Zob. K. Thomas, *Journal of organizational behavior*, vol.13, (1986-1998), May 1992; 13, s. 265.

¹⁸ B. Ktusek-Wojciszke, op. cit., s. 121.

¹⁹ Zob. B. Ktusek-Wojciszke, op. cit., s. 121; W. Wilmot, J. L. Hocker, op. cit., s. 207.

²⁰ G. Nordhelle, op. cit., s. 105.

²¹ S. P. Morreale, B. H. Spitzberg, J. K. Barge, op. cit., s. 475.

²² B. Ktusek-Wojciszke, op. cit., s. 122.

spośród czynników stanowiących o ich wspólnym sukcesie. Nauczyciele, którzy zaprzeczają swoim potrzebom i wyrażają nieme przyzwolenie na zachowania, które interpretują w kategoriach nie tylko szkodliwych dla siebie, ale także dla otoczenia, przyczyniają się do napędzania spirali błędnego koła. Wychowawca, który ma poczucie, że prezentowana przez niego postawa hojności nie spotyka się z oczekiwanymi przez niego postawami ucznia, w rezultacie zmęczenia i wypalenia może zacząć manifestować bardziej radykalne zachowania, bliższe stylowi rywalizacji²³.

Drugim, obok współpracy, najbardziej popularnym stylem rozwiązywania konfliktów w badanej grupie nauczycieli jest kompromis. Stanowi on wyraz gotowości nauczyciela do częściowej realizacji potrzeb własnych oraz ucznia. Kompromis stanowi rezultat negocjacji przeprowadzanych pomiędzy uczestnikami sytuacji konfliktowej identyfikujących interesy wspólne oraz sprzeczne, w celu dokonania modyfikacji oczekiwań obu stron. Zalety takiej postawy związane są z podejściem nauczyciela koncentrującym się na maksymalizacji wspólnych korzyści oraz minimalizowaniu strat, gotowości i otwartości na ustalanie wspólnie z uczniem sposobów rozwiązania sporu czy odwołania do przyjętych przez strony sporu reguł (np. do ustalonego wcześniej kontraktu klasowego określającego zasady pracy na lekcji)²⁴. W konsekwencji, reakcje nauczyciela na zachowania problemowe ucznia, w perspektywie dbałości o jakość łączyjących ich relacji, powinny być nastawione na konstruktywną pracę z uczniem²⁵. W kontekście specyfiki relacji nauczyciel-uczeń, na którą składa się m.in. dysponowanie przez tego pierwszego nieporównywalnie większym zakresem władzy²⁶, kompromis wydaje się trudnym stylem do praktykowania w przestrzeni szkoły. Wynika to z podstawowego założenia, zgodnie z którym kompromis zależy od wspólnej, podzielanej władzy,

²³ J. Pyżalski, op. cit., s. 55.

²⁴ Wilmot W.W., Hocker J.L., op. cit., s. 227.

²⁵ Więcej na temat podejść wspierających ucznia w sytuacjach trudnych zob. T. Zimny, op. cit., s. 78-104.

²⁶ Wiesław Sikorski, obok niepewności roli nauczyciela i niepodzielnych znaczeń, wskazuje na dysproporcje w dysponowaniu przez nauczyciela i ucznia władzą, jako podstawowe elementy szkodliwej relacji pedagogicznej. W związku z tym można je uznać za czynniki potencjalnie decydujące o powstaniu konfliktu między nauczycielem a uczniem, który to konflikt ma charakter wtórny wobec pojawienia się problemowego zachowania ucznia. Zob. W. Sikorski, *Komunikacja i zachowania niewerbalne wyzwalające i potęgujące konflikty w szkole [w:]* *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym...*, s. 59 i nast.

ponieważ jeśli jedna ze stron jest postrzegana jako bezsilna, nie ma żadnego powodu, aby dążyć do kompromisu²⁷. Co więcej, jeśli strony nie współdzielą władzy, to jeden z podmiotów – uczeń – przyjmie najpewniej postawę unikania lub ulegania.

Największym nasileniem przejawiany jest styl polegający na współpracy. Stanowi on wyraz postawy wygrana-wygrana, czyli wysokiego zaangażowania nauczyciela w realizację własnych i ucznia interesów. Chociaż współpraca przynosi korzyści dla obu stron uczestników konfliktów, jej manifestowanie i efektywność wymaga od nich sporego zaangażowania. Przejawia się ono przede wszystkim w otwartości na krytykę drugiej osoby i gotowości na jej przyjmowanie; akceptacji przyjęcia odpowiedzialności za swoją rolę w powstaniu sytuacji sporu; postępowania się komunikacją wolną od ocen, a wyrażającą wsparcie i zrozumienie dla ujawnianych emocji²⁸ oraz próbach przyjmowania perspektywy drugiej strony. Uwaga stron skoncentrowana jest na rozwiązaniu problemu, a nie wzajemnym obwinianiu się, narzucaniu swojej woli i manifestowaniu władzy. Nauczyciele nastawieni na współpracę z uczniem odznaczają się, właściwym dla pracy nad konstruktywnymi rozwiązaniami, sposobem porozumiewania się. Ich język jest wolny od interpretacji, domysłów, a skupiony wokół swoich uczuć, emocji i opisów rzeczywistości, czyli tego, co widział, słyszał lub czuł. Dla przykładu, wyrazem postępowania się tzw. językiem otwartości jest motywowanie ucznia, aby dzielił się swoimi myślami, emocjami oraz tym, co obecnie czuje; udzielanie wsparcia; przyjęcie przez nauczyciela postawy elastycznej, uwzględniającej – o ile to może pomóc uczniowi – ustępstwa oraz odpowiedzialności za swoje działanie. Szczególnie ostatni element języka otwartości może dla nauczycieli stanowić wyzwanie, ponieważ odnosi się on do konieczności nazwania i zwerbalizowania w rozmowie z uczniem zachowania, które potencjalnie mogło stanowić źródło konfliktu lub czynnik go eskalujący.

Należy zwrócić uwagę, że jednym z czynników sprzyjających przyjmowaniu i manifestowaniu stylu współpracy jest klimat szkoły oraz klasy. Towarzyszenie nauce i wychowaniu poczucia

bezpieczeństwa, zaufania czy akceptacji to podstawowy wymóg fundujący pozytywne relacje między nauczycielem a uczniem. Jego realizacja nie stanowi jednak kwestii spełnienia narzuconych oczekiwań dyrektora bądź samych nauczycieli, ale podjęcia wspólnej pracy w rozwijaniu umiejętności zarządzania konfliktem, nabywania wiedzy z zakresu alternatywnych sposobów wyznaczania granic i ustalania zasad współpracy z uczniem. Przyjmując, że zachowania problemowe ucznia stanowią także dla niego samego źródło wielu negatywnych emocji, to ze względu na rolę i funkcję nauczyciela w klasie, jego umiejętności oraz kompetencje pedagogiczne, czy w końcu na intelektualną, emocjonalną, czy społeczną dojrzałość, można oczekiwać, że będzie swoją postawą stanowił dla wychowanka jeśli nie wzór, to chociaż perspektywę odniesienia w manifestowaniu zachowań pozytywnych i przybliżających do wzajemnego zrozumienia.

Czy zasadnym jest postrzeganie przyjmowanych przez nauczycieli stylów rozwiązywania konfliktów w perspektywie możliwych źródeł pojawiania się wśród uczniów zachowań problemowych? W związku z tym, czy nauczyciel może także przyczyniać się do łamania przez nich dyscypliny? Powyższe rozważania pozwalają sądzić, że tak. Ulokowanie zjawiska naruszania dyscypliny przez uczniów z pojawieniem się w jego następstwie konfliktu z nauczycielem wiąże się z trzema możliwościami: (1) nadaje szerszej perspektywy oglądu specyfiki ich relacji; (2) postuluje zmianę charakteru podejmowanych przez wychowawców działań przeciwdziałających pojawianiu się trudnych zachowań na te, które nastawione są na współpracę oraz (3) zachęca do wzięcia pod uwagę swojego potencjalnego udziału w ujawnianiu i podtrzymywaniu zachowań problemowych.

Karina KOZŁOWSKA – doktorantka w Instytucie Pedagogiki Wydziału Filozoficznego na Uniwersytecie Jagiellońskim. Badawcze zainteresowania koncentruje wokół postaw nauczycieli wobec mediacji jako jednej z alternatywnych metod rozwiązywania konfliktów.

²⁷ Wilmot W.W., Hocker J.L., op. cit., s. 224.

²⁸ Ibidem, s. 231.



Wpływ na niewłaściwe zachowania uczniów poprzez zaspokajanie ich potrzeb i wzmacnianie poczucia własnej wartości

Stanisław BOBULA

Nauczyciele często zastanawiają się, co jest przyczyną niewłaściwych zachowań uczniów. Niekiedy uczący odbierają motywację do postępowania młodych ludzi jako atak na siebie samych. Tymczasem w większości takich sytuacji problematyczne zachowania uczniów nie mają wiele wspólnego z samymi nauczycielami. Bo to, co motywuje każdego człowieka do działania, to chęć zaspokojenia własnych POTRZEB, a te u wszystkich są takie same. Tym, co nas od siebie różni, jest czas, w którym zaspokojenie określonych potrzeb staje się ważne oraz STRATEGIE, które stosujemy, aby te potrzeby zaspokoić. Ludzie nie stają się głodni w tym samym momencie, więc potrzebę fizjologiczną związaną z koniecznością przyjmowania pokarmów zaspokajamy w różnym czasie. Aby zaspokoić głód, różne osoby stosują odmienne strategie – jedni idą do restauracji, inni do baru, a jeszcze inni przyrządzają sobie posiłek w domu. Nieporozumienia między nami wynikają więc nie z samych potrzeb, lecz czasu oraz sposobu (strategii) ich zaspokajania.

Potrzeby i poczucie własnej wartości

Ale czym są tak naprawdę potrzeby? Według Abrahama Masłowa potrzeby pojmowane są jako brak czegoś, wywołujący jednocześnie dążenie do zaspokojenia tego braku. Maslow w swojej teorii postąpił się metaforą piramidy, wprowadzając w ten sposób hierarchię potrzeb. Fundamentem dla piramidy Masłowa są potrzeby niższego rzędu, czyli potrzeby fizjologiczne (uznawane za podstawowe) oraz potrzeba bezpieczeństwa/stabilizacji. Wyżej w hierarchii znajdują się potrzeby wyższego rzędu, takie jak potrzeba przynależności/afiliacji, potrzeby szacunku i uznania oraz potrzeba samo-realizacji. Nieco inaczej potrzeby widział Marshall Rosenberg, twórca języka Komunikacji Bez Przemocy (ang. NVC – Nonviolent Communication). U Rosenberga wszystkie potrzeby są tak samo ważne, tyle tylko, że w różnym momencie stają się dla nas priorytetowe (szczególnie w sytuacjach, gdy

nie możemy ich zaspokoić). W tym modelu myślenia o niezaspokojonych potrzebach informują nas uczucia, np. złość, frustracja, strach itp.

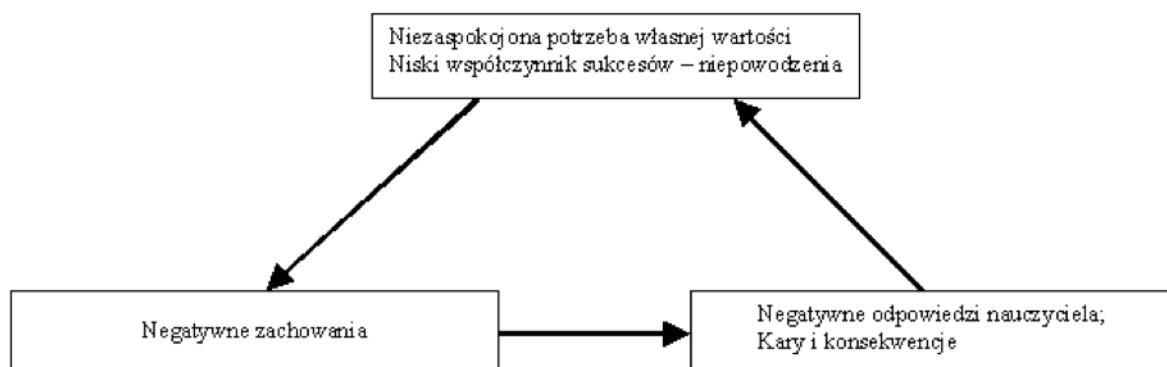
Zaspokajanie potrzeb ma bardzo duży wpływ na poczucie własnej wartości, które definiuje się jako uogólnioną postawę w stosunku do samego siebie, która wpływa na nastrój oraz wywiera silny wpływ na pewien zakres zachowań osobistych i społecznych¹. Tak więc zaspokojone (lub nie) potrzeby budują w nas obraz siebie samych, jakim jest poczucie własnej wartości. W przypadku niezaspokojonych potrzeb tworzy się nieadekwatne poczucie własnej wartości (zaniżone i niepewne). Tak powstaje „cykl zniechęcenia”. Osoby z nieadekwatnym poczuciem własnej wartości podejmują szereg działań, które z boku wyglądają na akty desperacji. Bywa, że zachowania te prowadzą do krzywdzenia innych. Czasem polegają one na

¹ https://www.wikiwand.com/pl/Poczucie_w%C5%82asnej_warto%C5%9Bci.

autodestrukcji osobistej lub społecznej sprawiając, że taka osoba w gruncie rzeczy krzywdzi samą siebie. W konsekwencji osoby te otrzymują negatywne informacje ze strony otoczenia na swój temat, co jeszcze bardziej obniża ich poczucie własnej wartości. W przypadku uczniów w szkole, zachowujących się niewłaściwie, może to wyglądać tak²:

buduje w dziecku podwaliny poczucia własnej wartości oraz umiejętności budowania relacji opierających się na przywiązaniu do innych osób.

Harry Chugani ze Szpitala Dziecięcego w Michigan wykonywał scyntygramy mózgow części z tych dzieci, stwierdzając niemal u wszystkich wyraźne



Przetłamanie cyklu zniechęcenia jest możliwe, jednak wymaga ono działań, które m. in. będą skierowane na zaspokojenie potrzeb będących filarami poczucia własnej wartości.

Jak na nasze życie wpływają niezaspokojone potrzeby?

Aby zrozumieć, jak bardzo niezaspokojone potrzeby wpływają na nasze życie, warto przyjrzeć się temu, co się dzieje na początku naszego życia, zaraz po urodzeniu. Po narodzinach dziecko jest całkowicie uzależnione od rodziców. Nie chodzi tutaj tylko i wyłącznie o zależność związaną z otrzymywaniem pokarmów, utrzymywaniem higieny itp., ale również o zależność emocjonalną. Okazuje się, że na poziomie neurobiologicznym w przeciągu pierwszych sześciu miesięcy życia tworzą się w dziecku podwaliny przyszłego poczucia własnej wartości (później ten proces także się odbywa, jednak nie jest on aż tak ważny, jak w pierwszych miesiącach życia). Otóż zaspokojenie potrzeb fizjologicznych (np. karmienie na żądanie), jak i emocjonalnych, związanych z czułością, dotykiem, przytulaniem i całym niewerbalnym przekazywaniem miłości,

odchylenia czynnościowe w rozmaitych obszarach związanych z emocjami. W trakcie rozwoju występuje tylko niewielkie okienko czasowe, gdy dzieci muszą podlegać stymulacji emocjonalnej, by odczuwać emocje w późniejszym życiu³.

Niezaspokajanie potrzeb w kluczowym okresie kilku pierwszych miesięcy życia będzie skutkowało ogromnymi trudnościami związanymi z relacjami z innymi ludźmi (szczególnie przywiązaniem) oraz przekonaniem, że nie jest się wartym miłości, skoro nią nie obdarzono. Szczególnie na ten problem narażone są dzieci z domów dziecka, gdzie opiekunom trudno jest budować indywidualną relację opierającą się na czułości i miłości z niemowlakami, gdy mają ich pod opieką kilkoro. Skupiają się więc na czynnościach zaspokajających potrzeby fizjologiczne. Nawet gdy dziecko ma do dyspozycji oboje rodziców, nie oznacza to automatycznie pełnego zaspokajania jego potrzeb związanych z miłością i czułością. W rodzinach, gdzie przeważa emocjonalny chłód, dzieci mogą mieć w przyszłości problemy z adekwatnym poczuciem własnej wartości.

² Za: J. Levin, J. F. Nolan, Principles of classroom management – A professional decision-making model, Allyn & Bacon 2000; patrz: S. Bobula, Cztery filary poczucia własnej wartości. „Remedium” 11 (271), listopad 2015. s. 11-13.

³ A. Olszewski, Siniaki na mózgu, czyli o samotności dziecka odrzuconego. <http://www.psychologia.net.pl/artukul.php?level=96>.

Podobne trudności mogą mieć dzieci, które są ofiarami przemocy fizycznej, werbalnej czy seksualnej. Ich niezaspokojona potrzeba bezpieczeństwa oraz poczucie winy (w które wpędzają je dorośli) finalnie prowadzą do rujnującego ich przyszłe życie nieadekwatnego obrazu samych siebie.

Ocenianie w kontekście poczucia własnej wartości

Tak więc mamy dziecko, które doświadczyło we wczesnym dzieciństwie deprivacji potrzeb lub było/jest ofiarą przemocy. Nie ma ono zaufania do dorosłych, ma trudności z budowaniem relacji i więzi oraz jego poczucie własnej wartości jest bardzo niskie. Nie podejmuje więc ono działań, które w jego mniemaniu są poza zasięgiem jego możliwości, ponieważ każde kolejne niepowodzenie powoduje cierpienie. Z punktu widzenia dorosłych nie znających przyczyn takiej postawy dzieci te są leniwe i niechętne do pracy. Nauczyciele, próbując zmotywować takich uczniów, stawiają im negatywne oceny licząc, że zmuszą ich w ten sposób do podejmowania wysiłku. Niestety, w takich przypadkach działa to zazwyczaj demotywująco i jeszcze bardziej pogłębia problemy z poczuciem własnej wartości.

Jeszcze gorsze są sytuacje, w których uczniowie wykonują zadanie, ale dostają tylko i wyłącznie informację o popełnionych błędach. Dzieci często próbują wyrwać takie kartki z książek i zeszytów po to tylko, aby nie przypominały im druzgocącej porażki. Bo ta porażka świadczy o tym, że „są jednak do niczego”. W konsekwencji takie sytuacje obniżają nie tylko poczucie własnej wartości dzieci, ale przyczyniają się do osłabienia ich motywacji.

Oczywiście możemy śmiało założyć, że nauczyciele nie mają złych intencji – chcą tylko zmotywować ucznia do pracy lub bardziej wyłożonego wysiłku, szczególnie jeśli podejrzewają, iż dzieci te mają możliwości i ich nie wykorzystują.

Jednak dzisiejsza pedagogika podsuwa nam wiele innych rozwiązań, które mogą pomóc w ocenianiu pracy, ale w sposób nieraniący, bezpieczny i budujący poczucie własnej wartości oraz wspierający motywację. Zamiast ocen wyrażonych w skali

1-6 możemy stosować ocenianie kształtujące bazujące na informacji zwrotnej. Informacja zwrotna zawsze rozpoczyna się od komentarza wskazującego, co uczeń zrobił dobrze, czyli w pierwszej kolejności zaspokajają potrzebę kompetencji. Gdy potrzeba kompetencji zostanie zaspokojona, możemy wskazać uczniowi, co jest w jego pracy do poprawy i jak to poprawić (dajemy mu możliwość zaspokojenia potrzeby rozwoju i samorealizacji). Na koniec możemy mu udzielić wskazówek, jak pracować dalej (zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa). Badania Johna Hattiego⁴ pokazują, że ocenianie kształtujące oraz informacja zwrotna są w rękach nauczycieli jednym z najskuteczniejszych narzędzi, które pomagają uczniom nabywać wiadomości i umiejętności.

Elementy informacji zwrotnej

1. Wyszczególnienie i docenienie tego, co uczeń zrobił dobrze.
2. Odnotowanie tego, co wymaga poprawienia lub dodatkowej pracy ze strony ucznia (obszar do rozwoju).
3. Wskazówki – w jaki sposób uczeń powinien poprawić pracę.
4. Wskazówki – w jakim kierunku uczeń powinien pracować dalej.

Kluczowym aspektem informacji zwrotnej jest przekonanie ucznia, że nauczyciel go akceptuje, zależy mu na nim (zaspokojenie potrzeby akceptacji).

Informacja zwrotna może też pomagać w stopniowym budowaniu zaufania uczniów do nauczycieli (potrzeba bezpieczeństwa), ponieważ zawsze opiera się ona na wcześniej ustalonych kryteriach oceniania. Dlatego tak bardzo ważnym jest to, aby nauczyciel oceniając pracę uczniów kierował się wyłącznie tym, co w kryteriach oceniania zostało ustalone. Wychodzenie poza ten rodzaj umowy będzie utwierdzało ciężko doświadczonych uczniów, iż dorosłym nie można ufać. Brak zaufania to

⁴ Hattie J. *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*, Biblioteka SUS, 2015.

niezaspokojona potrzeba bezpieczeństwa. A człowiek może uczyć się tylko wtedy, gdy czuje się bezpiecznie.

Oceny niestety pełnią też często funkcję stygmatyzującą – zarówno w oczach nauczycieli, jak i rówieśników. Jeżeli uczeń z uwagi na swoją sytuację materialną, słabe wykształcenie rodziców czy atmosferę w domu nie może osiągać dobrych wyników w nauce, to staje się automatycznie szkolnym „gorszym sortem”. Za tym często idą kpiny i przytyki nie tylko ze strony rówieśników. W takich sytuacjach uczniowie z problemami z poczuciem własnej wartości zamykają się w sobie i nie podejmują kolejnych działań w obawie przed kolejnym niepowodzeniem. Potrafią się wtedy wręcz „postawić” nauczycielowi, bo nawet najsurowsza kara, która może ich spotkać w szkole, nie może się równać wewnętrznemu cierpieniu będącemu skutkiem kolejnego niepowodzenia, które utwierdza młodych ludzi w (najgorszym) przeświadczeniu na temat własnej osoby.

Klasyczne ocenianie i skupianie się na błędach nie tylko pogłębia problemy uczniów, którzy przychodzą do szkoły z nieadekwatnym poczuciem własnej wartości. Również uczniowie nie mający na początku problemów z poczuciem własnej wartości mogą zostać skutecznie zdemotywowani. A w konsekwencji może to doprowadzić do sytuacji, w których ich poczucie własnej wartości zostanie zachwiane.

Co ciekawe, prawo oświatowe pozwala na rezygnację (nie tylko w klasach 1-3) z systemu ocen wyrażonych w skali 1-6 na rzecz informacji zwrotnej, jednak niewiele szkół korzysta z tej możliwości. Jeżeli nie chcemy całkiem porzucić tradycyjnego oceniania, to niezależnie od tego systemu warto

przy stawianiu ocen przekazywać uczniom pełną informację zwrotną.

Rywalizacja a wspólnota klasowa

Zaspokojenie potrzeb przynależności i wspólnoty jest kluczowe dla ludzi z kilku powodów. Od strony profilaktyki bliskie relacje z innymi osobami to jeden z podstawowych czynników chroniących przed zachowaniami ryzykownymi (palenie papierosów, używanie substancji psychoaktywnych, wczesna inicjacja seksualna itp.). Osoby, które nie mają zaspokojonych potrzeb wspólnoty i przynależności, częściej wpadają w natóg⁵, stają się ofiarami sekt lub poddają się negatywnemu wpływowi osób ze swojego otoczenia, aby się im przypodobać.

ciągłe stawianie uczniów w sytuacjach rywalizacyjnych nie tylko powoduje deprivację potrzeby kompetencji wśród tych uczniów, którzy nie mają szans na wygraną, ale przede wszystkim podkopuje klasową wspólnotę

Z kolei biorąc pod uwagę dyscyplinę w klasie, uczniowie, którzy mają niezaspokojone potrzeby przynależności i wspólnoty, często przyjmują strategię zwracania na siebie uwagi poprzez zachowania, które są drażniące zarówno dla nauczycieli, jak i innych uczniów. Uczniowie tacy zazwyczaj poprawiają swoje zachowanie, gdy nauczyciel zwróci na nich uwagę, jednak poprawa ta jest krótkotrwała, bo uczeń za chwilę znów próbuje zwrócić na siebie uwagę poprzez swoje niewłaściwe zachowanie. Tworzy się wtedy błędne koło, gdyż każda ingerencja nauczyciela (np. zwrócenie uwagi gadającemu bądź niepracującemu uczniowi) wzmacnia jego „trudne” zachowanie. Uczniowie tacy na ogół nie potrafią funkcjonować w klasie w sposób pozytywny. Dlatego też mają trudności w relacjach z rówieśnikami i często są odrzucani przez klasę.

Z perspektywy takich uczniów najgorsze, co się może w klasie zdarzyć, to rywalizacja, która będzie tylko pogłębiać ich problemy i izolację. Niestety

⁵ Kurzgesagt – In a Nutshell. Addiction. YouTube 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=ao8L-0nSYzg>.

bardzo często nauczyciele wykorzystują rywalizację jako narzędzie mające służyć wzmocnieniu motywacji. Problem w tym, że będzie ono działało tylko w przypadku uczniów najlepszych w danym przedmiocie. Reszta uczniów, wiedząc, iż nie ma szans, szybko się podda lub zniechęci na starcie. Ciągłe stawianie uczniów w sytuacjach rywalizacyjnych nie tylko powoduje deprivację potrzeby kompetencji wśród tych uczniów, którzy nie mają szans na wygraną, ale przede wszystkim podkopuje klasową wspólnotę. Niekiedy proces ten można zaobserwować w ciągu jednego dnia, gdy uczniowie zmuszeni do rywalizowania ze sobą na jednej lekcji są niezwykle pobudzeni na lekcjach kolejnych, a uczniowie z większymi problemami emocjonalnymi nie wytrzymują napięcia i zaczynają szaleć (krzyczą, rzucają się na podłogę, rzucają przedmiotami itp.). W sytuacji, gdy w klasie nie ma uczniów ze szczególnymi problemami emocjonalnymi, pozostaje nam nadmierne pobudzenie potączone często z niezdolnością do współpracy na kolejnych lekcjach nie tylko z rówieśnikami, ale także z innymi nauczycielami. Mówimy wtedy o „trudnych klasach”, w których bardzo ciężko przeprowadzić lekcje, nie zdając sobie przy tym sprawy z tego, że do tego stanu doprowadziły nasze (dorostych) działania. W klasach, w których nauczyciele często wprowadzają rywalizację, tworzą się zazwyczaj podgrupy uczniów (często zwalczające się wzajemnie). Natomiast uczniowie, którzy mają słabsze kompetencje społeczne bądź nieadekwatne poczucie własnej wartości, zostają sami. Wszyscy uczniowie w takich klasach cierpią i nie mają ochoty przychodzić do szkoły, a nauczyciele nie mają ochoty w takich zespołach pracować.

Część nauczycieli i rodziców jest przekonana, że dzieci muszą się nauczyć w szkole rywalizacji. Pojawia się ona jako fałszywa ścieżka wzmocnienia poczucia własnej wartości. Opiera się to na niekoniecznie uświadomionym przeświadczeniu, że jeśli ktoś robi coś lepiej niż ja, to muszę mu dorównać, a jeszcze lepiej przewyższyć, by poczuć się dobrze. Przeświadczenie to jest wynikiem ocen i porównań towarzyszących nam od dzieciństwa w komunikatach opiekunów (rodziców i nauczycieli).

Dzieci warto uczyć współpracy ponieważ działanie w zespole redukuje lęk. Współpraca to także

najlepszy sposób na uczenie się. Jeżeli uczniowie współpracują ze sobą ucząc się, to o wiele lepiej zapamiętują, w przeciwieństwie do sytuacji, w których muszą uczyć się same⁶. Im więcej dzieci wnoszą wkładu w przebieg lekcji i we wspólne uczenie się, tym więcej z niej wynoszą. Dzięki temu mogą pełniej zaspokoić swoje potrzeby kompetencji i rozwoju.

Nie do przecenienia są też pomysły na budowanie klasowej wspólnoty. W niektórych szkołach uczniowie zaczynają i kończą dzień w kręgu. Opowiadają sobie wtedy, jak się czują i jakie cele sobie wyznaczają na cały dzień (rano) i co sprawiło im radość, a co było trudne i jak sobie z tym poradziły (po południu). Niektórzy nauczyciele nauczania początkowego prowadzą podsumowanie na koniec dnia lub raz w tygodniu w piątek. Dzięki temu uczniowie budują wspólnotę uczących się zaspokajając potrzeby przynależności, bezpieczeństwa, wsparcia, bliskości.

Autonomia, moc, wpływ i szlachetność

W dzisiejszej szkole uczniowie rzadko kiedy mają wpływ na to, co się w szkole dzieje. Są niestety bardziej przedmiotami nauczania niż podmiotami uczącymi się. Stąd też ich nieustanny bunt, kwestionowanie sensu szkoły i uczenia się w ogóle.

Często dziwimy się, jak silny jest to bunt i zapominamy, że nie jest on skierowany przeciwko nauczycielom i szkole (samej w sobie), ale zasadom, które w niej obowiązują. Problem nie tkwi także w samych zasadach, bo one młodym ludziom są potrzebne (potrzeba bezpieczeństwa), ale z faktu, iż przeważnie są one narzucone. I nie piszę tutaj tylko o zasadach klasowych, które często są współtworzone przez uczniów (choć nie zawsze tak jest).

Tutaj chodzi o zasady obowiązujące w całej szkole. Jednym z przykładów takich reguł, które nie są uzgadniane z uczniami, jest całkowity zakaz używania telefonów komórkowych na terenie

⁶ J. Hattie, op. cit.; S. Magsamen, Early learning and technology part five: social interaction and collaborative learning. By The Goddard School, March 17th, 2016. <https://blogs.goddardschool.com/blog/2016/03/17/early-learning-and-technology-part-five-social-interaction-and-collaborative-learning/>.

szkoły. Oczywiście można bez wysiłku zrozumieć piękno intencji przyświecających wprowadzeniu takiej zasady przez nauczycieli wspólnie z rodzicami. Jednak nie zmienia to faktu, że zasada ta została narzucona dzieciom przez dorosłych. Narzucone zasady są traktowane przez młodych ludzi jako coś złego, czemu należy się przeciwstawić i za wszelką cenę ominąć zakaz (np. korzystając ze smartfonu w toalecie). Tymczasem warto po prostu usiąść we wspólnym gronie uczniów, nauczycieli oraz rodziców i otwarcie porozmawiać – np. jakie problemy związane z nadużywaniem gadżetów elektronicznych widzą dorośli i co można z tym zrobić? Uczniowie na każdym poziomie edukacyjnym są w stanie podać wiele pomysłów rozwiązujących ten problem. Być może skończy się na tym samym i sami uczniowie stwierdzą, że korzystanie z urządzeń elektronicznych w szkole nie jest dobrym pomysłem. Być może powstanie strefa, w której używanie smartfonów jest dozwolone bądź zostanie wyznaczony na to określony czas (np. raz w tygodniu lub miesiącu zostanie wprowadzony dzień bez telefonu, aby się przekonać, jak to właściwie jest). Jednakże ta decyzja zostaje podjęta wspólnie w gronie całej społeczności szkolnej. Uczniowie stają się aktywnym podmiotem, współdecydują o swoim losie i dzięki temu mogą zaspokoić swoje potrzeby związane z autonomią, mocą i wpływem.

Warto jednak pamiętać o tym, że samo przestrzeganie zasad nie jest dla uczniów atrakcyjne, nawet jeśli są oni ich współautorami. To, co naprawdę będzie motywowało uczniów do zmiany, to pokazanie im, że mogą stawać się lepszymi ludźmi, podkreślając, iż człowieczeństwo to ciągłe dążenie do doskonałości (z akceptacją dla tego, czym jesteśmy tu i teraz). W tym dążeniu do stania się lepszym będziemy zaspokajać ich potrzeby szlachetności, integralności, rozwoju i harmonii z otaczającym światem.

Czy warto?

Zastanawiasz się zapewne teraz, Droga Czytelniczko i Drogi Czytelniku, czy warto poświęcać na to wszystko cenny szkolny czas i Twoje wewnętrzne zasoby (np. uwagę). Moim zdaniem warto, bo tylko

osoba z adekwatnym poczuciem własnej wartości i zaspokojonymi potrzebami może być w pełni empatyczna w stosunku do innych. Jeżeli więc chcesz pracować w klasie, w której uczniowie wzajemnie dbają o swój dobrostan, wspierają wzajemnie siebie oraz nauczycieli, to zapewne warto.

Bibliografia

1. S. Bobula, Cztery filary poczucia własnej wartości. „Remedium” 11 (271), listopad 2015, s. 11-13.
2. J. Hattie, Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Biblioteka SUS, 2015.
3. Kurzgesagt – In a Nutshell. Addiction. YouTube 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=ao8L-0nSYzg>
4. J. Levin, J. F. Nolan, Principles of classroom management – A professional decision-making model, Allyn & Bacon 2000.
5. S. Magsamen, Early learning and technology part five: social interaction and collaborative learning. By The Goddard School, March 17th, 2016. <https://blogs.goddardschool.com/blog/2016/03/17/early-learning-and-technology-part-five-social-interaction-and-collaborative-learning/>.
6. A. Olszewski, Siniaki na mózgu, czyli o samotności dziecka odrzuconego. <http://www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=96>.
7. Wikipedia: https://www.wikiwand.com/pl/Poczucie_w%C5%82asnej_warto%C5%9Bci.

Stanisław BOBULA – psycholog, edukator i coach, pracował osiem lat jako psycholog w gimnazjum w Krakowie. Od 2005 roku współpracuje z NODN „Sophia” prowadząc szkolenia dla nauczycieli, psychologów i pedagogów szkolnych, dyrektorów szkół i wizytatorów ds. ewaluacji. Od września 2011 roku właściciel firmy szkoleniowej Era Edukacji.



Dylematy dotyczące stosowania pochwał i nagród

Jerzy RZĄDZKI

Kiedy podczas warsztatów prowadzonych dla nauczycieli pojawia się kwestia stosowania wobec uczniów spójnego systemu kar i nagród, stają przed kłopotliwym dylematem. Z jednej strony chciałbym oponować wobec używania kar i nagród w procesie wychowawczym, gdyż uważam je za sprzeczne z założonymi celami wychowania (np. samodzielny, niezależny i świadomy swojej wartości absolwent). Z drugiej strony zdaję sobie sprawę, że wypracowane rozwiązanie często jest dorobkiem wynikającym z aktualnych możliwości placówki i w związku z tym krytyka może przynieść więcej doraźnych strat niż potencjalnych długofalowych korzyści. W końcu spójnie ułożony system nagród i kar, mimo swojego zewnętrznego charakteru, całkiem skutecznie pozwala zapanować nad częścią doraźnych zachowań niematej części uczniów. I zdecydowanie poprawić samopoczucie wychowawców.

Czasem zmaganie się z tym dylematem jest naprawdę trudnym wyzwaniem – mimo moich zdecydowanych w tej sprawie poglądów.

Jakiś czas temu pewna rozmowa uświadomiła mi, że podobnych dylematów doświadczają nauczyciele. I to niezależnie od tego, czy mają świadomość przyczyn swojej frustracji, czy też po prostu nie utożsamiają dylematów związanych z wyborem skonfliktowanych wartości jako źródła zmęczenia i wypalenia. Dylematy, o których wspominam to dylemat wyboru pomiędzy wyrafinowanymi metodami i takimi rozwiązaniami dorosłych, które sprzyjają rozwijaniu samodzielności i niezależności

uczniów z jednej strony, a doraźnymi arbitralnymi działaniami przynoszącymi podporządkowanie i posłuszeństwo oraz zewnętrznie uwarunkowaną „poprawność” uczniów z drugiej.

Jaki może być kłopot z nagrodą i pochwałą?

Co do nieskuteczności wychowawczej kar wiele już napisano. Nawet jeśli często w wypowiedziach dorosłych pojawia się stwierdzenie, że warto unikać karania wychowanków, to w praktyce wychowawczej ciągle znajdują one swoje realizacje – niezależnie od tego, czy bywają nazywane karą czy też błędnie konsekwencją logiczną¹. Sporo ludzi wydaje się myśleć, że, jeśli nazywamy karę „konsekwencją” albo dodamy jeszcze „logiczną konsekwencją”, wtedy to jest w porządku. „Logiczne konsekwencje” są przykładem czegoś, co nazywam „karą-light”, uprzejmiejszą, delikatną drogą robienia pewnych rzeczy dzieciom zamiast pracowania z nimi.²

Kluczowa w błędnym nazywaniu kar konsekwencją logiczną jest dla mnie kwestia podmiotowości ucznia i jego wyborów. Konsekwencja logiczna nie będzie dla mnie zakamuflowaną karą, jeśli jest wynikiem wspólnej decyzji spójności oraz kreatywności i oczekiwań ucznia

¹ Konsekwencja logiczna to, w przeciwieństwie do kary, ustalone wspólnie z wychowankiem i otoczeniem następstwa np. zachowania. Mają charakter naprawczy, są wynikiem wyboru wychowanka i są znane w momencie wyboru zachowania. Mogą mieć miejsce wyłącznie w sytuacji, gdy wychowanek miał wybór w sprawie swojego zachowania i spodziewanych następstw.

² A. Kohne, Ukarani przez nagrody. Boston 1993.

doświadczającego konsekwencji jako elementu pozwalającego mu dokonać zmiany.

Generalnie opinia o szkodliwości karania zdobywa coraz więcej zwolenników. Znacznie mniejsze zrozumienie znajduje opinia, że nagroda czy „pochwała” jest równie niewłaściwa i manipulacyjna co kara. Przyjemność płynąca z rozdawania nagród i pochwał; przekonanie, że chwalenie jest pozytywnym sposobem rozwijania kompetencji, dążenie do „pozytywnego” wpływu na uczniów to tylko niektóre powody tego stanu rzeczy.

Wydaje się, że spory niepokój budzą w powyższym stwierdzeniu słowa nagroda i pochwała zrównane ze sobą i powiązane z manipulacją. Uściślijmy zatem moje rozumienie pojęć dla czytelności przekazu.

Nie traktuję pojęć kary i nagrody analogicznie do behawioralnego szerokiego rozumienia pod tymi pojęciami każdego bodźca, czynnika czy zdarzenia, które wywierają wpływ na poprzedzającą je reakcję lub zachowanie. Skupiam w tym artykule uwagę na świadomych i celowych działaniach dorosłych. Pod pojęciem kary rozumiem działania i decyzje osoby wymierzającej karę. Działania nie mające charakteru obronnego, lecz dążące do zmiany (powstrzymania) zachowania na podstawie arbitralnej zewnętrznej decyzji karzącego. Pod pojęciem nagrody rozumiem działania dążące do podtrzymania zachowania na podstawie podobnie zewnętrznej i arbitralnej decyzji nagradzającego. Pochwała będzie tu formą nagrody opatrzonej tym samym atrybutem arbitralności płynącej z poglądów i ocen chwaleńczego (wspólny jest cel i okoliczności, różni je jedynie kwestia ograniczenia do formy werbalnej).

Kara i nagroda (pochwała) jest w tym rozumieniu rezultatem przekonania (czasem nieuświadomionego przekonania) o przewadze osoby stosującej

nagrody i kary, czyli rodzica, wychowawcy lub przełożonego nad dzieckiem, wychowankiem czy podwładnym. To przekonanie zakłada wiedzę na temat tego, co jest dobre dla dziecka wychowanka czy podwładnego. Już sam fakt, że karzymy lub nagradzamy (chwalimy), stawia nas w pozycji tego, który dysponuje jakąś siłą uprawniającą (umożliwiającą) rozdawanie kar i nagród. I tak przecież często jest w rzeczywistości. Karanie i nagradzanie (chwalenie) jest przecież atrybutem władzy (zwierzchności).

Przekonania i podejmowane akcje związane z karaniem i nagradzaniem są związane z chęcią działania w imię ogólnie pojętego dobra osoby karanej czy nagradzanej.

Wydaje się też oczywiste, że takim przekonaniom towarzyszą także doświadczenia i wiara, że karanie i nagradzanie to skuteczny i pożyteczny sposób poprawiania niepożądanych i wzmacniania oczekiwanych zachowań ludzi. Także przekonanie, że kiedy chwale, to przyczyniam się do rozwoju, wzrostu chwalonego a co najmniej że przyczyniam się do jego lepszego samopoczucia.

Tak może być, często bywa i dodajmy – bywa też skuteczne z punktu widzenia doraźnej zmiany zachowania oraz z punktu widzenia osoby używającej kar i nagród (pochwał) dla uzyskania założonego doraźnego celu.

przekonania i podejmowane akcje związane z karaniem i nagradzaniem są związane z chęcią działania w imię ogólnie pojętego dobra osoby karanej czy nagradzanej

W rezultacie kary i nagrody stosowane są nie tylko przez osoby posiadające władzę, ale także przez podwładnych czy wychowanków. Kiedy np. wychowanek uważa, że wychowawca zasługuje na karę, może np. w odwecie

pozbawić go kontaktu (bierny opór), a gdy uzna, że dorosły naprawił swój błąd czy też zrobił coś, co na to zasługuje, obdarza go współpracą i kontaktem. Niektórzy w odwecie za doznane przykrości karzą bliskich złością, a inni w szaleństwie kar i nagród obdarzają swoje dzieci miłością za postuszeństwo.

Jak żywa staje mi tu przed oczami sytuacja, której byłem kiedyś świadkiem. W przedziale pociągu podczas rozmowy dorosłych dziewczynka (ok. 5 lat) bawi się przesuwając paluszkami po mokrej, brudnej szybie okna. Ojciec kilkakrotnie zwraca jej uwagę, żeby tego nie robiła, bo ręce będą brudne. Mówi: Przestań, bo powiem mamusi że byłaś niegrzeczna. Na to mała odpowiada: A ja powiem mamie, że sikasz do zlewu...

To przykład, jak kary (także nagrody) prowadzą do swoistej walki, u której podłoża leży przemoc i odwet.

Można by powiedzieć, że tak działa współczesny świat i tak urządzone jest współzycie w większości instytucji nastawionych na wynik z góry przewidywany: firm nastawionych na zysk, społeczeństw czy osób nastawionych na wygraną, szkół nastawionych na np. sukces dydaktyczny mierzony średnią wyników czy wreszcie rodziców nastawionych na wychowanie np. kontynuatora rodzinnej tradycji zawodowej.

Wspomniany Alfie Kohn w jednym z wywiadów mówi tak:

Nagrody i kary są dwiema drogami manipulowania zachowaniem. [...] Wyniki wszystkich badań wykazują, że zwracanie się do uczniów w sposób „Zrób to a to, bo inaczej coś ci zrobię” wskazują na odwrotne skutki do zamierzonych. To samo odnosi się do zdania „Zrób to a to, a coś dostaniesz”.

Ed Deci i Rich Ryan z Uniwersytetu Rochester mają rację, kiedy nazywają nagradzanie „kontrolą przez uwodzenie”.

Warto tu pamiętać o przestrożach badaczy mówiących o tym, że:

- Nagrody prowadzą do konkurencji. „Kto pierwszy skończy, ten może wytrzeć tablicę”. „Uczeń, który będzie miał najlepsze stopnie, dostanie książkę”. Jeśli dziecko usłyszy taki komunikat, może nie będzie chciało pomóc innym dzieciom albo współpracować w grupie nad obliczeniami: to może potrwać za długo i inne dzieci mogą dostać lepsze oceny niż ono.

Czasem element konkurencji służy do stymulowania. Jeśli można wybrać, czy uczestniczy się w rywalizacji, czy też nie, to nie ma problemu. Czy nam się to podoba, czy nie, tak długo jak nagrody będą istniały w naszym systemie, dzieci będą na nie narażone, dokądkolwiek pójdą.

- Nagrody zastępują uwagę skierowaną na to, co dziecko przeżywa. Jeśli obiecuję dziecku, które wyszło z łóżka wieczorem, że pójdziemy jutro na pizzę pod warunkiem, iż zostanie w łóżku, to ostatecznie pewnie przeczytam w spokoju gazetę, ale nie dowiem się, co trapi dziecko. Czy czuje się samotne, gdy jest samo w swoim pokoju? Czy chce mi coś jeszcze powiedzieć albo o coś zapytać, zanim pójdzie spać? Czy boli je brzuch?
- Nagrody sprawiają, że wybieramy bezpieczną, łatwą ścieżkę. Są wrogiem naszego wewnętrznego badacza. Robimy tylko tyle, ile trzeba, żeby zapewnić sobie nagrodę. Nie zwracamy uwagi na rzeczy drugorzędne w stosunku do danego zadania. Nie szukamy innych rozwiązań naszych problemów. Osoby, które przywykły do otrzymywania nagród, wpadają w nawyk robienia najmniej jak to możliwe, nawet wtedy, gdy system nagradzania już nie działa. Istnieje co najmniej 70 opracowań pokazujących, że zewnętrzna motywacja zawierająca czy to pochwały czy inne nagrody – nie tyle jest nieefektywna na dłuższą metę, co daje odwrotne skutki do oczekiwanych: obniża się pragnienie uczenia się i dążenia ku wartościom.
- Nagrody obniżają nasze zainteresowanie przedmiotem lekcji (zadania). Prawdziwa uwaga i entuzjazm dotyczący zawartości merytorycznej materiału znika. Dzieci cieszą się, gdy dzień szkolny kończy się godzinę wcześniej i odliczają dni do wakacji. Jednym z gruntownie zbadanych odkryć w psychologii społecznej jest, że im więcej nagradzasz kogoś za robienia czegoś, tym mniej tę osobę będzie interesować to, co robi, by została nagrodzona.

W środowisku, w którym nagrody dawane są codziennie, dzieci tracą swoją „wewnętrzną

motywację” i kreatywność. Motywacja, by nauczyć się czegoś, niestety często pochodzi ze świata zewnętrznego. Nazywamy ją „motywacją zewnętrzną”. Przy motywacji zewnętrznej wykonuje się pracę tylko po to, by uzyskać „zaliczenie” lub certyfikat. Dzieci pomagają w domu tylko wtedy, gdy się im za to płaci lub gdy coś za to dostają. W systemie szkoły opartym na testach nagrodą jest minimalne zaliczenie testu („tzw. święty spokój”). Kiedy ludziom oferuje się nagrodę za wykonanie zadania, które wymaga jakiegoś stopnia rozwiązywania problemu albo kreatywności – lub zrobienia go dobrze – to będą skłaniali się ku temu, by obniżyć jakość pracy.

Szanse, że małe dzieci, które były nagradzane za rysowanie, będą to robić dalej z własnej inicjatywy, są mniejsze niż w przypadku tych, które robiły to tylko dla zabawy. Nastolatki, którym zaofiarowano nagrodę za grę w słówka, cieszyli się nią mniej i radzili sobie gorzej niż ci, którym nagród nie oferowano. Pracownicy, którzy są chwaleni za spełnienie oczekiwań przełożonego, wykazują spadek motywacji.

Ogólnie, im więcej dzieci jest przymuszanych do robienia czegokolwiek dla nagrody, czy namacalnej, czy słownej, tym bardziej widzisz zmniejszenie zainteresowania danym zadaniem następnym razem. To może zostać wyjaśnione częściowo przez fakt, że chwalenie jest, jak inne nagrody, ostatecznie instrumentem kontroli, ale też przez fakt, że, jeśli chwałę albo nagradzam ucznia za robienie czegoś, wiadomo, którą uczeń odbiera, brzmi: „To musi być coś, czego nie chciałbym zrobić; inaczej nie musieliby mnie przekupywać.”

Pewna anegdota zgrabnie ilustruje tę zasadę. Starszy człowiek, prześladowany szyderstwami przez dzieci z sąsiedztwa, wpadł w końcu na pomysł. Zaoferował dzieciom po dolarze, jeśli tylko wrócą we wtorek ze szkoły i zechcą wykrzykiwać pod jego oknem obelgi. Chętnie się z tego wywiązały i otrzymały pieniądze. Tym razem starszy człowiek powiedział jednak, że w środę mogą dostać tylko 75 centów. Historia powtarzała się w kolejnych

dniach, z tym, że stawka zbliżała się już do 1 centa. — Nie ma mowy! — usłyszał wreszcie staruszek i od tego czasu miał z nimi święty spokój.

W systemie kar i nagród dzieci nie uczą się niczego o współpracy, harmonii i wzajemnym szacunku. Uczą się o dominacji: osoba, która ma największą władzę (moc wynikającą z wiedzy, zdolności, możliwości), uzyskuje to, czego chce, natomiast osoby, które mają mniejszą władzę, muszą ulec lub się buntować.

W rezultacie dzieci stają się mniej kreatywne, łatwiej ulegają manipulacjom i stają się bezwolne w rękach sprawnych w manipulacjach zwierzchników. Ich rozwój zostaje skanalizowany i ograniczony przez wizję i wpływ pełnych dobrych chęci wychowawców i nauczycieli.

Wszystkie powyższe uwagi i spostrzeżenia każdy z nas może łatwo potwierdzić z osobistych doświadczeń czy obserwacji. Nagrody na koniec roku otrzymują Ci, którzy i tak zrobiliby to, za co je dostają, a pochwały typu dobrze, pięknie, wspaniale brzmią jak pusty komplement lub wręcz wzbudzają sprzeciw („wcale nie pięknie”).

Podsumowując: uważam, że nagrody i kary doskonale mogą wpływać doraźnie na zachowanie i samopoczucie ucznia czy podwładnego.

Znalazły one zastosowanie w czasach, gdy robotnicy mieli do wykonania proste zadania, nie wymagające kreatywności, a od uczniów wymagano, by nauczyli się postuszeństwa i karności wobec zwierzchników. Dzisiaj w firmach oczekuje się od pracowników kreatywności i samodzielności, a od uczniów, by samodzielnie poszukiwali wiedzy i posiadali umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji. Przynajmniej takie zapisy znajdziemy w treściach dokumentów takich jak Wymagania państwa wobec szkół, Wizja absolwenta szkoły czy wreszcie Misja placówki wychowawczej.

w systemie kar i nagród dzieci nie uczą się niczego o współpracy, harmonii i wzajemnym szacunku

Dylematy nauczycieli, o których pisałem na wstępie, związane są z dysonansem poznawczym, jaki pojawia się w konfrontacji pomiędzy zapisami w dokumentach a codzienną praktyką. Konfrontacji pomiędzy wartościami takimi jak swoboda myślenia, wolność wyboru, samodzielność i przezorność absolwenta na sztandarach, a codziennością, w której nauczyciele czują się zmuszeni do kontrolowania każdego kroku ucznia podczas dyżuru, wskazują rozwiązania zamiast je wypracowywać (z braku czasu), nie budują relacji, lecz wykonują zadania, a proces uczenia w społeczności zastępuje procesem nauczania. W rozdarciu pomiędzy oczekiwaniem od ucznia niezależności w myśleniu i roztropności w dokonywanych wyborach a nagminnym sterowaniem nimi za pomocą zakazów i nakazów, nagród i kar i wreszcie w stosowaniu pełnych nieuprawnionej władzy określeniach typu dobry, zły.

Powtórzmy raz jeszcze: Pochwała zbudowana na słowach oceniających takich jak dobrze, ślicznie – niezależnie od tego, czy mówi o osobie (np. jesteś dobrym uczniem), czy o zachowaniu (np. dobrze zrobione, świetnie) – nie tyle służy budowaniu poczucia własnej wartości³, co podporządkowaniu chwalonego naszym wartościom celom i oczekiwaniom. Podporządkowaniu nietrwalemu, bo działającemu tu i teraz.

Kłopot ze stosowaniem takich pochwał dotyczy nie tylko kwestii doraźnych. Pochwały oparte na interpretacji zdarzeń z perspektywy chwalonego czy nagradzającego (dobre, bo zgodne z moim oczekiwaniem czy wyobrażeniem tego co dobre) są tym groźniejsze, im częściej są używane.

Z neurobiologii wiemy sporo o funkcjonowaniu mózgu i układu nagrody. Kiedy ważne dla nas osoby mówią do nas o tym, że to, co robimy, jest dobre i słuszne, informacje te interpretujemy – nie zawsze słusznie – jako sygnał akceptacji i uznania nas jako osoby. W efekcie układ nagrody w mózgu jest stymulowany poprzez zwiększenie poziomu dopaminy odpowiedzialnej za odczucie przyjemności. Tak jak substancje psychoaktywne stymulują nasz mózg, podobnie stymulują go wygrane w grach

³ Por. S. Bobula, Jak wpływać na niewłaściwe zachowania uczniów w klasie poprzez zaspokajanie ich potrzeb i wzmacnianie poczucia własnej wartości? w tym numerze „Meritum”, s. .

hazardowych oraz inne bodźce. W efekcie osoba bombardowana miłymi ocenami „uzależnia się” od tych ocen. Znam dużo dorosłych, którzy są ćpunami pochwał; dorosłych niestety niezdolnych, by myśleć o wartości ich własnych działań, zdolności czy jakości ich produktów, lecz zupełnie zależnych od kogoś innego, kto powie im, że zrobili dobrą robotę. To jest logiczny wynik bycia zamarynowanym w pochwałach przez lata⁴.

Co zamiast pustych pochwał i komplementów? Budowanie poczucia własnej wartości

Z punktu widzenia potrzeb społecznych takich jak uznanie, przynależność czy akceptacja pochwały typu dobrze, wspaniale mogą być przydatne na poziomie zaspokajania potrzeb. Warunkiem jest tutaj wiarygodność i adekwatność użytych słów (dla chwalonego). Jednak kiedy naszym celem jest wzmocnienie poczucia własnej wartości i budowanie wewnętrznej motywacji ucznia lub podwładnego, kluczowym staje się praca na konkretach, faktach, obserwacjach, następstwach i emocjach.

Wielu z nas sądzi, że chwalone dzieci wzmacniają swoje poczucie wartości i są dzięki temu szczęśliwsze i bardziej samodzielne. Dla rozwoju poczucia własnej wartości zdaniem A. Adlera i R. Dreikursa, podstawowe jest zaspokojenie 4 potrzeb:

- kompetencji (jestem w czymś dobry),
- mocy (są sprawy, na które mam wpływ),
- przynależności (mam poczucie, że jestem członkiem różnych społeczności i jestem tam akceptowany),
- szlachetności (moje działania przyczyniają się do wzbogacania życia innych ludzi i otoczenia).

Okazuje się, że na zaspokojenie tych potrzeb możemy mieć wpływ w sytuacjach, w których udzielamy innym osobom informacji zwrotnych. Jednak nie takich, w których pojawia się reprimenda czy pochwała przepojona oceną, lecz pełna informacja zwrotna, która pomaga dostrzec fakty

⁴ A. Kohn Punished by rewards. Boston 1999

(swoje działania) i towarzyszące im okoliczności. Innymi słowy, nie klepnięcia po ramieniu typu: „jesteś dobry”, „świetnie”, „zasłużyłeś na medal” itp., lecz stworzenie warunków, w których uczeń lub podwładny będzie mógł rozwinąć wewnętrzny monolog, refleksję nad własną mocą, kompetencją, przynależnością i szlachetnością. Wewnętrzne przekonanie o swojej wartości i znaczeniu dla innych.

Jest kilka aspektów czyjegoś osiągnięcia, na które warto zwrócić szczególną uwagę, kiedy pragniemy przekazać informację zwrotną i budować poczucie własnej wartości.

Przekazanie obserwacji zaistniałych faktów (realność i adekwatność)

Kiedy wykonujemy jakieś działanie, postrzegamy je w bardzo subiektywny sposób. Nasza skłonność do oceniania może nam wszystkim (a więc i uczniom) bardzo utrudniać docenienie siebie i ostabić znaczenie dokonań (tak działa np. myśl: „tym razem mi się udało”). Realna, oparta na faktach obserwacja z zewnątrz pozwala nam ujrzeć swoje działania w realnym świetle i pobudzić własną refleksję na temat tego, co zrobiliśmy (autonomia zamiast np. subiektywnej oceny z zewnątrz). Widziałem Cię, jak prezentowałeś Wasz plakat. Mówiłeś spokojnie i zdecydowanie, a cała klasa słuchała w milczeniu. A potem dostaliście 80% ocen. Musisz być dumny? Albo: Widziałem, jak brakowało ci oddechu na ostatnim odcinku bieżni i jak starałeś się utrzymać tempo. Zdaje się, że bardzo zależało ci na wygranej i dopięłeś swego. Jak to zrobiłeś?

Refleksja nad włożonym wysiłkiem i własną sprawczością (moc i kompetencja)

W powyższym przykładzie trener stara się skierować uwagę zawodnika na włożony przez niego

wysiłek. Okazuje uważność i empatię dla jego wkładu i stara się skierować uwagę na sposób, w jaki osiągnął sukces. Informuje o faktach, ale też daje szansę zawodnikowi na własną refleksję i opis tego, co zrobił. Możliwość samodzielnego powiedzenia, jak to zrobił, że zapanował nad oddechem, pozwoli zawodnikowi na świętowanie sukcesu, ale też na utrwalenie własnego dokonania poprzez wewnętrzny proces, który można by zawrzeć w cytacie z Sienkiewiczowskiego

Zagłoby: „jam to, nie chwając się, uczynił”. Takiej autonomicznej i wzmacniającej tożsamość refleksji towarzyszy świadomość kompetencji, jak do tego doprowadziłem i jaki jest tego rezultat. Taki sposób myślenia jest w tym przypadku podstawą sukcesu sportowego i motywacji do walki. Przeciwnieństwem świadomego wzmacniania byłoby protekcyjne pochwalenie: Nieźle. Dzisiaj ci się udało (to nie Ty, to przypadek, zrobiło się samo).

Wskazanie na efekty i odniesienie do potrzeb lub wartości (moc-autonomia i szlachetność)

Gdybyśmy mieli okazję obserwować rozmowę trenera z zawodnikiem, mogłoby się okazać, że młody człowiek opowiedział trenerowi o tym, jak panował nad oddechem i zmęczeniem, co sobie myślał i jak się mobilizował. Taka informacja wypowiedziana przez niego wzmacniałaby poczucie sprawczości i kompetencji. Trener mógłby tę wiedzę wzmocnić parafrazując słowa i pogłębiając ich znaczenie poprzez wskazanie efektów, np.: dzięki temu, że pomyślałeś sobie: dam radę, a potem kontrolowałeś oddech, doprowadziłeś do zwycięstwa i teraz wszyscy możemy cieszyć się z wygranej. To przeniesienie z obszaru efektywności na obszar relacji i przynależności pozwala zakotwiczyć zwycięstwo nie tylko w oczekiwanym sukcesie, ale też w poczuciu przynależności i szlachetnym wpływie na innych kolegów.

badania na mózgiem dowodzą, że ważne doświadczenia w naszym życiu są nie tylko zapamiętywane w formie poznawczej, ale także emocjonalnej

Zakotwiczenie w uczuciach i zbudowanie kapitału

Badania na mózgiem dowodzą, że ważne doświadczenia w naszym życiu są nie tylko zapamiętywane w formie poznawczej, ale także emocjonalnej. Najnowsze badania wskazują, że szczególnie ważna jest emocjonalna „pamięć” sprawiająca, że np. traumatyczne doświadczenia odżywają w nas trudnymi emocjami w zbliżonych sytuacjach (PTSD – Syndrom Stresu Pourazowego).

Podobnie jest z doświadczaniem radości, dumy czy entuzjazmu. Pozytywne doświadczenie, któremu towarzyszą emocje, może być w przyszłości źródłem kapitału do wykorzystania. I to zarówno z perspektywy motywacji wewnętrznej, jak i zasobów do pokonywania trudności. Warto ten potencjał wzmacniać, kierując uwagę osób odnoszących sukces (szczególnie, gdy takich sukcesów nie mają zbyt wiele) na przeżywane emocje. W przykładzie cytowanym wyżej trener mógłby powiedzieć np.: Musisz być teraz dumny, kiedy widzisz, ile wysiłku włożyłeś w swój sukces? lub: Co teraz czujesz, kiedy widzisz jak Twoi koledzy z dumą wiwatują Twoje zwycięstwo?

Wszystkie te elementy stanowią ważny czynnik oddziałujący na adresatów i każdy z nich ma swoje istotne znaczenie. Sytuacje szkolne są, jeszcze bardziej niż sport, nasycone możliwościami wykorzystania takiego podejścia do wspierania młodych ludzi. Wymagają jednak wysiłku, starannego doboru słów i unikania interpretacji i ocen.

Trudno sobie jednak wyobrazić, by proponowane elementy wzmocnień występowały wszystkie i łącznie w większości informacji zwrotnych. Użycie wszystkich przeczyłoby ważnej zasadzie, że im mniej słów, a więcej znaczenia, tym skuteczniejsza informacja. A każdy z tych elementów wydaje się znaczący. Idzie zatem raczej o to, by korzystać z nich swobodnie i biegle, i w zależności od okoliczności żonglować dopasowanymi elementami jak klockami lego w kolejnych odrębnych budowlach.

Innymi słowy chodzi o to, by uczeń obok słów dobrze, prawidłowo, świetnie miał okazję doświadczać informacji zwrotnych skupionych nie na

ocenie, a na wszystkich wspomnianych akcentach w różnorodnych komunikatach.

Ważne jest, jakie komunikaty docierają do nas najczęściej i jaki jest ich globalny wymiar. Rzecz nie w tym, jak powiem do kogoś raz, lecz w tym, jakiego typu informacje przeważają i jakie towarzyszą im intencje.

Właściwie dobrana, różnorodna informacja zwrotna, wzmocnienia oparte na nazywaniu faktów i obserwacji, kompetencji i efektów oraz towarzyszących takiej refleksji uczuć mogą skutecznie wpływać na autonomiczny rozwój, refleksję i doświadczanie własnej wartości. A co za tym idzie, na kształtowanie samodzielności i niezależności w myśleniu i działaniu tak potrzebne w nowym, zmieniającym się świecie XXI wieku.

Jerzy RZĄDCKI – pedagog, edukator i coach. W ramach prowadzonej przez siebie niepublicznej Poradni Profilaktyczno-Terapeutycznej w Zielonej Górze realizuje szkolenia dla pracowników oświaty i biznesu. Współpracuje z NODN „Sophia” i z PARPA.



Trudny uczeń, trudna klasa, trudna sytuacja szkolna. Rozmowa „Meritum” z Marią Kazimierczak

Trudny uczeń, trudna klasa, trudne dzieci...

W Internecie, w prasie, w codziennych rozmowach w pokoju nauczycielskim i wśród rodziców określenia te padają bardzo często. Odmieniane przez wszystkie przypadki zwykle służą do wytłumaczenia wielu problemowych zdarzeń, które codziennie dzieją się w szkole. A co dla Pani znaczy określenie: trudny uczeń, trudna klasa?

Terminologia związana z problematyką trudności szkolnych jest od dawna przedmiotem sporów pedagogów i psychologów co do zasadności stosowania jej w określonych sytuacjach wychowawczych i dydaktycznych. Uczniem zgodnie z prawodawstwem polskim staje się dziecko w wieku lat 7 (Art. 15.2. u.s.o.), które podejmuje obowiązek szkolny, a na wniosek rodziców naukę w szkole podstawowej może także rozpocząć dziecko, które w danym roku kalendarzowym kończy 6 lat (Art. 16.1. u.s.o.). Już z potocznego rozumienia słowa obowiązek wynika, że ma ono od chwili stania się uczniem szereg zadań do wypełnienia. Pomagać mają mu w tym nauczyciele, którzy rolę pedagoga pełnią zawodowo. W trakcie kariery szkolnej u wielu uczniów mogą pojawić się trudności w realizacji powierzonych im zadań. Określenia „trudny”, „trudność” to ocena o negatywnym znaczeniu. Synonimy określenia trudny to m.in.: nietatwy, nieprosty, skomplikowany, zawity, zagmatwany, niejasny, nieprzejrzysty, niezrozumiały, nieczytelny, nieprzystępny, nierozwiązalny, mozolny, męczący,

ciężki, uciążliwy, wyczerpujący, żmudny, ciernisty, cierniowy, najeżony trudnościami.

Według słownika PWN przymiotnik trudny określany jest jako:

- „taki, którego zrobienie lub osiągnięcie wymaga wysiłku”
- „nietatwy do zrozumienia”
- „o człowieku: nieprzystępny, oporny”
- „o charakterze: przykry, uciążliwy”
- „w odniesieniu do jakiejś sytuacji, sprawy: kłopotliwy”

Przekonanie, myślenie o kimś, że „jest trudny”, wpływa na relacje. Może pojawić się poczucie, że w relacji z „kimś trudnym” prawdopodobnie pojawić się mogą komplikacje, wysiłek, zmęczenie. Przygotowuje do procesu, który można określić jako żmudną i mozolną pracę. Jeżeli wchodzę w relacje z osobą, którą sama „naznaczyłam” etykietą „trudny/a”, to mogę odpowiedzialność za tę relację przerzucić właśnie na nią. To ta osoba „winna” jest kłopotów i komplikacji. Warto pamiętać, że nasze przekonania na temat drugiej osoby czy grupy wpływają na nasze stany emocjonalne i działanie.

Kto najczęściej jest autorem tych zwrotów?

W opisie rzeczywistości szkolnej nauczyciele, rodzice, dziennikarze, a nawet naukowcy stosują często wiele określeń, których definicja nie jest jednoznaczna. Już ponad 30 lat temu Helena Izdebska tak pisała o pojęciu trudności wychowawczych: *Określenie to ma charakter umowny, jest pewnego rodzaju skrót myślowym, wprowadzonym do pedagogiki z języka potocznego, dla wyeksponowania zjawisk wymagających od wychowawcy zwiększonego wysiłku, znacznych umiejętności, często też szukania nowych rozwiązań i tworzenia nowych sytuacji... Pojęcie trudności wychowawcze funkcjonuje nieprawidłowo, bowiem prowadzi do pomylenia pojęć, do zniekształcenia obrazu rzeczywistości... przy subiektywnej interpretacji – zaciera się różnica między tym, co jest trudnością dziecka, a tym, co jest problemem, który wychowawca powinien podjąć i starać się rozwiązać¹.*

Terminologia związana z problematyką trudności szkolnych jest od dawna przedmiotem sporów pedagogów i psychologów co do zasadności jej stosowania w określonych sytuacjach wychowawczych i dydaktycznych. Określeniami używanymi zamiennie z „trudnościami szkolnymi” są: „niepowodzenia szkolne”, „zaburzenia w zachowaniu”, „zaburzenia w rozwoju dziecka”, „niepowodzenia dydaktyczne i niepowodzenia wychowawcze”, „niedostosowanie społeczne”, „niedostosowanie emocjonalne” itd. W literaturze lat osiemdziesiątych ww. pojęcia omawiane były w kontekście zasadności ich używania w związku nowymi koncepcjami oświatowymi, a zwłaszcza podmiotowością w wychowaniu i nauczaniu. Literatura naukowa określa przejawy trudności szkolnych czy niepowodzeń szkolnych nazywając je także symptomami lub wskaźnikami. Wymieniane są m.in.: nagłe zaniżenie poziomu osiągnięć szkolnych, czyny aspołeczne, zachowania agresywne, zachowania prowokacyjne, kłamstwo, niewypełnianie określonych zadań szkolnych, wagary, nadrucliwość, brak koncentracji itd. Wskazywane przejawy trudności nie

wyczerpują wszystkich ich rodzajów. Propozycji wśród teoretyków wychowania jest wiele, brakuje jednak jednoznacznych kryteriów podziału. Z mojego punktu widzenia nie jest możliwe ustalenie określonej liczby i rodzajów trudności szkolnych. Dotyczą one młodego człowieka w trakcie rozwoju. Ilość rozmaitych zależności, wpływów, doświadczeń i spotkań z innymi ludźmi jest nieprzewidywalna i determinująca jego funkcjonowanie. Biorąc pod uwagę fakt, że wychowanie to proces, na który składa się wiele czynników z terażniejszości i przeszłości, istotnym wydaje się być problem diagnozy trudności i opracowanie działań postdiagnostycznych.

Czy trudne zachowania można nazwać inaczej, tak, aby nie stygmatyzować z założenia uczniów-bohaterów trudnej sytuacji?

Już od wielu lat istnieje tendencja do rezygnowania z określeń etykietujących. Inaczej brzmi określenie uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czy nawet uczeń z trudnościami niż określenie uczeń trudny. Z punktu widzenia teorii naznaczania społecznego używanie takiego pojęcia jak np.: „uczeń trudny” nie sprzyja pozytywnym zmianom.

Skąd bierze się tendencja do tzw. naznaczania, etykietowania ludzi?

Kiedy ktoś zachowuje się niezgodnie z ogólnie akceptowanymi i pożądanymi normami, mamy tendencje do negatywnej oceny takich zachowań. Naznaczanie ucznia, czyli jego uogólniona ocena na podstawie wyglądu lub zachowania i przypisanie mu odpowiedniej etykiety (np.: „błazen”, „brudas”, „leń”) to stosowanie przemocy psychicznej. Stygmatyzacja, naznaczanie to proces kiedy osoba lub grupa nadaje pewne określenia w kategoriach zachowania innym osobom, grupom lub zjawiskom społecznym, w wyniku czego przyjmują one nadane im cechy i zaczynają działać zgodnie z przypisanymi im etykietami. Stygmatyzacja jest procesem, a nie aktem jednorazowym.

¹ H. Izdebska, Interpretacja pojęcia trudności wychowawcze. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” XII/1985 s. 34.

Jak zgodnie z teorią naznaczania powstaje etykieta „ucznia trudnego”?

- pojawia się sytuacja, w której uczeń zachowuje się w sposób odbiegający od „normy szkolnej”
- zachowanie zostaje określone jako trudne (w tym miejscu warto sobie zadać pytanie: Dla kogo trudne? Dla ucznia czy dla nauczyciela?)
- pojawianie się kolejnej podobnej trudnej sytuacji powoduje generalizację w takim kierunku, że już nie tylko zachowanie jest trudne, ale trudny jest uczeń.
- uczeń bez wsparcia i zrozumienia staje się bezradny, odbiera sygnały o niezadowoleniu i niechęci, ma poczucie odrzucenia – na tym etapie stara się pokazać z dobrej strony
- kolejne przejawy stygmatyzowania przez otoczenie ucznia jako trudnego obniżają jego poczucie wartości. Uczeń przestaje się czuć bezpiecznie, traci zaufanie do siebie i do ludzi
- pojawia się wyuczona bezradność – jest to etap, w którym uczeń zaczyna myśleć o sobie tak, jak opisuje to etykieta. Pojawia się obniżenie motywacji do działania.
- uczeń zaczyna przyzwyczajać się do etykiety, którą otrzymał i zachowuje się zgodnie z nią, czyli zgodnie z oczekiwaniami innych.

Stygmatyzacja sprzyja też powstawaniu stereotypów, czyli uproszczonej kategoryzacji osób, grup i zjawisk społecznych. *Tworzenie stereotypów jest spontaniczną ludzką skłonnością, która ma na celu redukcję nadmiaru informacji docierających ze świata. Takiemu upraszczaniu przekazu podlegają wszelkie ludzkie wyobrażenia o otaczającym świecie, zarówno przyrody, jak i społeczeństwa. Ma to związek między innymi z takimi sposobami porządkowania rzeczywistości, jak kategoryzacja, generalizacja, schemat poznawczy. ...Stereotypy często oparte są na niepełnej wiedzy oraz fałszywych przekonaniach o świecie, utrwalone są przez tradycję i trudno podlegają zmianom, a w szczególności odrzuceniu².*

² <https://pl.wikipedia.org/wiki/Stereotyp>

Aby uniknąć pojęć „naznaczających”, warto stosować takie określenia, które zauważają, że występowanie określonych trudności najczęściej nie jest zależne od dziecka. Określenia „uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”, a nawet „uczeń z trudnościami” mają zdecydowanie inne konotacje niż określenie „uczeń trudny”. Nie oceniają ucznia, tylko wskazują problem do rozwiązania.

Czy według Pani można jednoznacznie stwierdzić, kto ponosi odpowiedzialność za występowanie trudnych sytuacji w szkole? Czy nie jest to często siła wypadkowa zachowań wielu osób i efekt wielu różnych niesprzyjających okoliczności?

Odpowiedzialność rozumiana jest zwykle jako powinność, obowiązek, nakaz czy konieczność. W szkole inna jest powinność i obowiązek nauczyciela, inna powinność i obowiązek ucznia. Warto pamiętać o tym, że jeżeli w określonym czasie uczeń zaczął mieć trudności, to złożyło się na to szereg zdarzeń, relacji międzyludzkich, utrwalonych doświadczeń. Bardzo istotna jest więc świadomość nauczyciela co do tego, że szeroka wiedza o uczniu sprzyja procesom dydaktycznym i wychowawczym. Sprawczość zawodowa nauczyciela będzie zależała od rzetelnego poznania ucznia i ciągłego sprawdzania własnych przekonań na jego temat. Tadeusz Kotarbiński w swoim eseju „Opiekun spolegliwy” tak pisze o relacjach między ludźmi: *Opiekunem będzie dla nas każdy, kto ma jako zadanie dbać o kogoś poszczególnego lub o taką czy inną gromadę istot, pilnując takiego lub innego ich dobra... Opiekun wtedy jest spolegliwy, kiedy można słusznie zaufać jego opiece, że nie zawiedzie, że zrobi wszystko, co do niego należy, że dotrzyma placu w niebezpieczeństwie i w ogóle będzie pewnym oparciem w trudnych okolicznościach... Ale aktywność do tego potrzebna wymaga energii działania i dyscypliny wewnętrznej... Trzeba umieć narzucić sobie trasę postępowania i wytrwać, trzeba umieć panować nad sobą i nieraz dać z siebie maksimum możliwego wysilenia... Trzeba umieć opanować lęk. Sprawowanie dzielnego opiekuństwa wymaga odwagi, oczywiście w różnym stopniu, zależnie od natężenia*

grozy, więc wcale nie zawsze, nie stale... Odwaga cywilna jest szczególnym rodzajem odwagi i w równej mierze obowiązuje opiekuna społecznego. Np. gdy go pytają, albo i z własnej niezbędnej inicjatywy, choć go nie pytają, powinien on dać świadectwo prawdzie, broniąc swych podopiecznych, chociażby takie zeznanie ściągało na niego niechęć i represje ze strony środowiska lub możnych osób...³

Bardzo żałuję, że przymiotnik „spolegliwy” zyskał jeszcze jedno znaczenie. W „Słowniku Języka Polskiego” PWN występuje jako potoczne określenie „uległości”. To nowe znaczenie stoi w wielkiej sprzeczności z pięknym pojęciem wprowadzonym przez Tadeusza Kotarbińskiego.

Z mojego punktu widzenia, w szkole, która jest miejscem spotkań wielu osób o różnych powinnościach, doświadczeniach, predyspozycjach i umiejętnościach, pojawianie się sytuacji trudnych jest zjawiskiem naturalnym. Mniej ważne jest to, dlaczego się pojawiły (choć warto szukać przyczyn; przyczyn, a nie winnych) niż to, jak szkoła (nauczyciel, rodzic, uczeń) sobie z nimi radzą.

Piotr Wierzbicki, znany publicysta, autor książki Entuzjasta w szkole, przekornie napisał: Otóż choćby nauczyciel wyskakiwał ze skóry, choćby starał się być mądry, sprawiedliwy, dowcipny i mocny, choćby się przymilał, nadskakiwał i fikał koziołki, to w rozgrywce z uczniem trudnym nie da rady. W rozgrywce z uczniem trudnym nauczyciel przegra zawsze lub prawie zawsze.

Istotne jest dla mnie w tym cytacie sformułowanie „w rozgrywce”. W rozgrywce, czyli w sytuacji wejścia w relacje o charakterze gry, sporu, ścierania się wygrana i przegrana rozkłada się zgodnie z rachunkiem prawdopodobieństwa. Jeżeli nauczyciel będzie mądry, sprawiedliwy i mocny, to myślę, że ma większą szansę na wygraną. Jeżeli będzie się tylko przymilał, nadskakiwał i fikał koziołki, ma większą szansę na przegraną.

A może warto zastanowić się, co znaczy wygrana/przegrana w relacji nauczyciel-uczeń? Czy nauczyciel, który udowadnia uczniowi jego niewiedzę, wygrał czy przegrał? Czy uczeń, któremu „udało się oszukać” nauczyciela, że umie określony materiał, wygrał czy przegrał? Kto wygrywa lub przegrywa w kłótni, w agresywnej wymianie wzajemnie oceniających komunikatów?

Nauczyciele w trakcie procesów dydaktycznych i wychowawczych odwołują się do określonych norm i wzorów zgodnie z własną hierarchią wartości. Dla niektórych nauczycieli istotny jest przymus i posłuszeństwo, dla innych pełna swoboda ucznia, a jeszcze inni starają się zachować odpowiednie proporcje między tymi skrajnymi oczekiwaniami.

W programie „Jak radzić sobie z prowokacyjnymi zachowaniami uczniów” używana jest metafora ringu bokserkiego. Młody człowiek zaprasza nauczyciela swoim prowokacyjnym zachowaniem na ring. Nauczyciel może z tego zaproszenia skorzystać i przystąpić do walki lub odmówić jej. Z każdej walki bokserzy, bez względu na to, kto wygrał, wychodzą poobijani.

Co zatem zrobić, aby nie rozpatrywać problemu w kategoriach przegrana/wygrana? Jakie metody, sposoby radzenia sobie z trudnymi wychowawczo sytuacjami można zastosować, aby „trudna klasa” (lub „trudny uczeń”) zyskała miano klasy co najmniej neutralnej, a docelowo – „dobrej klasy”? Jednym słowem, co zrobić, aby obie strony osiągnęły satysfakcjonujące korzyści?

Bardzo często i uczeń, i nauczyciel jest przekonany, że w trudnych sytuacjach niewiele może zrobić, że stereotyp, etykieta ucznia lub nauczyciela (uczniowie również etykietują nauczycieli) są nieodwracalne. Istnieje tendencja do przeceniania rozmiaru, w jakim zachowanie ludzi jest wynikiem oddziaływania dyspozycji wewnętrznych, a niedoceniaania roli czynników sytuacyjnych – nazywamy to podstawowym błędem atrybucji. Takie przekonanie skłania do nadmiernego upraszczania złożonych sytuacji i w konsekwencji obniża nasze zrozumienie przyczyn ludzkiego

³ Kotarbiński T. *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986, s. 68-72.

zachowania. Warto więc poddawać krytyce różne własne przekonania na temat innych. Jednymi z ważniejszych przyczyn konfliktów są zwykle niespełnione potrzeby bądź błędy w komunikacji. Doskonalenie umiejętności interpersonalnych w szkole to ważny element profilaktyki trudnych zachowań w szkole.

Co może służyć szkole w konstruktywnym radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi?

- Wypracowanie, z udziałem wszystkich podmiotów społeczności szkolnej, sposobu postępowania w sytuacjach trudnych/konfliktowych, także przygotowanie listy miejsc, w których dyrektor/nauczyciel/uczeń/rodzic znajdzie pomoc w rozwiązaniu konkretnego problemu.
- Zamieszczenie w dokumentach szkoły zasad/procedur postępowania w sytuacjach trudnych/konfliktowych.
- Przekazywanie uczniom i rodzicom wiedzy co do obowiązujących w szkole norm, zasad postępowania.
- Ustawiczne uczenie się pracy z konfliktem wszystkich podmiotów społeczności szkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem:
 - wyposażenia nauczycieli w odpowiednie umiejętności i procedury,
 - przygotowania uczniów do konstruktywnych sposobów rozwiązywania konfliktów,
 - umożliwienia rodzicom uczestniczenia w szkoleniach dotyczących rozwiązywania konfliktów,
 - współpracy z rodzicami w rozwiązywaniu trudnych sytuacji szkolnych.

Innym sposobem wchodzenia na drogę zmian w relacjach jest nazwanie tego, co się dzieje, wspólnie z uczniem lub całą. Pomocą mogą być pytania:

- Jak nazwać problem między sobą a drugą osobą/grupą?
- Jak druga strona określiłaby problem?
- Które z twoich zachowań przyczynia się do trudności/konfliktu?

- Które z zachowań drugiej strony przyczynia się do trudności/konfliktu?
- W jakiej sytuacji pojawiają się te zachowania?
- Jak możliwe najprościej/najkrócej można nazwać to, o co chodzi w konflikcie?
- Jakie są obszary niezgodności i różnic?
- Jakie są obszary wspólne?
- Które z zachowań są dla ciebie nie do przyjęcia?
- Które z twoich zachowań mogą być, według ciebie, dla drugiej strony nie do przyjęcia?
- Jakie zdarzenia wywołały trudność/konflikt?
- Co ty możesz zrobić dla rozwiązania konfliktu?
- Co partner może zrobić dla rozwiązania konfliktu?
- Jakie są wspólne cele, przy których osiągnięciu moglibyście współpracować dla rozwiązywania konfliktu?
- Co może pomóc w podjęciu współpracy przy rozwiązywaniu konfliktu?
- Jakich swoich mocnych stron mógłbyś użyć do rozwiązania konfliktu?
- Jakich swoich mocnych stron mógłby użyć twój partner?
- Po czym poznacie oboje, że konflikt został rozwiązany?

Co zrobić w sytuacji, gdy dojdzie do bezpośredniej konfrontacji, nauczyciel zgodnie ze swoją wiedzą i umiejętnościami zastosuje niezbędne techniki, a uczniowie nadal będą odmawiali współpracy? Jak się zachować w tak ekstremalnej sytuacji?

Warto i należy:

- odwołać się do procedur postępowania w sytuacji zagrożenia zdrowia i bezpieczeństwa przez odwołanie się do obowiązującego prawa,
- zaplanować i podjąć działania służące rozwiązywaniu konfliktu lub zwrócić się do specjalistów. Nie wszystkie konflikty mogą być rozwiązywane przez szkołę!
- odroczyć czas spotkania służącego rozwiązywaniu konfliktu w sytuacji pojawienia się silnych, trudnych emocji skonfliktowanych stron

Prawie w każdej trudnej sytuacji nauczyciel czy pedagog może przyjąć określoną postawę, nawiązując do jednego z trzech systemów podejścia do sytuacji problemowych:

- moralistycznego – odwołującego się do wartości i norm moralnych;
- legalistycznego – którego podstawę stanowi obowiązujący w danym miejscu zbiór reguł i zasad postępowania, wraz z hierarchicznie uporządkowanymi sankcjami za ich łamanie;
- humanistycznego – którego celem jest dążenie do zrozumienia drugiej strony i często do porozumienia.

Każde z wymienionych stanowisk ma swoje mocne i słabe strony. Podejście moralistyczne wymaga stałej pracy nad przyjęciem jako własne przez podopiecznych systemu wartości, do którego w razie potrzeby można się odwołać. Może być skuteczne, zwłaszcza wtedy, gdy dorośli są dla nich wzorami – modelują wartości i wskazują normy. Podejście legalistyczne rzadko daje trwałe efekty. Bardziej się sprawdza w działaniu sytuacyjnym niż w pracy długofalowej. Pozwala na szybką reakcję poprzez odwołanie się do obowiązujących regulaminów, rozporządzeń, zarządzeń lub innych aktów prawnych. Niestety, większość sytuacji trudnych jest nie do przewidzenia i trudno je ująć w ramy przepisów. To może powodować komplikacje w dochodzeniu do faktów oraz wyborze konsekwencji czynu. Podejście humanistyczne nastawione jest na zrozumienie, kontakt. Zakłada, że chcemy porozumienia z drugą stroną. Wymaga od nauczyciela dojrzałości społecznej, w tym wielu umiejętności komunikacyjnych. Ten sposób podejścia do sytuacji konfliktowej stwarza obu stronom szansę podmiotowości i uczy odpowiedzialności. Wymaga jednak czasu i wzajemnej uważności. W pracy pedagogicznej – w zależności od sytuacji – można zastosować wszystkie trzy podejścia.

Czy zgodzi się Pani ze stwierdzeniem, że – podobnie jak w życiu codziennym – trudne sytuacje są naturalnym elementem życia klasy/szkoły i należy koncentrować siły na umiejętności ich „oswojenia” i rozwiązania, a nie unikania? Czy szkoła ma być

miejszem bez problemów czy miejscem, w którym można nauczyć się, jak je rozwiązywać?

Trudne sytuacje interpersonalne czy konflikty to naturalne zjawisko w życiu szkolnym i warto je traktować jako źródło informacji o problemach. Szkoła jest miejscem, w którym młodzi ludzie mogą uczyć się konstruktywnych sposobów rozwiązywania konfliktów. Postrzeganie konfliktów jako sytuacji motywujących do zmian sprzyja konstruktywnemu ich rozwiązywaniu.

Konflikt⁴ można postrzegać jako

- zmagania co najmniej dwóch, wzajemnie zależnych od siebie stron, które postrzegają swoje cele jako sprzeczne, dostrzegają ograniczoną ilość dóbr i uznają, że druga strona przeszkadza w osiągnięciu ich własnych celów konsekwencją faktycznie występujących różnic, którym należy zaradzić.
- konsekwencję faktycznie występujących różnic, którym należy zaradzić. Konflikt jest zjawiskiem nieuchronnym, mającym neutralne bądź pozytywne zabarwienie, dotyczącym konkretnego problemu a nie osoby, jest także istotnym źródłem energii. Konflikt jest następstwem różnic, nie zaś ich przyczyną.

Pierwsza definicja wskazuje na walkę, druga na naturalne zjawisko wynikające z różnic między ludźmi. Tak jak już wspominałam na początku naszej rozmowy, to, jak myślimy o zjawisku czy o osobie, wpływa na nasze zachowanie i działanie. Aleksandra Karasowska w artykule Wychowanie do odpowiedzialności – wspomaganie rozwoju społecznego i moralnego dziecka zadaje pytanie, co w rozwiązywaniu trudnych sytuacji jest ważne dla dorosłego. Autorka artykułu pisze:

Dorośli, którzy działają w pośpiechu, w ferworze codziennych zdarzeń, na ogół nie zastanawiają się nad głębszym sensem tego co robią, reagują automatycznie, odtwarzając utarte schematy.

⁴ Na podstawie: Skarb Mediatora. Wybór tekstów. Centrum Mediacji Partners Polska. Wyd. Fundacja „Partners” Polska, Warszawa 2006, s. 5

Zapewne nie chcą czynić czegoś złego, po prostu pragną szybko zakończyć sprawę. Tymczasem nasze pospieszne działania mają swoje skutki, i to często bardzo poważne⁵.

Na konkretnym przykładzie trudnego zachowania autorka pokazuje, że często istotna jest własna pozycja i siła dorosłego, chęć szybkiego pozbycia się problemu, troska o wizerunek szkoły lub wizerunek nauczyciela, czasami wartość rzeczy.

Kiedy nie czynimy dobra – wkrada się zło, zamiast wrażliwości – mamy obojętność, zamiast szacunku – agresję, zamiast odpowiedzialności – przerzucanie problemu na innych, zamiast mądrości – działanie bez refleksji, zamiast otwartości – całkowity brak gotowości do rozmowy z dzieckiem i zainteresowania tym, co ono przeżywa.

Prosimy zaproponować kilka wskazówek stawiących „ABC postępowania” w trudnych wychowawczo sytuacjach. Czy jest możliwe, aby schemat postępowania zawsze działał/był skuteczny?

Każdy z nauczycieli ma swój niepowtarzalny warsztat pracy. To on decyduje, jakich narzędzi użyje w określonej sytuacji. Warto, aby uczył się tego, które z jego sposobów rozwijają jego sprawczość zawodową, a które z nich bywają nieskuteczne.

Samopoznawanie jest zadaniem nauczyciela, nad którym powinien pracować całe życie. Nauczyciel – tak jak każda osoba pracująca z drugim człowiekiem – pracuje sobą – swoją osobą – jest „narzędziem” w swojej pracy. Dobra znajomość tego narzędzia, stała dbałość o nie, wpływa pozytywnie na efekty pracy.

Uważam, że jedną ze szczególnie ważnych umiejętności nauczycieli jest umiejętność komunikacji.

Zgodność przekazu słownego z niewerbalnym jest jednym z pierwszych elementów budowania

zaufania wychowanków do nauczyciela. Autentyczność nauczyciela jest wyjątkowo istotna w sytuacjach trudnych. Taka postawa może być wzorcem do naśladowania dla podopiecznych.

Komunikaty niewerbalne to źródło informacji o uczniach. Uwaga na komunikaty niewerbalne wzbogaca diagnozę ucznia czy klasy. Zgodnie z cechami komunikacji niewerbalnej jest to wiedza nieprecyzyjna, wieloznaczna i niejednoznaczna, często podlegająca interpretacji, którą warto sprawdzać przez zadawanie pytań.

Podstawową umiejętnością komunikacyjną jest aktywne słuchanie. Jest to kontakt co najmniej dwóch osób, w którym obydwie strony mają poczucie komfortu. W takim kontakcie ważna jest uwaga dana rozmówcy, czas i miejsce spotkania. W sytuacji, kiedy nie można zadbać o ww. czynniki, warto odroczyć rozmowę na inny moment.

Ważną umiejętnością w komunikacji z uczniami jest asertywność, czyli postawa, która zakłada szacunek dla siebie i dla współrozmówcy. Asertywność pokazuje, jak można dbać o własne prawa i być uważnym na potrzeby innych ludzi.

W asertywnej komunikacji niezbędne jest stosowanie „komunikatów Ja”.

Są to wypowiedzi w pierwszej osobie, w których:

- informujemy rozmówcę o tym, jak postrzegamy sytuację, w której się znajdujemy,
- otwarcie nazywamy przeżywane przez nas uczucia,
- przedstawiamy swoje realne oczekiwania.

W „komunikacie Ja” bierzemy odpowiedzialność za swoje reakcje w sytuacji, w której jesteśmy i nie naruszamy granic innych ludzi.

Aleksandra Karasowska we wspomnianym wcześniej artykule pokazuje schemat interwencji wychowawczej w sytuacji naruszenia norm społecznych przez dziecko – „Od destrukcji do zadośćuczynienia”⁶:

⁵ <https://www.ore.edu.pl/programy-i-projekty-69647/ucze-z-zaburzeniami-zachowania-w-szkole/ucze-z-zaburzeniami-zachowania-w-szkole-materiy-do-pobrania?download=2840:wychowanie-do-odpowiedzialnoci-wspomaganie-rozwoju-spoecznego-i-moralnego-dziecka>, s. 8

⁶ Ibidem, str. 9, rys. 3.

- Destrukcja – uczeń przekracza społeczne normy, czyni zło / Dorosły – interweniuje, przerywa, ogranicza niewłaściwe zachowania.
- Konfrontacja – uczeń poznaje skutki swojego postępowania, konfrontuje się z normami społecznymi / Dorosły – sprawdza, czy dziecko rozumie normę i wie, co źle zrobiło, pokazuje konsekwencje zachowania.
- Refleksja – uczeń dokonuje oceny swojego zachowania, wyciąga wnioski / Dorosły – stwarza dziecku bezpieczną przestrzeń do refleksji
- Zmiana – uczeń podejmuje działania naprawcze i wyraża gotowość zmiany zachowania / Dorosły – wspiera dziecko w naprawieniu skutków złego zachowania, odnawia kredyt zaufania.

Podsumowaniem naszej rozmowy niech będzie przestanie⁷ do dorosłych w sprawie kontaktu z dzieckiem, którego autorką jest Dorothy L. Nolte, amerykańska pisarka i psychoterapeutka (specjalistka od terapii rodzinnej).

Jeśli dzieci żyją otoczone krytyką, uczą się potępiać.

Jeśli dzieci żyją otoczone wrogością, uczą się walczyć.

Jeśli dzieci żyją otoczone strachem, uczą się być pełne obaw.

Jeśli dzieci żyją otoczone żalem, uczą się żatować samych siebie.

Jeśli dzieci żyją otoczone wyśmiewaniem, uczą się być nieśmiate.

Jeśli dzieci żyją otoczone zazdrością, uczą się zazdrościć.

Jeśli dzieci żyją otoczone wstydem, uczą się poczucia winy.

Jeśli dzieci żyją otoczone zachętą, uczą się wiary we własne siły.

Jeśli dzieci żyją otoczone tolerancją, uczą się cierpliwości.

Jeśli dzieci żyją otoczone pochwałą, uczą się wdzięczności.

Jeśli dzieci żyją otoczone akceptacją, uczą się kochać.

Jeśli dzieci żyją otoczone aprobatą, uczą się lubić siebie.

Jeśli dzieci żyją otoczone uznaniem, uczą się, że dobrze jest mieć jakiś cel.

Jeśli dzieci żyją otoczone dzieleniem się, uczą się szczodrości.

Jeśli dzieci żyją otoczone szczerością, uczą się prawdomówności.

Jeśli dzieci żyją otoczone uczciwością, uczą się sprawiedliwości.

Jeśli dzieci żyją otoczone dobrocią i troską, uczą się szacunku.

Jeśli dzieci żyją otoczone bezpieczeństwem, uczą się wiary w siebie i ludzi.

Jeśli dzieci żyją otoczone przyjaźnią, uczą się, że świat jest dobrym miejscem do życia.

Maria KAZIMIERCZAK – pedagog, rekomendowany trener warsztatu umiejętności psychospołecznych z listy Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. W ramach doskonalenia zawodowego ukończyła między innymi: Szkołę Trenerów Psychologicznych, Studium Pomocy Psychologicznej i Socjoterapii, Szkołę Mediacji, Kurs przygotowujący do superwizowania osób prowadzących zajęcia edukacyjne. Prowadzi szkolenia z zakresu kompetencji społecznych. Jest autorką i współautorką wielu publikacji.

⁷ „Rodzice w Szkole”, nr 3/2000, s 18.



Trening umiejętności społecznych nauczyciela a rozwiązywanie problemów wychowawczych

Hanna DRZEWIECKA-KRAWCZYK

Wstęp

Współczesna rzeczywistość szkolna bezustannie stawia przed nauczycielami wyzwania związane z efektywnym funkcjonowaniem w relacjach z uczniami, rodzicami i współpracownikami, umiejętnym radzeniem sobie z konfliktami interpersonalnymi, negocjowaniem problemów, budowaniem autorytetu, wyrażaniem próśb, potrzeb i oczekiwań, asertywną obroną własnych granic. Nauczyciel, który świadomie, w sposób intencjonalny planuje własny rozwój osobisty, dokonuje samoobserwacji i adekwatnej oceny swoich zasobów, umiejętności życiowych i kompetencji społecznych oraz je doskonali, ma szanse na konstruktywne radzenie sobie z problemami dzięki budowaniu autentycznych i satysfakcjonujących interakcji z otoczeniem społecznym, opartych na współpracy i porozumieniu.

Jak wskazuje S. Rockwell, by skutecznie oddziaływać wychowawczo, nauczyciel winien znać i stosować techniki współpracy z klasą, umieć zarządzać zespołem i kierować procesem grupowym¹.

Kompetentny społecznie nauczyciel zazwyczaj wydajnie pełni rolę zawodową, skutecznie

rozwiązuje problemy wychowawcze, potrafi zarządzać konfliktem, radzi sobie z własnymi i cudzymi emocjami.

Wiele z wytrenowanych umiejętności społecznych jest przydatnych w procesie zaspokajania potrzeb, radzenia sobie w trudnych sytuacjach czy zapobiegania zachowaniom problemowym. Inwestowanie w rozwój umiejętności społecznych wydaje się więc leżeć w żywotnym interesie każdego nauczyciela, jest niczym lokowanie kapitału z gwarancją zysku. Od czego nauczyciel może rozpocząć tę inwestycję? Od wzmocnienia samoświadomości. Od poszukiwania odpowiedzi na pytania: jaki jestem? jaki chciałbym być? jakim mógłbym być? Od refleksji: w czym jestem dobry, co potrafię, z czym sobie radzę, a co sprawia mi trudności? Od zdefiniowania umiejętności, które powinien rozwijać, by móc profesjonalnie i w sposób satysfakcjonujący dla siebie i innych prowadzić proces wychowawczy w klasie i w szkole. W końcu – od samodoskonalenia umiejętności w toku treningu kompetencji życiowych, które warunkują efektywność radzenia sobie w sytuacjach społecznych i wychowawczych. Wymaga to od nauczyciela intensywnej pracy nad sobą, nie gwarantuje każdorazowo sukcesu, ale może w efekcie pozytywnie wpłynąć na postrzeganie przez niego własnych możliwości i na wzrost poczucia skuteczności

¹ Rockwell S. *A co mi zrobisz? Od chaosu do współpracy w klasie. Vademecum wychowawcy*, WSiP, Warszawa 2008.

w podejmowanych działaniach wychowawczych. Niniejszy artykuł z całą pewnością nie wyczerpie wszystkich aspektów zasadności i celowości rozwijania przez nauczyciela swoich umiejętności życiowych, ale może stać się dla niego źródłem refleksji i zachętą do pracy nad własnym rozwojem.

Umiejętności życiowe, interpersonalne i komunikacyjne jako osobisty i wychowawczy zasób nauczyciela

Helena Sęk definiuje umiejętności społeczne jako zachowania ujawniane przez osobę efektywnie i efektywnie działającą w sytuacji społecznej². W tym świetle, relacja nauczyciela z uczniem i klasą – jako pole wzajemnych oddziaływań – stanowi szczególną sytuację społeczną, w której nauczyciel odstania przez uczniem i grupą swoje kompetencje życiowe, zwłaszcza komunikacyjne i interpersonalne. To od nauczyciela zależy bowiem, w jaki sposób będzie rozmawiał z wychowankami i czy w związku z tym skutecznie rozwiąże ewentualne problemy wychowawcze. Jeśli nauczyciel postanowi komunikować się z uczniami nie wprost, poprzez manipulację, uznając, że w ten sposób osiągnie więcej, to zapewne niezbyt chętnie sięgnie po otwarte, uczciwe, bezpośrednie wyrażanie potrzeb i oczekiwań wobec swoich uczniów, nie ujawni przed klasą własnego lęku czy przeżywanych przez siebie trudności w pracy z tym oddziałem. Przyczyn zastosowania przez nauczyciela manipulacyjnego stylu rozmowy z uczniem lub grupą można upatrywać w wielu czynnikach, np. w obawie przed pokazaniem „ludzkiej twarzy” i związanych z nią utomności, w strachu o utratę nauczycielskiego autorytetu, w postrzeganiu roli nauczyciela i ucznia jako ról tkwiących z założenia w szkolnym konflikcie interesów lub w magicznym myśleniu nauczyciela, w którym nadaje on temu rodzajowi komunikacji szczególnego znaczenia motywacyjnego lub dyscyplinującego (np. jeśli swoją klasę porównam z innymi klasami, na tle których moi podopieczni wypadają lepiej lub gorzej, to dzięki temu moi uczniowie się bardziej zaangażują i zmienią swoje dotychczasowe zachowanie). I choć intencje nauczyciela zorientowane

na wzmocnienie motywacji uczniów w poprawę zachowania można uznać za uzasadnione w kontekście społecznym, to zastosowane przez niego zabiegi interpersonalne i komunikacyjne paradoksalnie nie przynoszą mu zazwyczaj oczekiwanych rezultatów. Nauczyciel wykorzystujący w relacjach z uczniami chwyt manipulujące (np. zastraszanie, zawstydzanie, nadmierne kontrolowanie, dominowanie) lub przesadnie sformalizowany bądź władczy język pozbawia uczniów poczucia bezpieczeństwa i ryzykuje w odpowiedzi obronne reakcje wychowanków, przejawiające się podejmowaniem przez nich manipulacyjnych zachowań względem nauczyciela. Na drugim biegunie nieskutecznych sposobów rozwiązywania przez nauczyciela problemów wychowawczych i budowania współpracy z klasą leżą następujące postawy i zachowania uległe: wycofywanie się z kontaktów z uczniami, brak asertywności i niestawianie bądź przesuwanie granic, łatwowierność i dostosowywanie się w celu pozyskania akceptacji uczniów/klasy. Koszty tych zachowań mogą się okazać dla nauczyciela niezwykle wysokie.

Jakie zatem umiejętności z tego zakresu może poddać nauczyciel treningowi społecznemu, by lepiej radzić sobie w kontaktach z uczniem lub grupą? Może:

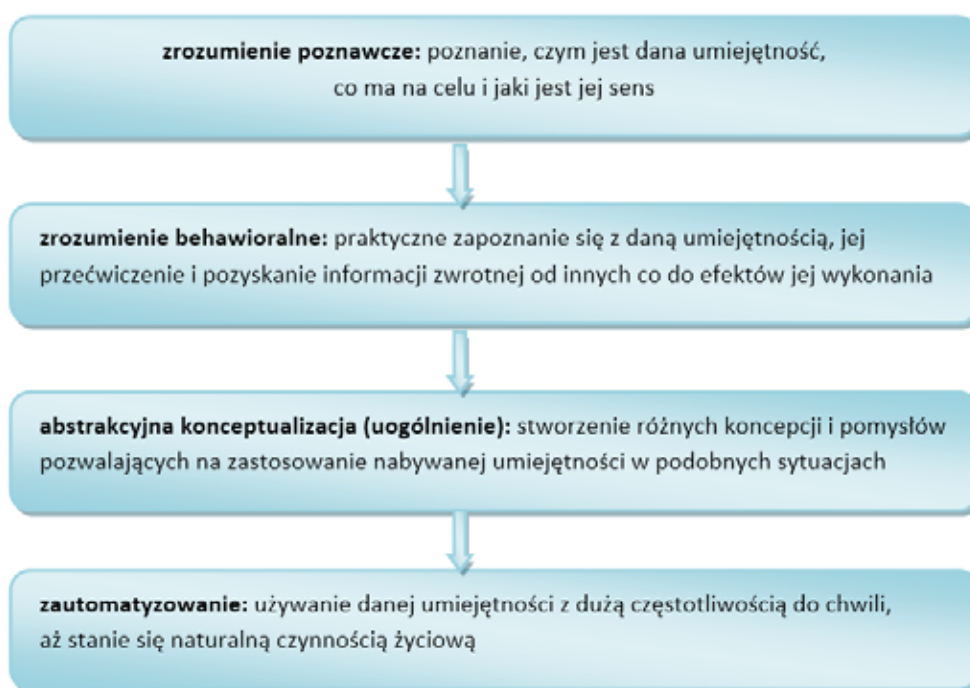
- ćwiczyć umiejętność wyrażania myśli i uczuć, pracować nad inteligencją emocjonalną,
- rozwijać umiejętność formułowania i wypowiedzenia potrzeb,
- szlifować własną asertywność, dzięki której otwarcie i bez lęku będzie wyrażał swoje opinie, poglądy, potrzeby i uczucia przy jednoczesnym szacunku dla odmienności uczniów,
- doskonalić umiejętność negocjowania i rozwiązywania konfliktów,
- rozwijać warsztat pracy z grupą, rozumienie dynamiki pracy z klasą oraz umiejętność kierowania procesem grupowym w danej klasie.

² H. Sęk: *Spoteczna psychologia kliniczna*. Warszawa 2000, s. 26, PWN.

Trening powyższych umiejętności możliwy jest w konkretnych sytuacjach społecznych, zarówno w treningu stacjonarnym, podczas szkoleń instytucjonalnych, jak i w naturalnym treningu codziennym, czyli w rzeczywistych sytuacjach życiowych. Niezależnie od tego, na którą z opcji szkolenia swoich umiejętności życiowych (społecznych) zdecyduje się nauczyciel, by uczenie się danej umiejętności było skuteczne, winno przebiegać według następującej sekwencji kroków:

Nauczyciel posiadający rozwinięte umiejętności interpersonalne i komunikacyjne może skutecznie wyposażać uczniów w tego rodzaju kompetencje.

Kolejnym elementem sprzyjającym rozwiązywaniu problemów wychowawczych jest skuteczne porozumiewanie się z uczniami i klasą, poprzedzone rozpoznaniem przez nauczyciela własnych nawyków komunikacyjnych. Pożądanymi do



Rysunek 1. Schemat stawania się kompetentnym w ćwiczonej umiejętności

Źródło: Schemat opracowany na podstawie: Smółka P. *Jak skutecznie szkolić umiejętności interpersonalne* [w:] *Komunikowanie się. Problemy i perspektywy* [w:] Kaczmarek B., Kucharski A., Stencel M. [red.] UMCS, Lublin 2006, s. 255-256.

Zwieńczeniem powyższych etapów jest sprawne postępowanie się nabytą umiejętnością w konkretnych sytuacjach społecznych.

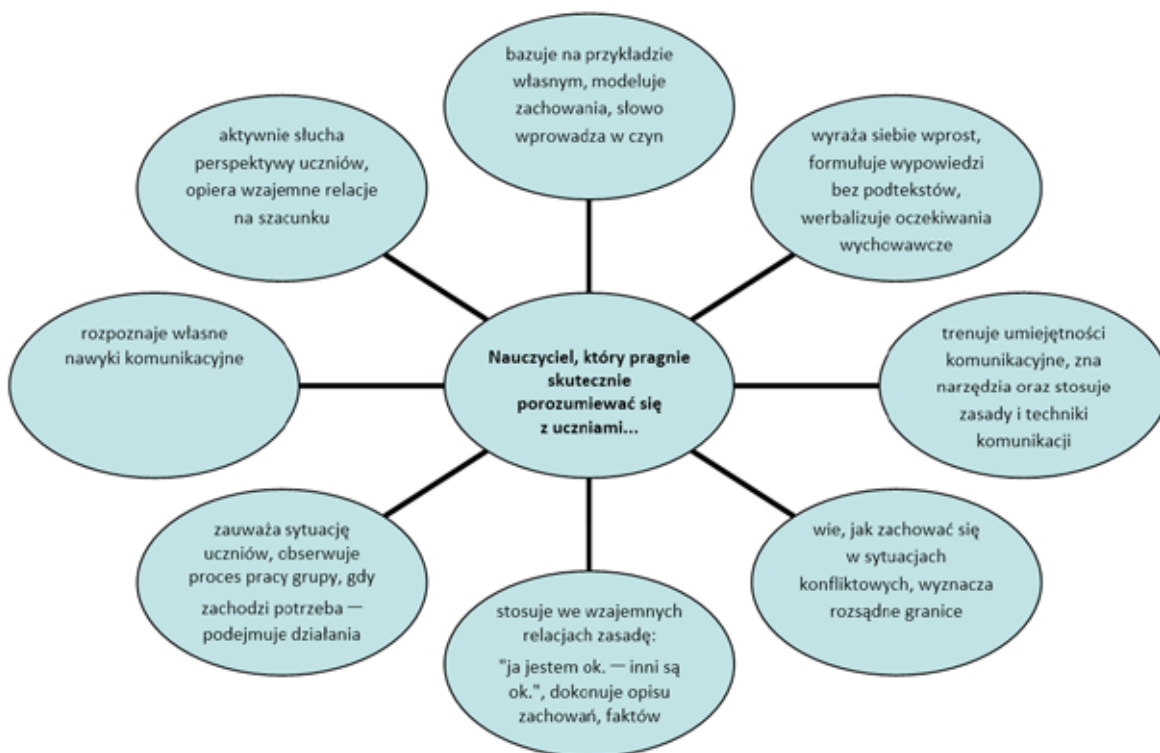
Szkoła i pojawiające się w niej trudne sytuacje wychowawcze to przestrzeń, która na ogół nie oferuje nauczycielowi szeregu ułatwień w dziedzinie sprawnego radzenia sobie z napotykanymi problemami. Tym bardziej, konsekwentne diagnozowanie, rozwijanie i pielęgnowanie przez nauczyciela własnych umiejętności życiowych i wychowawczych oraz wyrabianie tychże umiejętności u uczniów w drodze treningu umiejętności społecznych jest ważnym komponentem profilaktyki problemów społecznych i wychowawczych.

wytrenowania umiejętnościami komunikacyjnymi wpływającymi na jakość relacji z uczniami i klasą są: aktywne słuchanie, rozumienie potrzeb własnych i identyfikowanie potrzeb uczniów, zadawanie pytań, udzielanie informacji zwrotnej, moderowanie dyskusji grupowej, znajomość zasad konstruktywnej konfrontacji, dawanie jednoznacznych komunikatów, negocjowanie, opanowanie zasad, technik i narzędzi skutecznej komunikacji (komunikat ja, parafraza, odzwierciedlanie, klaryfikacja, unikanie barier) i rozwiązywania sytuacji konfliktowych (np. metodą bez porażek T. Gordona)³. Zdobycie przez nauczyciela powyższych umiejętności

³ T. Gordon: *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa 2015, Instytut Wydawniczy Pax.

może ułatwić mu wchodzenie w zrównoważone interakcje z uczniami bądź umiejętnie wychodzenie z ewentualnych rozdrzwiaków pomiędzy nim a wychowankami. Świadomość wpływu wywieranego komunikacyjnie przez nauczyciela (jako znaczącej osoby dorosłej) na zachowania uczniów jest nie do przecenienia; nauczyciel wykorzystując otwarty i uczciwy styl komunikowania się z klasą może wygaszać nieprawidłowe zachowania dzieci i młodzieży, poprawiać relacje panujące w zespole oraz zapobiegać narastaniu konfliktów.

w siebie, tym mniejszy jego dystans emocjonalny, a większy dyskomfort psychiczny i towarzyszące zdarzeniu uczucia złości, irytacji czy gniewu. Praca z uczniem, którego relacja z nauczycielem w pewnej mierze kształtuje, wymaga od nauczyciela podjęcia pracy nad sobą i własnym rozwojem. Im lepiej rozwinięte kompetencje interpretacyjne nauczyciela, im więcej zrozumienia świata potrzeb uczniów, im wnikliwsze rozpoznanie intencji działań uczniów, stojących za pewnymi zachowaniami trudności lub niezaspokojonych potrzeb, im głębszy



Rysunek 2. Źródło: Opracowanie własne

Gdy nauczyciel wejdzie w szczerą relację z uczniem i/lub klasą, otwiera sobie pole do zaistnienia wśród uczniów jako osoba znacząca wewnątrznie, czyli taka, z której opinią i autorytetem się liczą.

Radzenie sobie ze złością oraz umiejętności interpretacyjne w pracy nauczyciela

Sposób interpretacji przez nauczyciela sytuacji trudnych wychowawczo, często zdarzeń konfliktowych, wywołuje w nim różne reakcje emocjonalne. Im więcej zachowań dzieci i młodzieży nauczyciel postrzega i ocenia jako wymierzone bezpośrednio

szczy wgląd nauczyciela w świat własnych reakcji na sytuacje trudne, rozumienie sygnałów płynących z ciała, w końcu im więcej konkretnych umiejętności radzenia sobie przez nauczyciela z własnymi emocjami (np. samokontrola i odraczenie odruchowych, automatycznych reakcji, znajomość monitorów, reduktorów, technik oddechowych i relaksacji) oraz z trudnymi emocjami wyrażanymi przez wychowanków, tym większa efektywność wychowawcza w sytuacjach trudnych. Rozważmy to na przykładzie przysławnej Ani Kowalskiej, nastolatki, która podczas zajęć dydaktycznych narusza spokój poprzez: kilkukrotne wstawanie z ławki i udawanie się do koleżanek siedzących w ostatnim rzędzie,

odmawianie wykonania polecenia nauczyciela, pukanie długopisem o stół w trakcie lekcji. Jaki sens tej sytuacji może nadać nauczyciel? Może na przykład uznać, że Ania zachowuje się tak umyślnie, z rozmysłem stawia opór, lekceważy kierowane do niej prośby, manifestuje obojętny stosunek wobec wymagań stawianych przez nauczyciela, w końcu – dyskredytuje pozycję i kompetencje nauczyciela w oczach rówieśników. Tak rozumiana przez dorosłego aktywność dziecka na lekcji (stojące za danymi zachowaniami „niecne, wrogie” intencje), prawdopodobnie wywołają w nauczycielu rozgoryczenie, złość i/lub rozgniewanie. Z tego miejsca jest już bardzo blisko do stygmatyzacji dziewczynki jako „niegrzecznej, problemowej”, sięgnięcia przez nauczyciela po dyrektywne rozwiązania, w tym sankcje, czy do eskalowania werbalnych zachowań agresywnych. Przypatrzmy się zatem wyżej opisanej sytuacji szkolnej z innej perspektywy. Jeżeli ten sam nauczyciel oceni zachowanie Ani jako wynik przeżywanych przez nią trudności, problemów (np. konfliktu z kolegami, trudnej sytuacji rodzinnej) lub jako wskaźnik niezaspokojonych potrzeb (np. niezrozumienia lekcji, zmęczenia, przeciążenia) albo jako narzędzie do załatwienia bardzo ważnych dla dziewczynki spraw (np. wzmocnienia pozycji w grupie, sposobu pozyskania akceptacji rówieśników), może okazać się, że taki sposób myślenia o sytuacji wyzwoli w nim zgoła inne emocje: współczucie, ukojenie, zrozumienie potrzeb dziecka. W tej perspektywie istnieje duże prawdopodobieństwo, że podjęte przez nauczyciela względem Ani działania wychowawcze koncentrować się będą na pomocy dziecku „tu i teraz” oraz na dalszym wspomaganiu dziewczynki w jej emocjonalno-społecznym rozwoju.

To prawda, że wielu z nas nie jest łatwo zapanować nad negatywnymi emocjami, gdy dzieci i młodzież zachowują się prowokacyjnie, sprawiają problemy, naruszają ustalone granice, wdzierając się w naszą strefę komfortu, jednak nie jest to niemożliwe.

Reasumując, choć sytuacja w obydwu opisanych przypadkach pozostaje obiektywnie taka sama, to ulegające zmianie emocje idące za przyjętym przez nauczyciela sposobem myślenia i oceną danej sytuacji, mogą skutecznie zabezpieczać przed wystąpieniem z jego strony agresywnych zachowań wobec dziecka.

Radzenie sobie ze stresem a skuteczność rozwiązywania problemów wychowawczych

Praca nauczyciela z uczniem i/lub grupą klasową wiąże się wielokrotnie z osobistym zaangażowaniem i może powodować swoisty rodzaj obciążenia emocjonalnego. Podążając za myślą S. Tucholskiej,

chroniczny stres doświadczany w miejscu pracy, związany z przeżywanym napięciem emocjonalnym oraz brakiem satysfakcji zawodowej prowadzi do negatywnych skutków na poziomie funkcjonowania biologicznego, psychicznego i społecznego nauczyciela⁴. Gdy praca przestaje sprawiać przyjemność i jest powodem przedłużającej się frustracji,

nauczyciel gorzej ocenia własne kompetencje, może przejawiać negatywny lub zupełnie obojętny stosunek do uczniów, dystansuje się od wychowanków i obserwowanych w klasie problemów. Rozwiązywaniu pojawiających się wówczas problemów wychowawczych nie sprzyja też zmienność nastrojów nauczyciela i zatracenie zdolności do podejmowania decyzji.

By nauczyciel utrzymał na wysokim poziomie własną skuteczność interpersonalną w rozwiązywaniu sytuacji trudnych wychowawczo, niezbędne jest konsekwentne trenowanie zbioru następujących umiejętności:

- zachowań asertywnych, których przejawianie się wzrasta wraz z poziomem

nauczyciel posiadający rozwinięte umiejętności interpersonalne i komunikacyjne może skutecznie wyposażać uczniów w tego rodzaju kompetencje.

⁴ S. Tucholska: Wypalenie zawodowe u nauczycieli: psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań. Lublin 2009, Wyd. KUL.

samooceny i samoakceptacji, poczucia kompetencji, dążeniem do współpracy i tendencjami przywódczymi⁵,

- relaksacji,
- organizacji (lub reorganizacji) życia w kierunku odnajdowania równowagi (work-life balance),
- budowania autorytetu jako jednego z filarów efektywnego zarządzania grupą,
- wzmacniania samooceny i budowania zaufania do siebie.

Podsumowanie

Wysoki poziom kompetencji społecznych nauczyciela warunkuje jakość jego relacji z uczniami, pomaga sprostać napotykanym trudnościom wychowawczym, pozwala na podejmowanie wyzwań i udzielanie dzieciom i młodzieży wsparcia. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) już ponad 20 lat temu, tworząc swój hipotetyczny model efektów edukacji ukierunkowanej na rozwijanie umiejętności życiowych, zauważyła, że trenowanie umiejętności życiowych przynosi pozytywne efekty: zapewnia nie tylko dobre samopoczucie psychiczne, ale powoduje także korzystne zmiany w zachowaniu oraz powoduje wzrost zachowań prozdrowotnych i prospołecznych⁶.

Udział nauczyciela w treningu umiejętności życiowych i treningu interpersonalnym jako programach skoncentrowanych na osobistym rozwoju może pomóc mu w przełożeniu wiedzy, postaw i wartości na działania, a tym samym przyczynić się do sprawniejszego zapobiegania zachowaniom problemowym w szkole. Z dużym prawdopodobieństwem można przypuszczać, że nauczyciel posiadający dobrze rozwinięte umiejętności interpersonalne i komunikacyjne będzie skutecznie wyposażać w tego rodzaju kompetencje swych uczniów, dzięki czemu łatwiej zrealizują oni swoje zadania rozwojowe, będą efektywniej zaspokajać własne potrzeby, lepiej poradzą sobie z problemami, będą przejawiać mniej zachowań problemowych. Z tak rozumianej współpracy kompetentnego społecznie nauczyciela z uczniami czerpią obydwie strony. Jeśli uczniowie wezmą większą

odpowiedzialność za swoje działania i posiadą wyższą odporność na negatywne wpływy innych, nauczyciel ma mniej problemów wychowawczych.

Z pewnością trenowanie przez nauczyciela umiejętności społecznych nie jest panaceum na wszystkie bolączki wychowawcze, może jednak podnieść jakość jego życia (także zawodowego), a w ujęciu pragmatycznym – stać się narzędziem do radzenia sobie w trudnych sytuacjach wychowawczych poprzez oddziaływanie swoją postawą życiową na postawy uczniów.

Bibliografia

1. Benedikt A., *Asertywność jako proces skutecznej komunikacji*. Wrocław 2003, PWN.
2. Gordon T., *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa 2015, Instytut Wydawniczy Pax.
3. Rockwell S., *A co mi zrobisz? Od chaosu do współpracy w klasie*. Vademecum wychowawcy. Warszawa 2008, WSiP.
4. Sęk H., *Społeczna psychologia kliniczna*. Warszawa 2000, PWN.
5. Smółka P., *Jak skutecznie szkolić umiejętności interpersonalne*. [w]: *Komunikowanie się. Problemy i perspektywy*, Kaczmarek B., Kucharski A., Stencel M. (red.). Lublin 2006, Wyd. UMCS.
6. Tucholska S., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli: psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin 2009, Wyd. KUL.
7. WHO: *Life Skills Education. Planning for Research*. Geneva 1996.

Hanna DRZEWIECKA-KRAWCZYK – nauczyciel konsultant w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku, profilaktyk i socjoterapeuta, mediator, tutor II stopnia – praktyk tutoring, pedagog szkolny w Zespole Szkół nr 3 w Płocku.

⁵ A. Benedikt: *Asertywność jako proces skutecznej komunikacji*. Wrocław 2003, s. 7, PWN.

⁶ WHO: *Life Skills Education. Planning for Research*. Geneva 1996.



Praktyczne aspekty realizacji programu profilaktyki agresji wśród najmłodszych – „Spotkania z Leonem”

Ewa CZEMIEROWSKA-KORUBA

Wśród ryzykownych zachowań dzieci i młodzieży poważny problem stanowi agresja i przemoc szkolna - zwłaszcza w szkołach podstawowych. Prowadzone w szkołach działania zapobiegające tym zachowaniom koncentrują się jednak często na uczniach nieco starszych – tych, którzy już mają problemy. Ale przecież różnego rodzaju problemowe zachowania, manifestowane szczególnie wyraźnie przez nastolatki, nie pojawiają się nagle w okresie dojrzewania lub tuż przed jego rozpoczęciem. Stanowią efekt długotrwałego procesu, którego początki można zidentyfikować już w okresie wczesnoszkolnym (6-11 lat), a często nawet przedszkolnym.

Według raportu IBE z 2014 roku¹ wśród uczniów szkół podstawowych jedna piąta (21%) wielokrotnie doznała agresji psychicznej. Na dręczenie również bardziej narażeni są uczniowie młodsi niż starsi. Powyższe wyniki potwierdzają się też we wcześniejszych badaniach „Szkoły bez przemocy”, które wykazały, że wiek ofiar i sprawców agresji i przemocy systematycznie się obniża. Istnieje związek nieprawidłowych reakcji socjalizacyjnych najmłodszych dzieci i ich wczesnej agresywności z późniejszą przemocą i przestępczością. Wg Golemana² blisko połowa agresywnych pierwszoklasistów (łatwo wpadających w złość, nie potrafiących żyć z innymi, nie słuchających poleceń nauczycieli

i rodziców), gdy osiągnie wiek kilkunastu lat najprawdopodobniej wejdzie w konflikt z prawem.

W okresie wczesnoszkolnym zagrożeniami (czynnikami ryzyka) dla prawidłowego rozwoju są m.in. deficyty umiejętności psychospołecznych, które utrudniają realizację zadań rozwojowych oraz zwiększają podatność na wpływy problemowych rówieśników. Edukacja przedszkolna i szkolna, która wspiera rozwój psychospołeczny i emocjonalny uczniów jest zatem skutecznym narzędziem profilaktyki tych zachowań. To szczególnie poziom kształcenia, na którym proces wychowawczy i dydaktyczny ściśle się ze sobą łączą. Wiadomo, że uczenie się umiejętności i zachowań najskuteczniej i najszybciej przebiega właśnie u tych dzieci, a jednocześnie najwcześniej wyuczone wzorce są najtrwalsze.

Odpowiednio prowadzona praca z młodszymi dziećmi, uwzględniająca różnorodne potrzeby rozwojowe, decyduje w znacznym stopniu o ich dalszej karierze szkolnej i życiowej. Z naszych licznych kontaktów z nauczycielami edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz badania ich potrzeb i oczekiwań przy okazji prowadzonych szkoleń wynika, że doceniają oni ogromną rolę własnego wpływu wychowawczego w tym okresie i mają potrzebę doskonalenia umiejętności wychowawczych. Nauczyciele zgłaszają jednocześnie zapotrzebowanie na konkretne narzędzia pracy z uczniami, m.in. gotowe scenariusze zajęć.

¹ Komendant-Brodowska A., Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań, Wyd. IBE, Warszawa 2014

² Goleman D., Inteligencja emocjonalna, Poznań: Media Rodzina, 1997

Na te potrzeby odpowiada program zajęć „Spotkania z Leonem”, którego celem jest profilaktyka zachowań agresywnych poprzez uczenie dzieci kluczowych umiejętności psychospołecznych: empatii, współpracy, pomagania oraz konstruktywnych sposobów radzenia sobie z własnymi emocjami.

Jak powstał program „Spotkania z Leonem”?

Cykl zajęć psychoedukacyjnych „Spotkania z Leonem” to autorski program zajęć Ewy Czemieszewskiej-Koruby i Huberta Czemieszewskiego.

Jesteśmy oboje psychologami, z doświadczeniem zarówno w pracy z dziećmi, jak też w zakresie prowadzenia warsztatów dla nauczycieli. Jednym z obszarów, którym szczególnie zajmujemy się w swojej pracy jest właśnie problematyka trudnych zachowań dzieci – w tym agresji i przemocy rówieśniczej. Wiele osób pyta, skąd pomysł programu i jego tytułowej postaci – Leona. Od dłuższego czasu widzieliśmy potrzebę opracowania cyklu zajęć adresowanych do przedszkolaków i najmłodszych uczniów, którego celem byłoby zapobieganie zachowaniom agresywnym. Nasze kontakty z nauczycielami przedszkoli i młodszych klas szkół podstawowych oraz własne doświadczenia w pracy z dziećmi pozwoliły zidentyfikować tematy i obszary, które uwzględniliśmy w programie – m.in. pogłębienie świadomości swoich uczuć, radzenie sobie ze złością, skarżenie, rozwiązywanie konfliktów. Samą pracę nad programem wspominamy oboje bardzo dobrze – wiedzieliśmy od początku, czego chcemy nauczyć dzieci i co im przekazać. W szczególności zależało nam, aby dzieci mogły lepiej zrozumieć, dlaczego nie powinny zachowywać się agresywnie. Dziecko przedszkolne nie rozumie jeszcze istoty zakazów i nakazów, a reguły moralne ujmuje jako narzucone z zewnątrz, nie zastanawiając się nad ich sensem; jeśli więc ich przestrzega, to podporządkowując się autorytetowi oraz z lęku przed karą. Ważni dorośli – rodzice, wychowawcy – często to wzmocniają, poprzestając na ogólnej ocenie agresywnego, krzywdzącego zachowania dziecka, (zachowateś się: „brzydko”, „źle”, „nieładnie”, „niewłaściwie”) i oczekując, że taki komentarz

wystarczy dla wyeliminowania zachowań niepożądanych. Warto więc już w wieku przedszkolnym uczyć dzieci, że reguły są umowami stworzonymi po to, aby się chronić i sobie pomagać, a zachowania są „złe” ze względu na ich skutki – szkodę lub krzywdę, jaką wyrządzają innym. Pisząc program „Spotkania z Leonem” (który zresztą nie miał jeszcze na tym etapie ani nazwy, ani tytułowego bohatera) szukaliśmy więc jakiegoś wyraźnego, obrazowego sygnału zwracającego uwagę dzieci na to, że oto właśnie ktoś cierpi, komuś dzieje się krzywda. Może więc jakiś stworek, który wydaje ostrzegawcze dźwięki? Albo zmienia kolor? Ale zaraz... przecież ... a może po prostu kameleon? A w skrócie – Leon. Ale taki specjalny kameleon, który – jak sam o sobie mówi – jest „wykrywaczem uczuć i nastrojów”. I wyjaśniając to dodaje: „Kiedy ja, albo inni ludzie czujemy się dobrze, robię się kolorowy, a kiedy komuś jest źle, zaraz tracę kolor i jestem całkiem szary.”

I tak narodził się Leon.

O programie

Głównym celem programu „Spotkania z Leonem” jest profilaktyka zachowań agresywnych u dzieci poprzez:

- pogłębienie świadomości własnych uczuć,
- uwrażliwienie na potrzeby i uczucia innych osób,
- poznanie konstruktywnych sposobów wyrażania złości,
- naukę radzenia sobie w sytuacjach trudnych i konfliktowych,
- uświadomienie sobie swojej roli w pomaganiu innym,
- poznanie zasad dobrej współpracy z innymi.

Program przeznaczony jest dla dzieci w wieku 5-9 lat i zawiera 10 ilustrowanych scenariuszy zajęć, stanowiących cykl. Każde z nich przewidziane jest do poprowadzenia podczas jednego spotkania

z dziećmi, mniej więcej co 1-2 tygodnie. Poszczególne scenariusze można też dzielić na części – w zależności od potrzeby i możliwości dzieci. Motywem przewodnim treści zajęć są kolejne wydarzenia z życia tych samych bohaterów – rodzeństwa bliźniąt: Julki i Julka oraz ich przyjaciela – kameleona o imieniu Leon. Każdy scenariusz zaczyna się opowiadaniem – historyjką, w której występują wymienione postacie, a kończy się wierszykiem, który zawiera wniosek wynikający z zajęć. Program obejmuje też ostatnie, dodatkowe zajęcia, stanowiące podsumowanie i zakończenie całego cyklu.

Do programu dołączone są ilustracje – rysunkowe pomoce do zajęć.

Tematy zajęć są następujące:

1. Czego potrzebujemy, żeby czuć się dobrze?
2. Przyjemne i nieprzyjemne uczucia
3. Złość
4. Jak mogę sobie poradzić, gdy ktoś mi dokucza?
5. Czy wolno skarżyć?
6. Jak pomóc innym?
7. Czy warto dokuczać innym?
8. Przepraszanie
9. Współpraca w grupie
10. Rozwiązywanie konfliktów

Szkolenie

Program „Spotkania z Leonem” powstał w 2009 roku i niewiele później rozpoczęliśmy szkolenie pierwszych realizatorów. Szkolenie – oprócz głównego celu, jakim jest przygotowanie uczestników do prowadzenia zajęć z dziećmi – zakłada również zdobywanie wiedzy na temat agresji u dzieci oraz nabycie podstawowych praktycznych umiejętności reagowania na zachowania agresywne.

Szczegółowa tematyka szkolenia to:

- charakterystyka ról dzieci w sytuacji agresji, sposoby interweniowania w sytuacji agresji, stosowanie właściwych konsekwencji wobec agresorów, sposoby postępowania z uczestnikami agresywnych konfliktów
- poznanie celów, treści i metod programu „Spotkania z Leonem”,
- praktyczne poznanie i ćwiczenie scenariuszy zajęć,
- praktyczne umiejętności rozwiązywania sytuacji trudnych w pracy z grupą.

Szkolenie prowadzone jest w małych grupach (do 20 osób) i trwa 20 godz. dydaktycznych, realizowanych podczas 2 dni zajęć. W tym czasie uczestnicy dokładnie poznają program poprzez symulację zajęć z dziećmi, a więc „przerabiając na sobie” wszystkie scenariusze zajęć i ćwicząc praktycznie umiejętności reagowania na trudne zachowania dzieci. Z informacji zwrotnych uzyskanych od realizatorów wynika, że bardzo doceniają oni zawartość i praktyczny sposób prowadzenia szkolenia. Według jednej z opinii „warsztat dla nauczycieli oprócz zapoznania z programem i metodyką prowadzenia zajęć dostarcza solidnej porcji wiedzy na temat zachowań agresywnych dzieci, dokuczania oraz praktycznych umiejętności reagowania przez dorosłych na agresję dzieci”.

Jak dzieci odbierają program?

Rozpoczynam od wypowiedzi jednej z realizatorek: *Dzieci uwielbiają Leonka i naprawdę na niego czekają. W ubiegłym roku 4-latki patrzyły z zazdrością, jak idę z Leonkiem do 5-latków i teraz już mnie męczą, „kiedy przyjdzie on do nich”.*

Spotkania z Leonem zawsze sprawiały dzieciom wiele radości. Często powtarzały wiersze Leona mówiący do siebie, że Leon zrobiłby się szary – oceniając postępowanie innych.

Podobne informacje otrzymujemy praktycznie od wszystkich realizatorów programu. Tytułowy

Leon jest dla dzieci postacią bliską i sympatyczną. To miły zwierzak, czasem praktyczny i rozsądny, a czasem nieco nieporadny i mający problemy w znalezieniu się w obcych dla niego warunkach. Być może również dlatego nie „wymądrza się” i nie moralizuje, lecz często korzysta z pomocy dzieci lub uczestniczy wspólnie z nimi w rozwiązywaniu pojawiających się problemów. Nauczyciele często dodatkowo pogłębiają tę bliską relację, pozwalając dzieciom przywitać się z Leonem (występującym podczas zajęć w postaci maskotki lub pacynki), pogłaskać go, potrzymać na kolanach lub aranżując odwiedziny Leona w domach dzieci.

Inna z realizatorek opowiada, że dzieci, które aktualnie są w klasie V, a kilka lat temu brały udział w zajęciach, wciąż o nich pamiętają i wołają: „Leon, Leon!”, widząc ją podczas przerwy na korytarzu szkolnym.

Kolejna z realizatorek pisze: „Odzew ze strony dzieci, rodziców i nauczycieli jest bardzo pozytywny, jeśli chodzi o ten program. Dzieci, jak już wcześniej pisałam, uwielbiają Leonka. Ponieważ nie dawały mi spokoju w ubiegłym roku – pozwoliłam sobie dopisać część dodatkową, mam nadzieję, że Autorzy nie będą mi mieli tego za złe: dzieci pisały list do Leona i potem dostawały odpowiedź od niego (dwa zajęcia). Leon pisał, jak się czuje teraz w dżungli, co opowiadał zwierzętom o pobycie w przedszkolu i proponował dzieciom zabawy, których aktualnie nauczył się od zwierząt w dżungli. Były to oczywiście zabawy integrujące i uczące empatii.”

Powyższa wypowiedź sygnalizuje również kolejną specyficzną właściwość programu - inspirowanie i rozwijanie również jego realizatorów. Nauczyciele prowadzący zajęcia chętnie spontanicznie rozbudowują materiały i treści programu, a ich pomysły często na trwałe go wzbogacają. Jedną z uczestniczek szkolenia napisała słowa piosenki „Co na to Leon” (do znanej melodii „Co powie tata”), która następnie – za jej zgodą – jest udostępniana kolejnym realizatorom. Autorzy programu są otwarci na pomysły nauczycieli i często z nich

korzystają, rozbudowując opisy zajęć o praktyczne uwagi i propozycje, dotyczące na przykład tego, jak dopasować sposób prowadzenia zajęć do wieku dzieci (ten sam temat dla 5- latka i ucznia klasy II lub III stanowi często wyzwanie) lub jakie dodatkowe zabawy można wprowadzić podczas realizacji poszczególnych scenariuszy.

Efekty prowadzenia zajęć

Mamy na ten temat sporo informacji od jego realizatorów, pozwalających wnioskować, że udział w programie wpływa korzystnie zarówno na zachowania poszczególnych dzieci, jak i na relacje w grupie. W tym miejscu znów pozwolę sobie oddać głos kilku nauczycielom realizującym program:

- *Podczas zajęć dzieci bardziej siebie poznawały i lepiej rozumiały. Podczas różnych sytuacji konfliktowych wracały do omawianych z Leonem sposobów np. radzenia sobie ze złością, przepraszania itp. Wychowawca również mógł na co dzień wykorzystywać Leona, pytając dzieci co w danej sytuacji doradziłby Leon.*
- *Mam w klasie ucznia, który jest bardzo impulsywny, a przy tym agresywny. Ten chłopiec chyba bardziej niż inni uczniowie przyjmował osobiście treści programu i odnoszę wrażenie, że dzięki tym zajęciom bardziej panuje nad swoimi emocjami, zwłaszcza złością.*
- *W mojej grupie sporo dzieci „skarży” z błahych powodów. Myślę, że scenariusz, który o tym mówi, jest bardzo dobry i pomaga dzieciom zrozumieć, że należy też polegać na sobie i kolegach, a nie tylko na dorosłych.*
- *Zachowania bohaterów były dla dzieci wyzwaniem do przemyśleń własnych poczynań relacjach w grupie przedszkolnej. Zabawy z Leonem były również wartościowe dla nauczycieli – wielką pomocą w rozwiązywaniu konfliktów, w akceptacji potrzeb innych.*

- *Zauważyłam u dzieci dojralsze zachowania w sferze emocjonalnej – w wyrażaniu własnych emocji, w powstrzymaniu się zachowań agresywnych w stosunku do innych.*

Nauczyciele sygnalizują, że dzieci aktywnie uczestniczyły w zajęciach, a program był dla nich atrakcyjny nie tylko ze względu na jego treść, ale również ciekawą formę zajęć oraz ilustracje i wierszyki. W ich opinii program stwarza możliwość twórczego udziału dzieci w zajęciach poprzez scenki i rozwijanie wątków fabularnych. Oryginalny pomysł wywołuje u dzieci chęć fantazjowania oraz twórczego rozwijania tematów i wydarzeń. Dopracowane plastycznie rysunki ubarwiają zajęcia – z jednej strony ilustrując opowieść fabularną, a jednocześnie stanowiąc punkt wyjścia do własnych, oryginalnych wypowiedzi dzieci. Atrakcyjne jest też połączenie egzotyki – kameleona, który sygnalizuje uczucia i emocje oraz realiów przedszkola i zwykłej, przeciętnej rodziny.

Program i sama postać Leona – nawet po zakończeniu realizacji zajęć – długo stanowi w grupie punkt odniesienia w trudnych sytuacjach. Nauczyciele często się do niego odwołują pytając na przykład: „A co by na to powiedział Leon?” lub: „Jak myślicie, jaki kolor miałby teraz Leon?”, albo też komentując: „Leonowi by się to nie spodobało...”

Również dzieci spontanicznie powołują się na Leona w sytuacjach konfliktowych. Z kolei postać Julka i Julki stanowi dla nich aspekt odniesienia do samego siebie i dzieci mogą się z nimi identyfikować, łatwiej przyjmując treści programu.

Nauczyciele realizujący program „Spotkania z Leonem” deklarują chęć i potrzebę prowadzenia zajęć również w przyszłości, w kolejnych grupach lub klasach. Jednocześnie autorzy odbierają od realizatorów wiele próśb o „dopisanie” kolejnej serii zajęć, traktujących o przygodach Leona. Mamy już



nawet na to jakiś pomysł... może więc pojawi się w końcu jakiś „Powrót Leona” ?

Ewa CZEMIEROWSKA-KORUBA – psycholog z wieloletnim doświadczeniem w pracy z dorosłymi, dziećmi i młodzieżą. Specjalizuje się w prowadzeniu warsztatów i treningów psychologicznych dla nauczycieli - głównie w zakresie umiejętności interpersonalnych i wychowawczych oraz profilaktyki uzależnień i agresji. Jest trenerem rekomendowanym przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne, jako trener współpracuje z wieloma instytucjami, placówkami oświatowymi i organizacjami pozarządowymi. Autorka wielu publikacji o tematyce psychologicznej i wychowawczej oraz współautorka programów zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla dzieci i młodzieży: „Spójrz Inaczej”, „Spójrz inaczej na agresję” i „Spotkania z Leonem”.



Narzędzia kształtowania kompetencji społecznych – implikacje doświadczeń w pracy z dziećmi i młodzieżą dla praktyki pedagogicznej

Joanna BOROWIK, Marcin KOLEMBA

Czego oczekujemy od młodych ludzi wkraczających w dorosłe życie? Jakie realne wymagania wysuwa się pod ich adresem? Kto może stać się dobrym pracownikiem, rodzicem, obywatelem? Jakie umiejętności są dzisiaj niezbędne do uzyskania życiowego sukcesu? Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania nasuwa wniosek, że we współczesnym świecie, charakteryzującym się gwałtownym rozwojem w wielu dziedzinach, dynamicznymi zmianami zarówno w obszarze gospodarki jak i społeczno-kulturowymi, na pierwszy plan wysuwają się kompetencje społeczne.

Gdybyśmy wyobrazili sobie prezesa dużego przedsiębiorstwa, który potrafi nim zarządzać, moglibyśmy się zastanowić, co przyczynia się do tego, że odnosi takie sukcesy? Jednym z kluczowych elementów okażą się zapewne kompetencje społeczne. Pierwotnie będące głównie w kręgu zainteresowania psychologów praktyków, stały się obecnie obiektem pracy pedagogów szkolnych oraz niezbędnym elementem portfolio większości współczesnych pracowników. Choć badacze nie są zgodni w kwestii precyzyjnej definicji kompetencji społecznych, jednak ze względów praktycznych można przyjąć, że obejmują one specyficzne, często nie powiązane ze sobą umiejętności¹. Kształtowanie kompetencji miękkich już na etapie szkoły

podstawowej jest dziś niezwykle ważne, nie tylko ze względu na potrzeby uczniów, lecz również ze względu na zapotrzebowanie zgłaszane przez ich przyszłych pracodawców. Jeśli jednym z głównych oczekiwań rodziców wobec szkoły jest sprawienie, by absolwent danej placówki dobrze poradził sobie na rynku pracy, to naturalnym jest uwzględnienie w procesie kształtowania młodych ludzi oczekiwań pracodawców. Coraz częściej w procesie rekrutacji na aplikantów patrzy się przez pryzmat ich możliwości dopasowania się do zespołu. Wiedza merytoryczna wciąż odgrywa istotną rolę, jednak w większości zawodów wymagających ciągłej aktualizacji wiedzy pracownik i tak będzie musiał zdobywać nową wiedzę i kompetencje już w trakcie pracy, z czym zdecydowana większość pracodawców się liczy. Równocześnie zdają sobie oni sprawę z tego, że łatwiej jest nauczyć pracownika nowych kompetencji „twardych”, niż kształtować od podstaw brakujące mu kompetencje „miękkie”. W związku z tym środek ciężkości przesuwają się w kierunku poszukiwania osób dysponujących już „na wejściu” wysoko rozwiniętymi kompetencjami społecznymi poszukiwanymi na rynku pracy. Wśród najbardziej poszukiwanych kompetencji potencjalnych pracowników, organizacje pracodawców regularnie zgłaszają zapotrzebowanie na kompetencje społeczne z zakresu: pracy w grupie, komunikacji interpersonalnej czy skutecznego zarządzania emocjami. Według badania potrzeb pracodawców zrealizowanego przez Biuro Karier

¹ M. Argyle, Zdolności społeczne, [w:] S. Mosciowici (red.), Psychologia społeczna w relacji ja inni. Warszawa 1998, WSIP, s. 77-104; M. Argyle, Psychologia stosunków międzyludzkich. Warszawa 2002, PWN.

Akademii Finansów i Biznesu Vistula² wśród kluczowych kompetencji osobistych poszukiwanych przez pracodawców znajdują się:

- efektywna komunikacja,
- umiejętność pracy w zespole,
- radzenie sobie ze stresem,
- łatwość budowania nowych relacji interpersonalnych,
- umiejętność rozwiązywania problemów,
- samodzielność w realizacji przedsięwzięć,
- przejawianie inicjatywy,
- umiejętność planowania i organizowania własnego czasu pracy.

Ponieważ wychowawcy i pedagodzy coraz lepiej zdają sobie sprawę z konieczności pracy we wskazanym obszarze, warto dostarczyć im narzędzi, które mogłyby skutecznie w tym celu wykorzystywać. W niniejszym artykule zostały opisane strategie i techniki, stworzone przez Joela Shaula³ na potrzeby pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu. Okazały się one skuteczne i mogą być też z powodzeniem wykorzystywane podczas zajęć z wszystkimi innymi uczniami, od tych spokojnych po tych, którzy mają problemy z zachowaniem, społecznym funkcjonowaniem i uczeniem się. Wykorzystywanie opisywanych sposobów rozwijania umiejętności społecznych dzieci i młodzieży może pomóc im w zrozumieniu otaczającego ich świata i radzeniu sobie w różnych sytuacjach życiowych.

Im lepiej młodzi ludzie potrafią współpracować ze sobą, tym mniej muszą znosić niepokojów związanych z wzajemnymi relacjami. Im więcej mają szans zaprezentowania własnej osoby pracując w dobrze funkcjonującej grupie, tym większą czerpią satysfakcję ze wspólnego spędzania czasu.

Kluczem do sukcesu w budowaniu właściwych interakcji międzyludzkich jest skuteczna komunikacja. Dzieci i nastolatki potrafiące się skutecznie komunikować zdecydowanie częściej unikają różnych trudności w kontaktach społecznych.

Staje się to szczególnie ważne w kontekście życia we współczesnym świecie, w którym młodym ludziom wciąż towarzyszy ciągłe dostosowywanie się do zachodzących zmian, reguł oraz zasad, wciąż na nowo wyznaczających kierunek ich działania. Funkcjonowanie w opisywanym świecie wiąże się z koniecznością kształtowania i rozwijania umiejętności, które będą mogli wykorzystać w różnych sytuacjach i w kontakcie z różnymi ludźmi. Należy bowiem pamiętać, że młode pokolenie szuka wzorców do naśladowania nie tylko w otaczającym ich rzeczywistym świecie, ale również w wymagowanej rzeczywistości kreowanej przez media. W związku z tym coraz częściej niektórzy z nich napotykają problemy w nawiązywaniu relacji społecznych. Warto zatem zwracać szczególną uwagę na budowanie relacji opartych na dialogu, który *jest możliwy tylko we współdziałaniu, współpracy, w atmosferze ufności, poczucia bezpieczeństwa i aprobaty dla indywidualności*⁴.

Poniżej prezentujemy dwa przykłady ćwiczeń, w których komunikacja może być postrzegana jako podawanie i odbieranie informacji. Jednakże przede wszystkim ma być sposobem na poznawanie siebie oraz innych, a także otaczającej rzeczywistości.

Ćwiczenie 1. Zielona strefa – karty obrazkowe

To ćwiczenie ma na celu pomoc dzieciom w prowadzeniu rozmowy na temat wspólnych zainteresowań. Nauczyciel wręcza uczniom kolorowe karty, na których widnieją obrazki i napisy symbolizujące obszary zainteresowań (np. gry, gra na instrumentach, sztuka i rysowanie, taniec, zabawki, czytanie, słuchanie muzyki itp.). Z otrzymanej talii kart uczniowie wybierają te, które odzwierciedlają ich zainteresowania i kładą je po swojej stronie. Następnie znajdują łącznie ich zainteresowania kładąc karty w środkowej części arkusza. Gdy znajdą już wspólne pasje, nauczyciel wręcza każdemu z nich kartę konwersacji, na której znajdują się przykładowe pytania (np. Czy lubisz...?, Co myślisz o...?, Jaki jest twój ulubiony...?), komplementy (np. Jesteś dobry w..., Dużo wiesz na temat..., Podoba mi się twój...) oraz

² <https://poradnikprzedsiebiorcy.pl/-idealny-pracownik-jakich-cech-wypatruja-pracodawcy-u-kandydata-do-pracy>, dostęp 24.05.2017.

³ www.autisnteachingstrategies.com, dostęp 25.05.2017.

⁴ J. Borowik, Nauczyciel jako twórca nowego ładu edukacyjnego, [w:] E.I. Laska (red.), Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka., Rzeszów 2007, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 93.

życzliwe uwagi (np. Powiedz mi coś o..., Ciekawi mnie twój..., Powiedziłeś coś o...), które uczniowie wykorzystują w trakcie rozmowy na temat wspólnych zainteresowań. Arkusz ma pomóc uczniom w odpowiednim doborze słów i zwrotów podczas prowadzenia konwersacji.

Ćwiczenie 2. Pudełko konwersacji

Celem ćwiczenia jest pomoc młodym ludziom w zdobyciu wprawy w prowadzeniu rozmów zamiast monologów i wykładów. Potrzebne będą ilustrowane, duże karty, które oprócz tematu rozmowy zawierają też przydatne zwroty, które mają posłużyć nie tylko jako punkt odniesienia w czasie wykonywania zadania, ale również jako materiał edukacyjny (mogą zostać wykorzystane do utrwalenia wiedzy poprzez zamieszczenie ich na klasowej gazetce). Ponadto przygotowujemy również trzy zestawy mniejszych kart z ilustracjami i tematami rozmowy, które umieszczamy w pudełku. Uczniowie na przemian wyciągają z pudełka po jednej karcie. Następnie ich zadaniem jest rozmowa z jednym z pozostałych uczestników na temat zapisany na karcie.

Budowanie konstruktywnych relacji w grupie opartych na dialogu, więzi i zaufaniu to kolejne zadanie stojące przed nauczycielami. Warto je podejmować, aby uczniowie mieli możliwość wypracowywania wspólnych celów i priorytetów, a poprzez realizację wspólnych działań mogli budować przyjazną atmosferę i relacje w klasie. W świecie indywidualizmu i coraz częściej źle rozumianej przez młodych ludzi wolności należy poszukiwać takich sposobów oddziaływań wychowawczych, które będą fundamentem do tworzenia porozumienia i zrozumienia w relacjach. Wyzwanie, jakie stoi dzisiaj przed dorosłymi ludźmi biorącymi udział w procesie socjalizacji młodego pokolenia, dotyczy wsparcia młodzieży w *rozumieniu zachodzących zjawisk, przystosowania się do nich i takiego modyfikowania swoich poglądów i postaw, aby mogli oni świadomie i aktywnie uczestniczyć w nowo kreowanej rzeczywistości*⁵.

Zaprezentowane przez nas następane ćwiczenie ukazuje, jak poprzez wykorzystanie wyobraźni uczniowie mogą rozwijać umiejętność współpracy i osiągnięcia kompromisu.



Źródło: www.autismteachingstrategies.com, dostęp 27.05.2017.

⁵ J. Szymański J. *Edukacyjne problemy współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa 2014, s. 65.

Ćwiczenie 3. Świat naszej grupy

Ćwiczenie może być wykorzystane zarówno w pracy z najmłodszymi, jak i starszymi uczniami. Podczas zajęć uczniowie mają możliwość wykorzystania własnej wyobraźni w interakcjach z innymi poprzez wspólną pracę nad jedną wizją świata.

Przebieg ćwiczenia

Na dzisiejszych zajęciach będziemy wspólnie tworzyć „Świat Naszej Grupy”. Wiem, że każdy z was ma bogatą wyobraźnię i własne fantazje, którymi do tej pory nie dzielił się z innymi, a zachowywał jedynie dla siebie. Na tych zajęciach chodzi jednak o to, abyście spróbowali łączyć własne pomysły z pomysłami kolegów. W ten sposób stworzycie razem coś nowego – własną wizję świata.

uwzględniać sugestie i propozycje innych ludzi nie wchodząc z nimi w konflikty.

Jeśli zajęcia prowadzą dwie osoby, można zdemontować dzieciom, na czym polega wzajemna współpraca, odgrywając scenkę z użyciem zwrotów zawartych na stronach „Używaj tych zwrotów” i „Nie mów w ten sposób”. Podczas prowadzenia zajęć strony te warto mieć przy sobie, aby odnosić się do nich w sytuacjach wymagających pomocy prowadzącego). Jeśli uczestnicy zajęć mają wyraźne problemy w osiągnięciu pełnej współpracy pomiędzy sobą, można im zaproponować stworzenie odrębnych „kontynentów”. Oznacza to, że każdy uczestnik tworzy swój własny „kontynent”. Kolejnym krokiem jest wprowadzenie elementu współpracy poprzez umożliwienie członkom grupy wzajemnych odwiedzin na swoich kontynentach⁶.



Świat Naszej Grupy
- Groupworld

Źródło: www.autismteachingstrategies.com, dostęp 27.05.2017.

Nie będzie to łatwe, ponieważ z reguły wszyscy wolą bardziej własne pomysły aniżeli cudze, dlatego trudno nam jest z nich zrezygnować. Trzeba się bardzo starać i dużo ćwiczyć, żeby nauczyć się

Wielu uczniów ma trudności z dokładnym odczytywaniem emocji własnych i innych, choć są one stałym elementem naszego codziennego życia. Każdy z nas napotyka w życiu sytuacje, które wywołują skrajne stany emocjonalne: od smutku do radości, od zmartwienia do ekscytacji.

⁶ www.autismteachingstrategies.com, dostęp 27.05.2017.



Ćwiczenie kontroli agresji - Filter the Anger Activity

Źródło: www.autismteachingstrategies.com,
dostęp 27.05.2017.

Poniżej zaprezentowane ćwiczenie „Kontrola agresji” ma na celu poprawę umiejętności i rozwinięcie słownictwa, które pomogą uczniom w radzeniu sobie z własnymi emocjami. Materiałów tych można używać zarówno w trakcie lekcji, jak i w małych grupach lub pracując z uczniami indywidualnie.

Ćwiczenie 4. Kontrola agresji

Ćwiczenie dotyczące kontrolowania złości ma na celu zwiększenie świadomości dzieci i młodzieży w zakresie tego, co można, a czego nie powinno się mówić w chwili, gdy jesteśmy zdenerwowani. Ponadto ma ukazać uczniom fakt, że możemy kontrolować i filtrować nasze myśli, jeszcze zanim zostaną przekształcone w konkretne, wypowiedziane słowa⁷.

Do wprowadzenia tego ćwiczenia można użyć następujących zwrotów:

- *W chwili, gdy jesteśmy zdenerwowani, w naszej głowie w krótkim czasie pojawia się bardzo wiele przykrych myśli. Czasem jest ich tak dużo i są tak silne, że gdy nie*

jesteśmy ostrożni, w niekontrolowany sposób wychodzą z naszych ust.

- *Twój umysł posiada specjalny filtr, który umożliwia wybieranie z ogromu myśli, które pojawiają się w naszej głowie, tych właściwych. (Teraz opisz działanie filtru w sposób dostosowany do poziomu wiedzy uczestników). Istnieją różne rodzaje filtrów (wymień kilka: filtr do kawy, filtr do wody, filtr oleju itd. Jeżeli masz możliwość demonstracji jakiegoś filtru – teraz jest na to bardzo dobry moment – wypróbuj durszlak, filtr do kawy itp.).*
- *Nie można zobaczyć filtru w naszej głowie, ale sposób, w jaki on działa, jest bardzo podobny.*
- *To szczególnie ważne, by używać tego filtru w momentach, gdy jesteśmy zdenerwowani czy źli, aby mówić to, co właściwe i unikać słów, które mogą nam przysporzyć problemów, nieporozumień czy wywołać złość innych ludzi⁸.*

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem.

Do przeprowadzenia ćwiczenia potrzebne są trzy karty z napisami: zdenerwowany umysł myśli..., możesz powiedzieć, przefiltruj to! Ponadto przygotowujemy również paski, na których znajdują się zdania, np.: Nie! Ja pierwszy!; Nie! Zrób to po mojemu!; Chcę Cię skrzywdzić! itp. Zadaniem uczniów jest posortowanie zdań na te, które wypada powiedzieć, te, które możemy powiedzieć tylko w pewnych okolicznościach i te, których zdecydowanie nie powinniśmy użyć.

Przykładowy wariant ćwiczenia: Dorosły może odgrywać rolę osoby zdenerwowanej, która ma trudności z dobieraniem odpowiednich słów. Poproś uczestników, aby pomogli mu wybrać, co powinien powiedzieć, a czego nie. Poproś aby, poszukali alternatywnych sposobów wyrażenia swoich emocji.

Kolejne proponowane przez nas ćwiczenie ma na celu pomóc uczniom w nauce różnych umiejętności związanych ze świadomością występowania emocji i rozwiązywania problemów dotyczących emocji.

Ćwiczenie 5. Emocje – karty do gry

Karty powinny być stosowane w sposób elastyczny. Na kartach znajdują się nazwy emocji oraz polecenia, które mają wykonać uczniowie. Przed użyciem kart wyjmij ze zbioru te z nich, które nie pasują do indywidualnych potrzeb uczestników. Niektóre karty z pytaniami dotyczącymi reagowania na emocje innych ludzi występują w talii częściej niż raz.

Kilka sposobów wykorzystania kart w pracy z dziećmi i młodzieżą:

- **Sposób 1:** Używając tylko kart z nazwami emocji, rozkładamy karty na stole do góry nogami, a uczniowie po kolei ciągną karty czytając nazwę emocji. Nauczyciel pyta uczestników zajęć, kiedy czuli się w ten sposób.
- **Sposób 2:** Nauczyciel rozkłada zarówno karty z nazwami emocji, jak i karty z pytaniami napisami w dół. Każdy z graczy losuje jedną kartę

z nazwą emocji i jedną kartę z pytaniem. Karta z pytaniem stanowi dla gracza problem do rozwiązania: odpowiedź na pytanie lub scenkę do odegrania ukazującą konkretną emocję.

- **Sposób 3:** Używając jedynie kart z nazwami emocji, uczniowie losują jedną z kart, a następnie prezentują wylosowaną emocję jedynie za pomocą mimiki twarzy. Pozostałe osoby muszą odgadnąć nazwę prezentowanej emocji. Jest to zadanie angażujące samo w sobie bez użycia dodatkowych kart z pytaniami. W tym zadaniu pomocne może być wykorzystanie lustra lub kamery.
- **Sposób 4:** Opowiadanie historyjek o emocjach. Do tej części gry używamy jedynie kart od nr 21 do nr 28, na których znajdują się polecenia dotyczące stworzenia historyjki związanej z wcześniej wylosowaną emocją. To zadanie jest wymagające, angażujące zarówno inteligencję emocjonalną, jak i umiejętność współpracy, stąd też można je łatwo wykorzystywać jako oddzielną aktywność⁹.

Nie ulega wątpliwości, że potężnym narzędziem mającym wpływ na kształtowanie się oraz modyfikację ludzkich zachowań ma komplementowanie. Należy zatem postawić pytanie: Czy potrafimy to robić? Czy chwalenie innych przychodzi nam z łatwością, a może za każdym razem nerwowo poszukujemy słów, które wówczas mogłyby być przez nas użyte? Chwalenie nie jest rzeczą łatwą, więc tym bardziej godną zauważenia i doskonalenia nie tylko wśród dzieci i młodzieży, a także wśród dorosłych. W związku z tym poniżej prezentujemy ćwiczenie, które ma nam pomóc w rozwijaniu tej umiejętności.

Ćwiczenie 6. Mówienie komplementów – tablica podpowiedzi

Nauczyciel przygotowuje plansze, na których umieszczone są obrazki przedstawiające różne sytuacje z życia codziennego. Drugi zestaw kart zawiera podpowiedzi zwrotów, których możemy używać chcąc kogoś skomplementować.

⁹ Ibidem.



Źródło: www.autismteachingstrategies.com,
dostęp 27.05.2017.

Uczniowie otrzymują zestaw kart i ich zadaniem jest ułożenie treści komplementów adekwatnych do sytuacji przedstawionej na poszczególnych obrazkach. Uczniowie mogą również samodzielnie przygotowywać kolejne plansze, które będą wykorzystywane podczas zajęć.

We współczesnym świecie samo mówienie dzieciom i młodzieży, że czegoś robić nie powinni, że dane zachowanie jest złe, już nie wystarczy. Trzeba z nimi o tym rozmawiać, słuchać ich opinii, ale także konfrontować ich z poglądami innych na ten sam temat. W ramach kształtowania umiejętności społecznych musimy pokazywać młodym ludziom, jak ich czyny wpływają nie tylko na nich samych, ale również na osoby w ich otoczeniu. Ważne staje się zatem rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, które pozwolą na budowanie dobrego klimatu, dialogu i poczucia bezpieczeństwa, a poprzez to relacji opartych na wzajemnym szacunku i zrozumieniu.

Dr Joanna BOROWIK – absolwentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Wykładowca akademicki przedmiotów z zakresu socjologii wychowania oraz socjologii dewiacji, metodyki pracy socjalnej, komunikacji interpersonalnej z wykorzystaniem dialogu motywującego, rozwiązywania konfliktów, sztuki mediacji. Praktyk z wieloletnim doświadczeniem w pracy z dziećmi i młodzieżą. Trener umiejętności wychowawczych, realizatorka Szkoły dla Rodziców i Wychowawców, mediator, socjoterapeuta.

Dr Marcin KOLEMBA – absolwent Psychologii Stosowanej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii. Wykładowca akademicki przedmiotów z zakresu psychologii, komunikacji interpersonalnej, rozwiązywania konfliktów, sztuki negocjacji oraz mediacji. Praktyk Programowania Neuro-Lingwistycznego. Trener biznesu – prowadzi szkolenia z zakresu efektywnego komunikowania się, asertywności, negocjacji handlowych, rozwiązywania konfliktów, pracy w grupie.



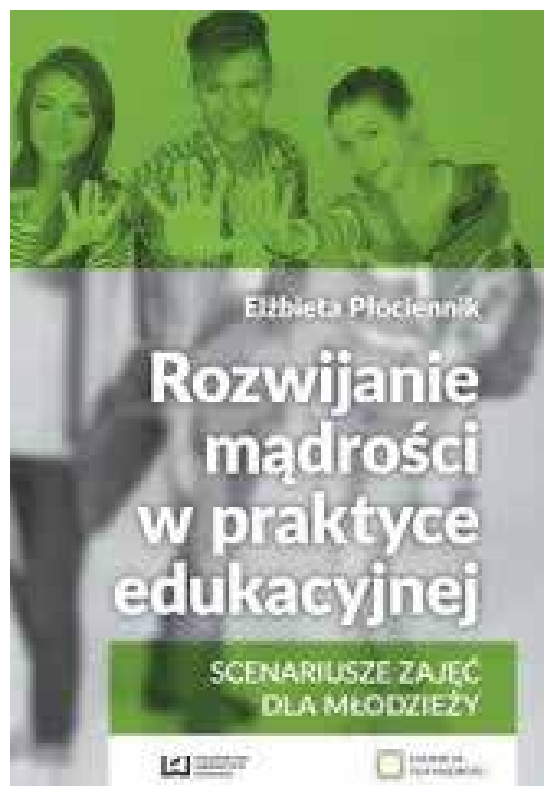
Nasze recenzje...

Bożena ŚWIDERSKA

**Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej.
Scenariusze zajęć w przedszkolu i szkole podstawowej.**

**Rozwijanie mądrości w praktyce edukacyjnej.
Scenariusze zajęć dla młodzieży.**

Elżbieta Płóciennik, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016



W jaki sposób można nauczyć się mądrości? Czy jej posiadanie sprawia, że życie człowieka staje się pełniejsze, sprzyjające osiągnięciu sukcesów w wielu perspektywach? Jakie korzyści osiągamy poprzez wychowanie do mądrości?

Prezentowane publikacje Elżbiety Płóciennik odwołują się do koncepcji mądrości Teaching for Wisdom autorstwa amerykańskiego psychologa Roberta J. Sternberga, która opisuje działania nauczyciela ukierunkowane na rozwijanie mądrości uczniów, w tym konkretne zasady postępowania oraz sytuacje edukacyjne sprzyjające jej kształtowaniu. Definitywnie koncepcja mądrości Sternberga zakłada, że człowiek mądry posiada odpowiednie umiejętności, które pozwalają mu na działanie w trzech obszarach: indywidualnym, interpersonalnym, obywatelskim. Człowiek mądry potrafi zaspokajać własne potrzeby i dbać o własne interesy, potrafi dbać o potrzeby innych osób, podejmuje odpowiedzialne, obywatelskie decyzje, a czyni to wszystko zachowując optymalną równowagę między poszczególnymi obszarami życia.

Ta koncepcja stała się dla autorki *główną inspiracją do popularyzacji możliwości rozwijania mądrości uczniów w polskich przedszkolach i szkołach*. Obydwa tomy przewodnika metodycznego skierowane są do nauczycieli, wychowawców, specjalistów pragnących rozwijać kompetencje osobiste i społeczne zarówno u dzieci, jak i młodzieży w zakresie rozwiązywania problemów, zdolności komunikacyjnych, krytycznego myślenia, otwartości, stawiania pytań oraz samodzielnego poszukiwania odpowiedzi.

Godne polecenia w proponowanej publikacji są: teoretyczne podstawy edukacji dla mądrości, cele kształcenia wynikające z głównych jej założeń oraz charakterystyka sytuacji edukacyjnych z konkretnymi opisami zadań kształtujących inteligencję twórczą, inteligencję praktyczną, myślenie dialogiczne i myślenie dialektyczne. Dla przykładu przytoczę tytuły wybranych zadań rozwijających inteligencję praktyczną młodzieży ze szkół ponadpodstawowych: Czy w życiu można się pogubić?;

Wady i zalety aktywności w sieci; Ulepszamy prace samorządu; Działania charytatywne; Planowanie z przyszłości; Moje mocne i słabe strony; Nie wystarczy dużo wiedzieć, by być mądrym.

Dodatkową zaletą są zamieszczone w poszczególnych tomach scenariusze zajęć, które mogą być wykorzystane na kolejnych poziomach kształcenia, na różnych lekcjach lub zajęciach pozalekcyjnych do realizacji zarówno celów edukacyjnych, jak i wychowawczych. Ich różnorodność pozwala na odnalezienie ciekawych propozycji dla każdego, kto poszukuje nowych rozwiązań metodycznych i refleksyjnie podchodzi do nowych wyzwań dydaktycznych. Takie podejście zgodne jest w nowymi teoriami pedagogicznymi, w tym koncepcją pedagogiki emancypacyjnej, postulującej rozwój osoby ukierunkowanej na samodzielność i niezależność.

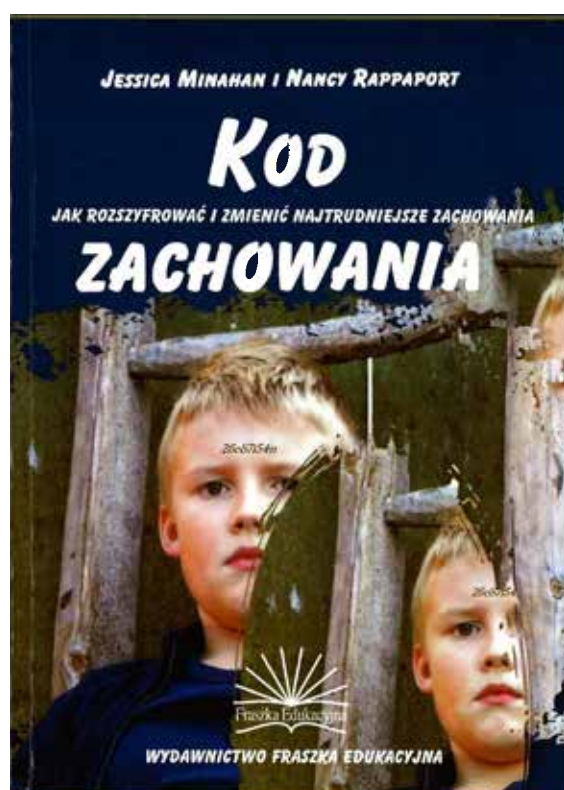
Bożena ŚWIDERSKA – nauczyciel konsultant w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Ciechanowie, pedagog specjalny, edukator, pasjonatka twórczego myślenia w życiu zawodowym i osobistym.



Marta SENENKO-LICHOGRAJ

Kod zachowania. Jak rozszyfrować i zmienić najtrudniejsze zachowania.

Jessica Minihan, Nancy Rapaport, tłum. Magdalena Kołodziejczyk,
Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2014.



Twój uczeń sprawia, że czujesz się bezradny? Masz wrażenie, że twoje interwencje nic nie wnoszą, a uczeń zachowuje się tak, że nie wiesz, co robić?

Z ogromną radością polecam książkę – przewodnik dla nauczycieli, wychowawców, pedagogów i psychologów szkolnych, którzy czują, że spotkali ucznia wymykającego się z ram standardowych „procedur szkolnych”. Ucznia, który wymaga całkiem innego planu działania. Taki plan FAIR podsuwają nam autorki Kodu zachowania Jessica Minahan i Nancy Rapaport pracujące w USA. Swoje doświadczenie opierają na pracy klinicznej oraz praktyce w szkołach publicznych z uczniami z zaburzonymi zachowaniami i emocjami. Litery akronimu oznaczają 4 elementy planu interwencji behawioralnej. Są to: 1) postawienie hipotez dotyczących przyczyn zachowania; 2) wprowadzenie ułatwień dla ucznia (takich jak dodatkowe przerwy, odpowiedni dobór rówieśników do wsparcia); 3) ustalenie strategii interakcji czyli nawiązanie bliższej relacji z uczniem; 4) ustalenie sposobów reagowania. Sądzę, że najtrudniejszym dla polskich nauczycieli elementem planu FAIR, może być ustalenie, które z naszych zachowań są bezproduktywne.

Autorki doskonale rozumieją, że przygotowanie nauczycieli obejmuje jedynie skąpe elementy wiedzy z zakresu psychiatrii dzieci i młodzieży, a jest ona obecnie niezwykle potrzebna. Widzą też ogromną presję wywieraną na szkoły, aby skutecznie i efektywnie uczyć. Z empatią podchodzą do nauczycieli, którzy często pozbawieni są profesjonalnego wsparcia i dzielą się z nimi własnymi doświadczeniami, opisując konkretne interwencje.

Bardzo pomocna, w trudnych sytuacjach, jest też superwizja oparta na analizie zachowania ABC, najlepiej poprowadzona przez osoby spoza szkoły. Być może niektórym wydaje się to nierealne w obecnych warunkach, ale ja widzę tu ogromne pole do działania poradni psychologiczno-pedagogicznych, które w myśl nowych przepisów prawa oświatowego, zaczną bliżej współpracować ze szkołami.

Jak zakodowane jest zachowanie niektórych naszych uczniów, że nawet doświadczeni belfrzy doznają porażki? Otóż często mylnie oceniamy przyczynę zachowania, która może być inna niż wskazują na to okoliczności. Niewłaściwe zachowanie uczniów to jedynie objaw problemu, którego źródła nie zawsze są łatwe do ustalenia. Mamy ogromne zrozumienie dla uczniów o określonych niepełnosprawnościach (niedostyszących, niewidomych, na wózkach), dlaczego zatem nie rozumiemy uczniów strauumatyzowanych, opozycyjno-buntowniczych, agresywnych, depresyjnych, lękowych?

Książka nie jest łatwa w odbiorze, właściwie czytałam ją na raty i powracam do niej co jakiś czas.

Marta SENENKO-LICHOGRAJ – nauczyciel konsultant w obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej Samorządowego Centrum Doradztwa Nauczycieli w Warszawie Wydział w Siedlcach, psycholog, od 17 lat nauczyciel szkoły integracyjnej, realizator Szkoły dla Rodziców i Wychowawców.



Zestawienie bibliograficzne w wyborze za lata 2010-2016 na temat: TRUDNY UCZEŃ, TRUDNA KLASA

Agnieszka KOŁODZIEJSKA

Wydawnictwa zwarte

1. Dąbrowska-Bąk Maria, Pawełek Katarzyna, Opresja w szkole, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Jacek Śnieciński, Warszawa cop. 2014.
2. Dix Paul, Jak modelować zachowania uczniów i zarządzać klasą : wskazówki dla nauczycieli; przekł. Sylwia Pikiel, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
3. Kaleta Kinga, Mróz Justyna [red.] Psychologiczne aspekty trudności w wychowaniu dzieci z zaburzeniami rozwoju i zachowania : praca zbiorowa, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2010.
4. Kołakowski Artur [red. nauk.], Zaburzenia zachowania u dzieci : teoria i praktyka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013.
5. Paszkiewicz Aneta, Warunki skutecznej pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną społecznie, Difin, Warszawa 2015.
6. Słupek Kazimierz, Dyscyplina w klasie : poradnik pedagogiczny, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2010.
7. Taylor Chris, Zaburzenia przywiązania u dzieci i młodzieży : poradnik dla terapeutów, opiekunów i pedagogów, przekł. Lucyna Wierzbowska,

Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2016.

8. Witkoś Maria, Szkolne problemy uczniów : spojrzenie psychologa praktyka : varia, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
9. Zielińska Monika, Jak reagować na agresję uczniów? : skuteczne techniki radzenia sobie z problemem, Harmonia Universalis, Gdańsk 2012.

Artykuły z czasopism

1. Bojarska Lucyna, Ręka Mistrza, Dyrektor Szkoły nr 11/2010, s. 48-52.
2. Cieślińska Justyna, Trudna klasa w procesie dydaktyczno-wychowawczym – wskazówki praktyczne, Remedium nr 4/2015, s. 1-3.
3. Godlewska Aleksandra, Nie ma autorytetu bez dyscypliny, Życie Szkoły nr 3/2014, s. 28-29.
4. Grodecka Ewa, Trudne czasy, trudni rodzice, trudne dzieci, Język Polski w Gimnazjum nr 1/2011/2012, s. 100-107.
5. Gutowski Jakub, Wspólna praca nad dyscypliną, Psychologia w Szkole nr 2/2013, s. 75-81.
6. Jakubowicz Edward, Nie ma trudnych uczniów, Psychologia w Szkole nr 3/2010, s. 64-70.

7. Jędrzysek-Geisler Aleksandra, Zrozumieć trudnego ucznia – studium przypadku, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* nr 9/2010, s. 49-51.
8. Kałuba-Korczak Anna, Pozytywna dyscyplina - cóż to takiego? Jak stosować metodę dyscypliny pozytywnej w grupie przedszkolnej, *Wychowanie w Przedszkolu* nr 7/2015, s. 44-48.
9. Karaszewski Norbert, Kiedy nic nie działa – co zrobić? – cz. 1, *Remedium* nr 2/2016, s. 7-9.
10. Karaszewski Norbert, Kiedy nic nie działa – co zrobić? – cz. 2, *Remedium* nr 3/2016, s. 5-7.
11. Karaszewski Norbert, Kierowanie klasą, czyli „ład i harmonia w klasie” – cz. 1, *Remedium* nr 12/2015, s. 7-9.
12. Karaszewski Norbert, Kierowanie klasą, czyli „ład i harmonia w klasie” – cz. 2, *Remedium* nr 1/2016, s. 6-9.
13. Karzewska Bożena, Rodzinne uwarunkowania zaburzeń zachowania, *Poradnik Bibliotekarza* nr 11/2015, s. 15-21.
14. Kołodziejczyk Jakub, Dyscypliny trzeba uczyć, *Psychologia w Szkole* nr 4/2010, s. 49-59.
15. Kordzińska-Grabowska Anna, Mały buntownik, *Wychowanie w Przedszkolu* nr 3/2015, s. 50-55.
16. Lemańska-Lewandowska Ewa, (Nie)ujawniane przekonania i „osobiste teorie edukacyjne” nauczycieli odnoszące się do dyscypliny i kierowania klasą szkolną, *Edukacja* nr 2/2011, s. 21-28.
17. Marek Inocenty, Dyscyplinowanie trudnej klasy, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* nr 9/2010, s. 43-49.
18. Nadolska Agnieszka, Praca z trudnym uczniem, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* nr 8/2013, s. 32-35.
19. Oleksa Karolina: Jak wspólnie pokonać trudne zachowania uczniów, *Życie Szkoły* nr 4/2016, s. 23-27.
20. Oleksa Karolina, Trudne zachowania uczniów: jak radzić sobie z klasowymi łobuzami, *Życie Szkoły* nr 4/2016, s. 18-22.
21. Oleksa Karolina, Trudne zachowania uczniów: nie obchodzi mnie, co czują inni, *Życie Szkoły* 9/2016, s. 18-23.
22. Pyżalski Jacek, Tęsknota za dyscypliną, *Psychologia w Szkole* nr 2/2010, s. 61-67.
23. Rowicka Agnieszka, Współpraca nauczycieli z rodzicami uczniów sprawiających trudności wychowawcze, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* nr 1/2013, s. 40-45.
24. Sokółowska Maria, Kłopotliwy uczeń – jak pogodzić interesy różnych dzieci, *Remedium* nr 9/2012, s. 18-19.
25. Stańczyk Małgorzata, Trudne rozmowy o trudnych uczniach, *Życie Szkoły* nr 1/2014, s. 26-28.
26. Stróżyński Klemens, Między swobodą a dyscypliną, *Dyrektor Szkoły* nr 10/2013, s. 54-56.
27. Tomera Małgorzata, Agresywne zachowania uczniów - uwarunkowania rodzinne i społeczne, *Życie Szkoły* nr 5/2015, s. 18-21.
28. Tomera Małgorzata, Agresywne zachowania uczniów – uwarunkowania związane z funkcjonowaniem dziecka, *Życie Szkoły* nr 6/2015, s. 18-25.
29. Trusz Sławomir, Czujne oko w klasie, *Psychologia w Szkole* nr 3/2014, s. 73-79.

Agnieszka KOŁODZIEJSKA – pracownik Biblioteki Pedagogicznej w Ciechanowie, Wydziału Informacyjno-Bibliograficznego. Absolwentka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.



INTERNET W ŻYCIU NASTOLATKÓW – doświadczenia polskie

Agnieszka WROŃSKA, Rafał LANGE

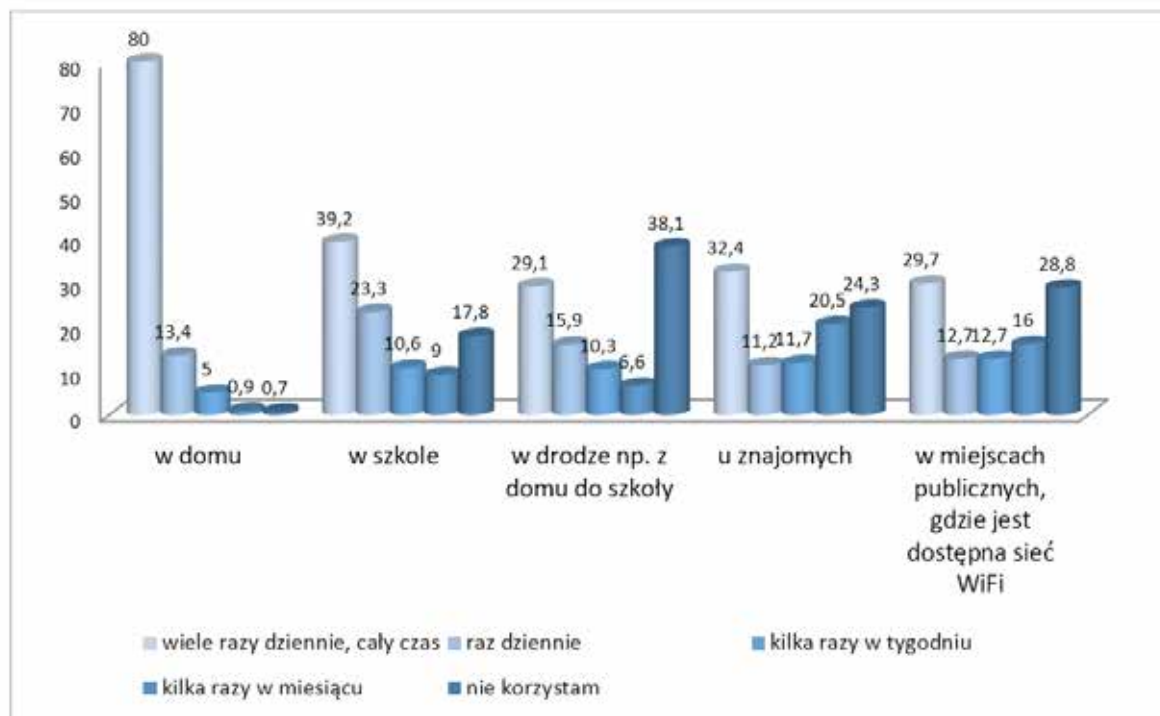


przez ogół populacji, ale przede wszystkim przez najmłodsze pokolenia, gdyż to nastolatki – jako najbardziej dynamiczny rynek użytkowników Internetu decyduje o kształcie cyberprzestrzeni i jej treści.

W poniższym artykule zostaną przedstawione najważniejsze wyniki ogólnopolskich badań „Nastolatki 3.0” zrealizowanych przez NASK w roku 2016. Badania te są rozszerzoną kontynuacją empirycznej eksploracji badań „Nastolatki wobec Internetu” z 2014 roku, które zostały zainicjowane i podjęte na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka, a przeprowadzone przez NASK i Pedagogium WSNS. Celem badań było m.in. pomiar aktywności nastolatków w Internecie, edukacyjnej roli Internetu świadomości zagrożeń i sposobów reagowania na przemoc. Badania zostały wykonane za pomocą standaryzowanego kwestionariusza wywiadu audytoryjnego na próbie $n=1394$ uczniów z 55 szkół (gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych). Dobór respondentów został przeprowadzony za pomocą dwustopniowego doboru warstwowego, zespołowego na podstawie danych statystycznych GUS.

Od ponad dekady Internet wraz z jego narzędziami komunikacji i pozyskiwania treści, stał się trwałym elementem społecznego habitusu młodego pokolenia. Młodzież korzysta z Internetu intensywnie i na tyle powszechnie, że młode osoby nie korzystające z Internetu są opisywane jako ekonomiczny lub kompetencyjny margines społeczny. Internet zmienia nie tylko młode pokolenie, ale całe społeczeństwo. Kierunek tych zmian determinują zwyczaje, nawyki i sposoby użytkowania Internetu zarówno

Od ubiegłej wieku badania społeczne pokazują dynamiczny wzrost popularności Internetu w Polsce (GUS 2016). Internet stał się powszechnym narzędziem z powodu łatwej dostępności technologii, ale także malejących kosztów użycia. Internet znacząco wpływa na wzory zachowań społeczeństw i poszczególnych grup społecznych. Swoistą aktywność w Internecie wykazują nastolatki. Korzystanie z Internetu stało się dla



Wykres 1. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie „Jak często korzystasz z Internetu?”

Źródło: Raport z badania „Nastolatki 3.0”

dzieci i młodzieży paradygmatem życia społecznego i osobistego. Już od najmłodszych lat życia, cyfrowy świat towarzyszy im w ich aktywnościach poznawczych, rekreacyjnych i interakcyjnych¹.

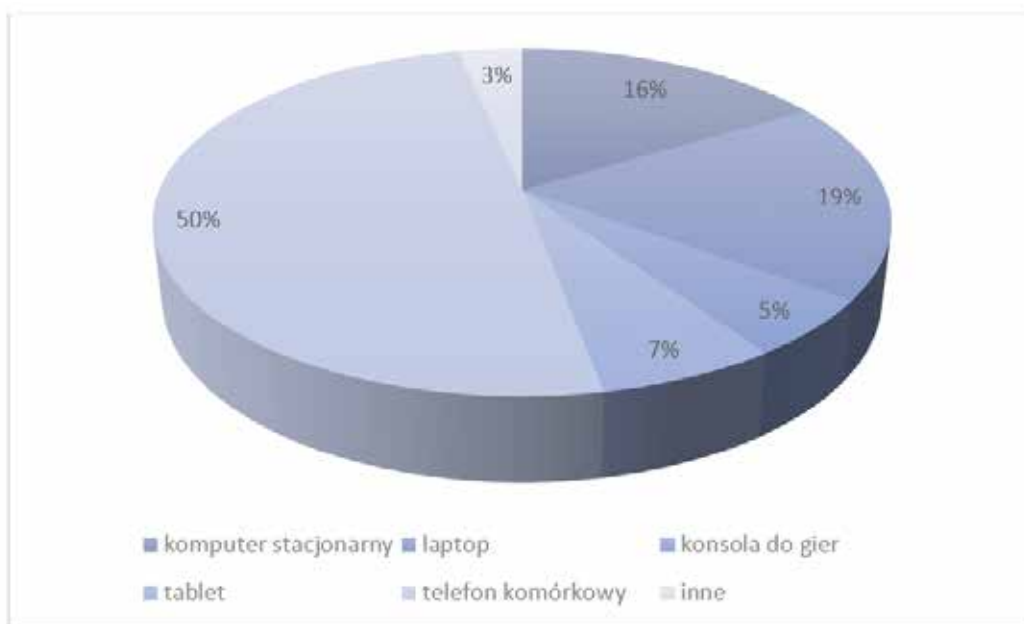
Z deklaracji polskich nastolatków wynika, iż praktycznie całe polskie młode pokolenie korzysta z Internetu (0,7 proc. nie korzysta w ogóle). Zdecydowana większość deklaruje, że korzysta z Internetu wiele razy dziennie lub cały czas, w domu (80,0 proc.), w szkole (39,2 proc.), u znajomych (32,4 proc.), w miejscach publicznych gdzie jest dostępna sieć WiFi (29,7 proc.). Nastolatki najmniej aktywni są w sieci: w drodze np. z domu do szkoły (38,1 proc. - nie korzysta), w miejscach publicznych, gdzie jest dostępna sieć WiFi (28,8 proc. - nie korzysta) oraz u znajomych (24,3 proc. - nie korzysta). Główna miejsce korzystania z Internetu przez nastolatki to: dom (99,3 proc. korzysta) i szkoła (82,2 proc.) (wykres 1).

Internet towarzyszy nastolatkom praktycznie w ciągu całego dnia. Internet „wyszedł” z przestrzeni gospodarstwa domowego i stał się osobistym wyposażeniem nastolatka podczas przebywania

w szkole, miejscach publicznych, środkach komunikacji itd.. W porównaniu do badań z 2014 roku, wyraźnie dominuje rola telefonii mobilnej jako medium komunikacji internetowej. Dostępność do Internetu w przestrzeniach społecznych (dom, szkoła, miejsca publiczne itd.) koreluje z czasem jaki młodzi użytkownicy Internetu poświęcają na łączność z cyberprzestrzenią. Nastolatki korzystają z Internetu bardzo intensywnie. Najbardziej popularnym narzędziem do łączenia się z siecią jest telefon komórkowy i smartfon (średnio 188,3 min dziennie), laptop (70,7 min. dziennie) oraz komputer stacjonarny (62,2 min. dziennie). Stosunkowo najrzadziej nastolatki wykorzystują: tablet (25,3 min. dziennie), konsolę do gier (20,4 min. dziennie) i inne (12,7 minuty dziennie) (wykres 2).

Typowy nastolatek, jawi się zatem raczej jako osoba pochylona nad ekranem swojego smartfona, która porusza się w przestrzeni społecznej. Zjawisko to pokazuje potrzebę ciągłego dostosowywania się instytucji i osób, dbających o bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w sieci, do zmian technologicznych. Konieczne jest zatem systematyczne monitorowanie wzorów zachowań w przestrzeni wirtualnej, typowych narzędzi komunikacji, zachowań ryzykownych oraz potencjalnych zagrożeń. Duża

¹ Wrońska A., Lange R. *Nastolatek jako użytkownik Internetu – społeczny wzorzec konsumpcji* [w:] Tanaś M. [red.] *Nastolatki wobec Internetu*, NASK, Warszawa 2016.

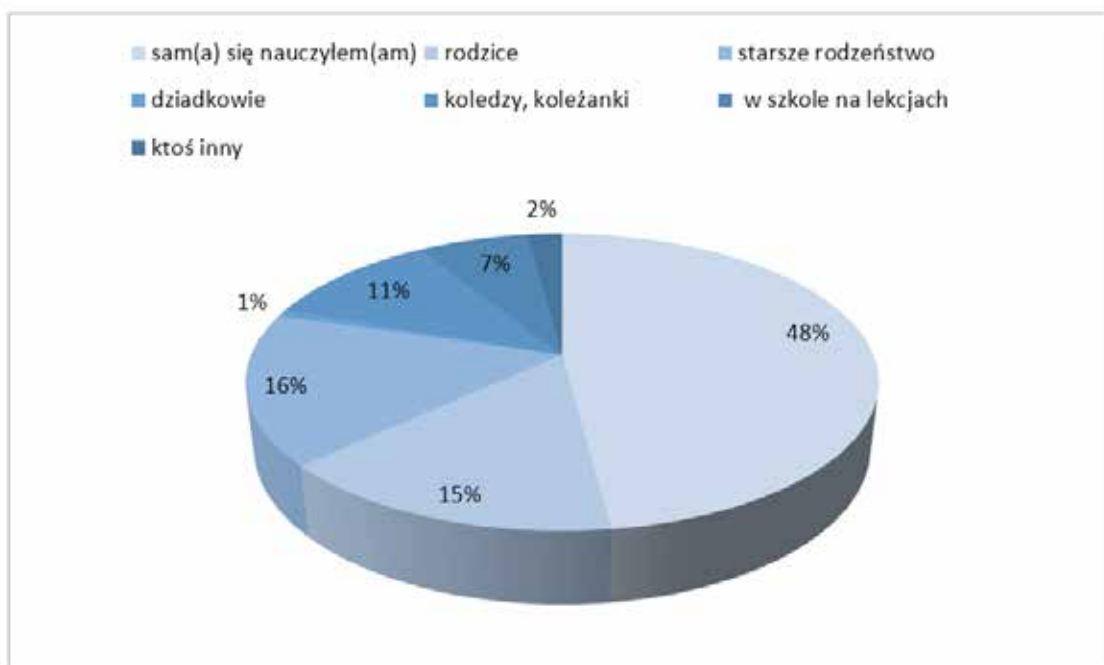


Wykres 2. Średni czas korzystania z Internetu.

dynamika tych zmian wymaga konsekwentnego wspierania działań badawczych, służących statemu i metodycznemu pomiarowi aktywności nastolatków w sieci.

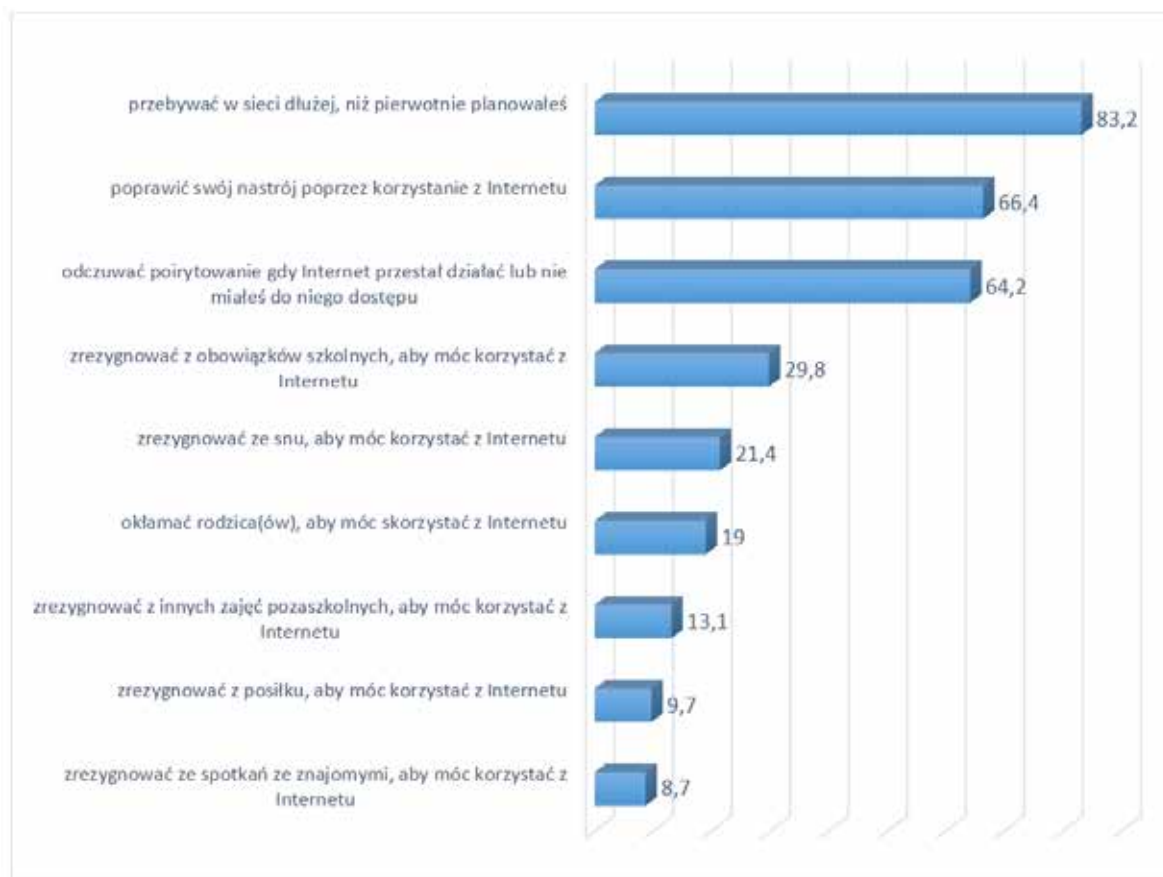
Eksploracja cyberprzestrzeni oraz nauka kompetencji cyfrowych, to w większości przypadków respondentów to samo-edukacja (68,6 proc.).

Co 4. ankietowany zadeklarował, że w procesie tym pomagał mu także starszy brat lub starsza siostra, a co 5., że rodzic (21,7 proc.). Tylko co 10. badany wskazał na edukację szkolną (9,7 proc.) (wykres 3). Widać zatem, że przysposobienie do TIK odbywa się w przestrzeni gospodarstwa domowego, lecz w większości przypadków przebiega bez nadzoru rodzica lub opiekuna.



Wykres 3. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie „Kto nauczył Cię korzystać z Internetu?” Procenty w kolumnie nie sumują się do 100 proc., ponieważ w kwestionariuszu było to pytanie z wielokrotną możliwością odpowiedzi i każdy respondent mógł wybrać z kafeterii więcej niż 1 odpowiedź.

Źródło: Raport z badania „Nastolatki 3.0”

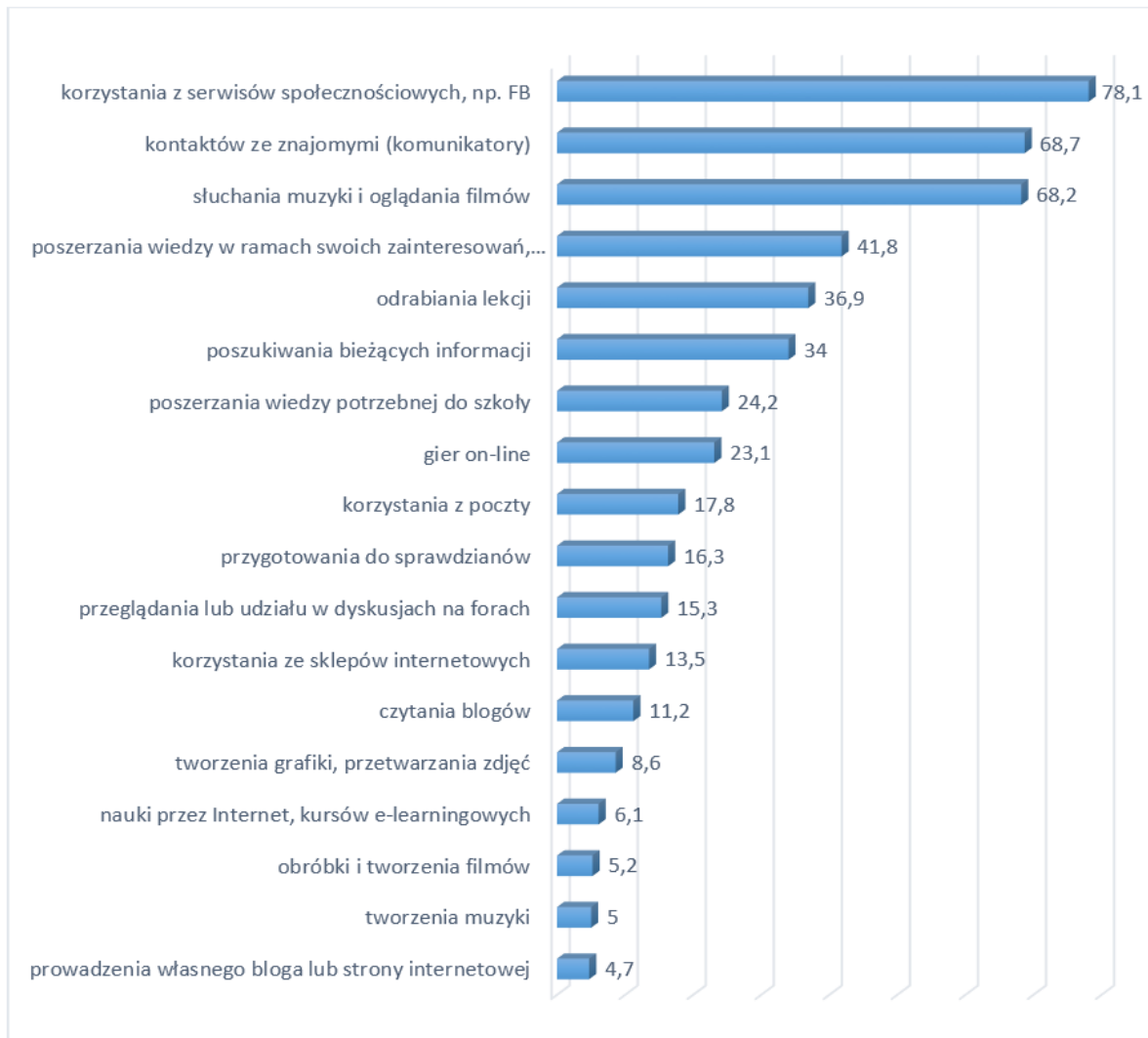


Wykres 4. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie „Czy zdarzyło Ci się kiedykolwiek?”

Źródło: Raport z badania „Nastolatki 3.0”

Zdiagnozowany w badaniu, problem braku obecności rodziców i opiekunów w edukacji cyfrowej oraz w interakcjach internetowych młodego pokolenia, staje się wyzwaniem dla osób dorosłych. Wyzwanie to obligacja wprowadzania dzieci i młodzież w nowe przestrzenie społeczne jakie oferuje Internet. Przewodnictwo dorosłych, rodziców powinno polegać na kontroli, wyjaśnianiu, segmentowaniu nowych treści i znaczeń. Tymczasem, młode pokolenie zostało „opuszczone” przez dorosłych w przestrzeni wirtualnej. Współczesny nastolatek-internauta poznaje Internet (z jego treściami i interakcjami), w sposób niekontrolowany i nieuporządkowany. Treści, z którymi się tam spotyka, nie są przez jego rodziców i nauczycieli obserwowane i filtrowane. Samowykluczenie się rodziców, opiekunów ze świata interakcji internetowych nastolatków, będzie pogłębiać potencjalne, negatywne skutki wpływu Internetu na najmłodszych użytkowników.

Wczesne rozpoczęcie aktywności w sferze internetowej (w badanej populacji średni wiek inicjacji wynosi 9 lat i 7 miesięcy), niesie także ze sobą możliwość indukowania się nawyków, nałogu, nadmiernego korzystania z Internetu. Badania polskich nastolatków wykazały, iż populacja ta wykazuje się już pierwszymi wskaźnikami nawyku i deklarowanych symptomów uzależnienia od Internetu. Badania pokazują, że pierwsze wskaźniki uzależnienia występują masowo w badanej populacji nastolatków. Prawie wszyscy ankietowani deklarowali, iż przebywali w sieci dłużej, niż pierwotnie planowali (83,3 proc.), a ponad połowa, iż poprawiała swój nastrój poprzez korzystanie z Internetu (66,4 proc.) lub odczuwała poirytowanie gdy Internet przestał działać lub nie miała do niego dostępu (64,2 proc.). Dodatkowo, co 3. nastolatek rezygnuje z obowiązków szkolnych, aby móc korzystać z Internetu (29,8 proc.) a co 5. rezygnuje ze snu (21,4 proc.) lub okłamuje rodziców (19,4 proc.) (wykres 4).



Wykres 5. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie „Zaznacz jak często używasz Internetu do: Odpowiedź: CODZIENNIE”.

Źródło: Raport z badania „Nastolatki 3.0”

Nadmierne korzystanie z sieci i zachowania mające symptomy uzależnienia jest często akceptowane przez otoczenie społeczne i traktowane jako „naturalna” konsekwencja specyfiki Internetu i wieku młodzieńczego. Niezmiernie istotnym jest uwrażliwienie rodziców, opiekunów i nauczycieli na zjawisko uzależnienia od Internetu. Powinni oni rozwijać swoje kompetencje w zakresie identyfikowania i zapobiegania uzależnieniu od Internetu tak, aby w przyszłości odsetek osób, którzy rozwinęli swoją „pełną karierę uzależnienia” był w populacji jak najmniejszy.

Oferta zasobów i funkcji Internetu jest niezmiernie obfita. Każdy młody internauta może wybrać spośród niezliczonej liczby treści i możliwości

dostępnych w sieci. Wybór konkretnych treści jest powiązany z cechami socjodemograficznymi, jak: wiek, płeć, miejsce zamieszkania, status ekonomiczny, religijność itd. Każda kategoria społeczna charakteryzuje się swoim indywidualnym wzorem korzystania z Internetu.

Młodzi również posiadają swoją specyfikę jako użytkownicy Internetu. Głównymi i dominującymi pobudkami korzystania z Internetu wśród nastolatków są przede wszystkim interakcje pośrednie oraz rozrywka: korzystanie z serwisów społecznościowych, np. FB (codziennie – 78,1 proc.), kontakty ze znajomymi (codziennie – 68,7 proc.), słuchanie muzyki i oglądanie filmów (codziennie – 68,2 proc.). Jednakże, Internet dla nastolatków to

również narzędzie edukacyjne: poszerzenia wiedzy w ramach swoich zainteresowań, hobby (codziennie – 41,8 proc.), odrabiania lekcji (codziennie – 36,9 proc.), poszukiwania bieżących informacji (codziennie – 34,0 proc.), poszerzenia wiedzy potrzebnej do szkoły (codziennie – 24,2 proc.).

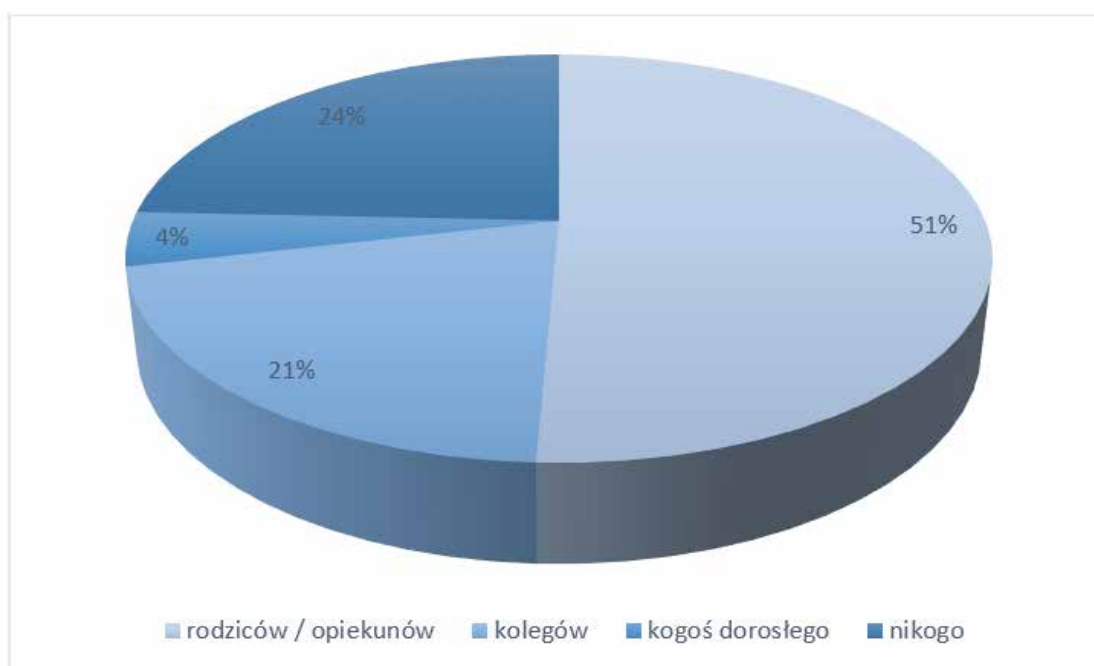
Rozkład odpowiedzi wskazuje także, że nastolatki raczej biernie konsumują treści tam zastane, niż aktywnie je tworzą lub aktywnie przyswajają wiedzę i informacje poprzez: prowadzenie własnego bloga lub strony internetowej (codziennie – 4,7 proc.), tworzenie muzyki (codziennie – 5,0 proc.), obróbkę i tworzenie filmów (codziennie – 5,2 proc.), naukę przez Internet (codziennie – 4,9 proc.), kursy e-learningowe (codziennie – 6,1 proc.), tworzenie grafiki, przetwarzanie zdjęć (codziennie – 7,8 proc.) (wykres 5).

Uczestnictwo w życiu społecznym poprzez technologie cyfrowe wpływa na kondycję emocjonalną jednostek, ale także na jakość interakcji i więzi społecznych. System edukacji oraz proces kształtowania pożądanych postaw społecznych potrzebuje aktywnej obserwacji zmian społecznych i technologicznych: „Ten świat musimy poznać, by zrozumieć emocje, dążenia i pragnienia osób wchodzących za chwilę w dorosłość. Tu kształtuje się obraz przyszłości” (W. Kamieniecki, M. Bochenek

2016). Od momentu ekspansji Internetu w polskich gospodarstwach domowych, minęło wiele lat, a tymczasem dystans interakcyjny, społeczny jaki dzieli rodziców, nauczycieli od nastolatków w przestrzeni wirtualnej, jest nadal wyraźnie duży. Bez znaczącego zaangażowania rodziców, szkoły w „towarzyszeniu” dzieciom i młodzieży w tej nowej rzeczywistości, dystans ten będzie się powiększał. Konsekwencją tego może być zaburzenie procesu socjalizacji w rodzinie i szkole oraz ostabienie więzi społecznych w wymiarze globalnym.

Współcześni nastolatki zwani również Generacją C (od ang. Connected, czyli połączony do sieci), do której zaliczamy osoby urodzone po 2000 roku to pokolenie mobilne, które dorasta w otoczeniu nowoczesnych technologii. Trudno im wyobrazić sobie świat bez internetu. Nieustannie korzystają z komunikatorów, serwisów społecznościowych i rozrywkowych. Internet stanowi dla nich źródło informacji, pomoc przy odrabianiu lekcji i coraz częściej – miejsce wyrażania siebie oraz budowania rówieśniczych relacji społecznych, a świat wirtualny i realny to dla nich ta sama rzeczywistość.

Korzystając z mediów elektronicznych i nowych technologii nastolatki mogą zetknąć się z różnymi formami zagrożeń. Dotyczą one zarówno



Wykres 6. Rozkład procentowy odpowiedzi gimnazjalistów na pytanie „Kogo poinformowałeś o planowanym spotkaniu?”

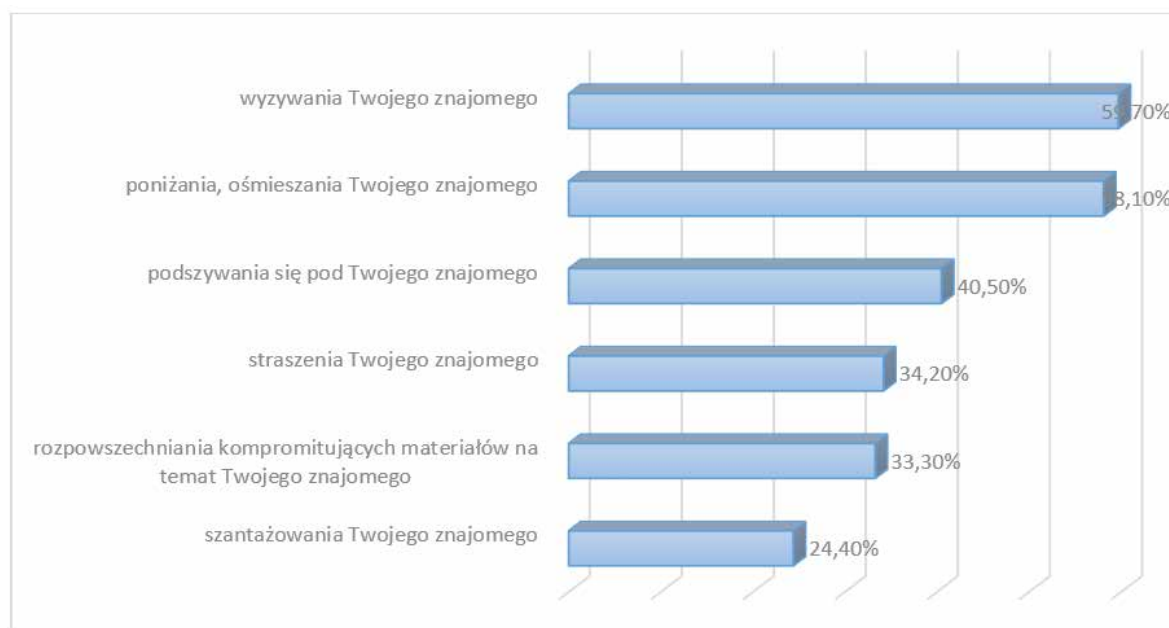
Źródło: Raport z badania „Nastolatki 3.0”

złośliwego oprogramowania, kontaktu ze szkodliwymi treściami publikowanymi w sieci lub wynikają z podejmowanych przez nastolatki zachowań, które niosą ze sobą ryzyko negatywnych konsekwencji w różnych sferach życia zarówno dla sfery fizycznej i psychicznej, jak i społecznej. Młodymi ludźmi eksperymentującymi w sieci kieruje ciekawość, chęć sprawdzenia siebie oraz reakcji rodziców i rówieśników. Podejmowanie zachowań ryzykownych może być również związane z problemami osobistymi, których nie potrafią rozwiązać w świecie online. Katalog takich działań jest szeroki i obejmuje m.in. eksperymentowanie z tożsamością online; seksting, czyli przesyłanie treści (obrazów, filmików wideo) o charakterze erotycznym (głównie swoich nagich lub półnagich zdjęć, za pomocą Internetu i telefonu komórkowego); poszukiwania informacji na temat narkotyków i innych substancji psychoaktywnych lub aktywności szkodliwych dla zdrowia; nadmierne korzystanie z Internetu oraz podejmowanie niebezpiecznych kontaktów (szczególnie z osobami nieznanymi, które mogą przejawiać skłonności pedofilskie). W badaniu *Nastolatki 3.0* analizowano także zjawisko poszukiwania przyjaciół online, obciążone ryzykiem zagrożenia fizycznego, czyli spotkania z osobami dorosłymi, których poznało się w sieci oraz wysyłanie swoich intymnych fotografii osobom znanym jedynie z przestrzeni wirtualnej. Młode osoby często nie zdają sobie sprawy z konsekwencji, jakie może przynieść nierozważne nawiązanie znajomości, a komunikowanie się w sieci jest jedną z ich podstawowych aktywności w Internecie. Pomimo, iż spotkania osób niepełnoletnich z nieznanymi osobami dorosłymi, poznanymi jedynie w sieci noszą znamiona ryzyka wystąpienia przemocy emocjonalnej i/lub fizycznej, to wyniki badania wykazały, że bezpośrednio interakcje z osobami dorosłymi poznanymi w Internecie dotyczą stosunkowo dużego odsetka nastolatków (częściej chłopcy niż dziewczęta) - prawie co czwarty gimnazjalista zadeklarował, iż zdarzyło mu się spotkać z osobą dorosłą, którą poznał w Internecie (25,0 proc.). Zdecydowana większość badanych – zarówno gimnazjalistów i licealistów - deklaruje, że zdaje sobie iż takie spotkania mogą być dla nich niebezpieczne (72,5 proc.). Młodzi ludzie znają zasady bezpieczeństwa, ale nie stosują ich w praktyce życia codziennego. Spośród gimnazjalistów, które deklarowały, że spotkały się

z osobą dorosłą poznaną w Internecie, aż blisko co czwarty uczynił to w tajemnicy zarówno przed rodzicami, jak i rodzeństwem oraz rówieśnikami (24,3 proc.) (wykres 6).

Innym zachowaniem ryzykownym jest zjawisko sekstingu czyli wysyłania drogą cyfrową własnych, intymnych zdjęć osobom. Już w 2014 roku ponad połowa młodych ludzi (58 proc.) dostrzegła obecność tego zjawiska wśród swoich rówieśników, a co dziesiąty nastolatek wysyłał za pośrednictwem telefonu lub Internetu swoje nagie lub prawie nagie zdjęcia. (Wójcik, Makaruk, 2014). W badaniu *Nastolatki 3.0* skoncentrowano się na zachowaniu ryzykownym jakim jest seksting w kontekście wysyłania drogą cyfrową własnych, intymnych zdjęć osobom znanym tylko z przestrzeni wirtualnej. Według deklaracji, co dziesiąty ankietowany nastolatek przynajmniej raz w życiu wysłał swoje intymne zdjęcie osobie znanej tylko z Internetu (9,2 proc.). Praktykowanie sekstingu może nieść ze sobą bardzo poważne, a niekiedy nawet tragiczne konsekwencje. Młodzi ludzie udostępniając swoje nagie zdjęcie (często w ramach związku) liczą na poufność, a osoby, do których adresują komunikat o sugestywnej seksualnie treści obdarzają zaufaniem. Nie zawsze jednak ich prywatność jest szanowana. Zdarza się, iż nagie zdjęcia, przeznaczone do oglądania tylko dla osoby zainteresowanej, zostają upublicznione i dostępne szerszemu gronu odbiorców. Dla młodej osoby sytuacja, w której dochodzi do publicznego ujawnienia jej nagich zdjęć, może skutkować różnymi konsekwencjami, takich jak: utrata reputacji, spadek samooceny, problemy emocjonalne czy depresja. Nastolatki, których roznieglizowane zdjęcia trafiły do sieci mogą być również narażone na child grooming, czyli próbę uwiedzenia przez osobę dorosłą o skłonnościach pedofilskich, a także szantaż i zmuszanie do produkowania i wysyłania treści erotycznych.

Internet to sfera interakcji społecznych, która może nieść ze sobą zarówno doświadczenia pozytywne, jak i negatywne. Młodzi użytkownicy Internetu doświadczają w nim przemocy słownej. Cyberprzemoc definiowana jako przemoc z użyciem nowych technologii jest stosunkowo nowym zjawiskiem, stanowi jednak poważny problem społeczny oraz wychowawczy. Do działań



Wykres 7. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie „Czy spotkałeś się z sytuacją, że ktoś użył Internetu do:”

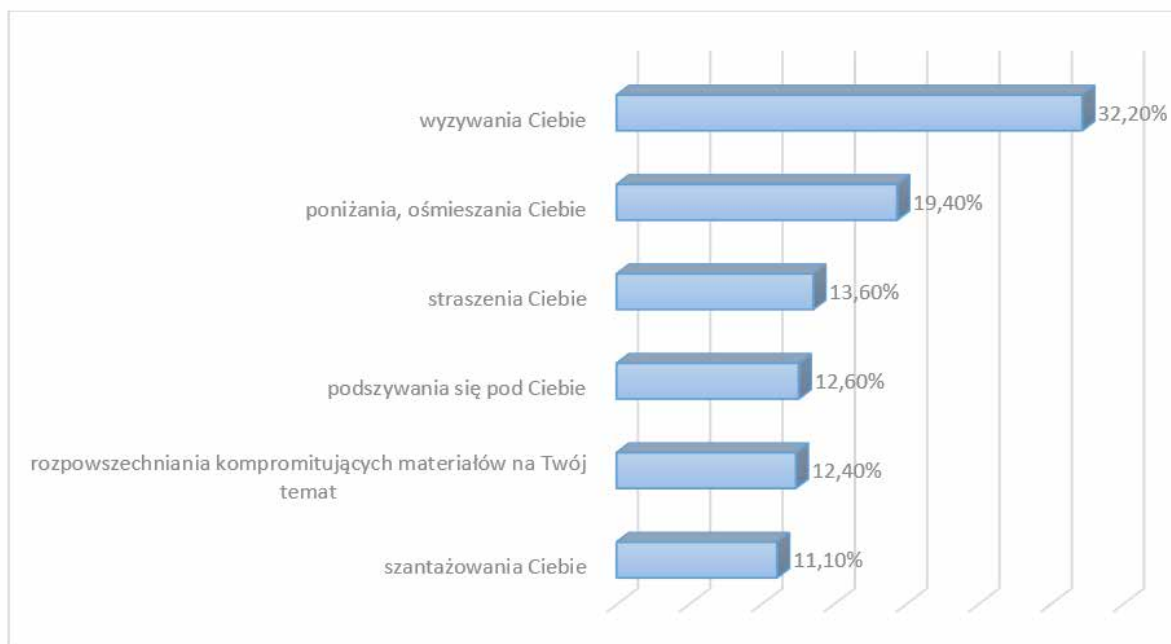
Źródło: Raport z badania „Nastolatki 3.0”

o cyberprzemocowych można zaliczyć m.in. wyzywanie, straszenie, prześladowanie, oczernianie, poniżanie kogoś w Internecie lub przy użyciu urządzeń mobilnych. Agresja elektroniczna, cyberprzemoc poza użyciem środków elektronicznych charakteryzuje się wyższą, niż w tradycyjnej formie przemocy, anonimowością (Pyżalski, 2012). Innymi wyróżnikami są intencjonalność działania sprawcy, nierównowaga sił polegająca na przewadze liczebnej prześladowców, do których często dołączają kolejni świadkowie – obserwatorzy, oraz powtarzalność zachowań związana m.in. z długotrwałością, intensyfikacją działań oraz multiplikacją form przemocy. Jak pokazują uzyskane deklaracje respondentów badania Nastolatki 3.0, przemoc słowna w Internecie jest zjawiskiem częstym; ponad połowa nastolatków była świadkiem agresji słownej w przestrzeni wirtualnej. Prawdopodobnie obserwowana przez respondentów agresja dotyczy głównie interakcji w środowisku rówieśniczym. Najczęściej agresja ta przybierała formę wyzywania, poniżania i ośmieszania, podszycwania się, straszenia, rozpowszechniania kompromitujących treści oraz szantażowania (wykres 7).

Wiedza dotycząca przemocy słownej w Internecie z punktu widzenia świadka – obserwatora nie jest tożsama z osobistym doświadczeniem tejże przemocy. Bycie obiektem/ ofiarą cyberprzemocy

przemocy niesie ze sobą o wiele groźniejsze skutki dla kondycji emocjonalnej i społecznej nastolatków. Ofiara narażona jest na duży dyskomfort emocjonalny, doświadcza wielu ataków, których konsekwencje mogą być bardzo poważne i utrzymywać się również po zakończeniu prześladowania, ponieważ ośmieszające czy kompromitujące materiały z uwagi na możliwość multiplikowania i szybkiego ich udostępniania trudno jest całkowicie usunąć z sieci. Zważywszy na to, że akty cyberprzemocy dzieją się w przestrzeni wirtualnej są one trudniejsze do zaobserwowania i kontroli opiekunów, którzy nie zawsze zdają sobie sprawę z istoty problemu i powagi sytuacji. Odsetek deklaracji respondentów na temat osobistego doświadczenia przemocy był znacznie niższy niż w przypadku obserwowalności przemocy słownej dotyczącej innych, jednak częstość ta jest relatywnie wysoka. Co trzeci nastolatek, bez względu na wiek czy płeć, deklaruje być ofiarą agresji w Internecie (wykres 8).

Pomimo wielu programów, projektów i kampanii medialnych, przy jednoczesnym braku akceptacji społecznej dla agresji elektronicznej oraz cyberprzemocy wśród nastolatków natężenie zjawiska nie maleje. Chcąc sprostać zagrożeniom niesionym przez niewłaściwe postępowanie się przez młodzież nowoczesnymi technologiami, edukację dotyczącą szerokokorozumianego bezpieczeństwa online należy



Wykres 8. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie „Czy zdarzyło się, że ktoś użył Internetu do:”

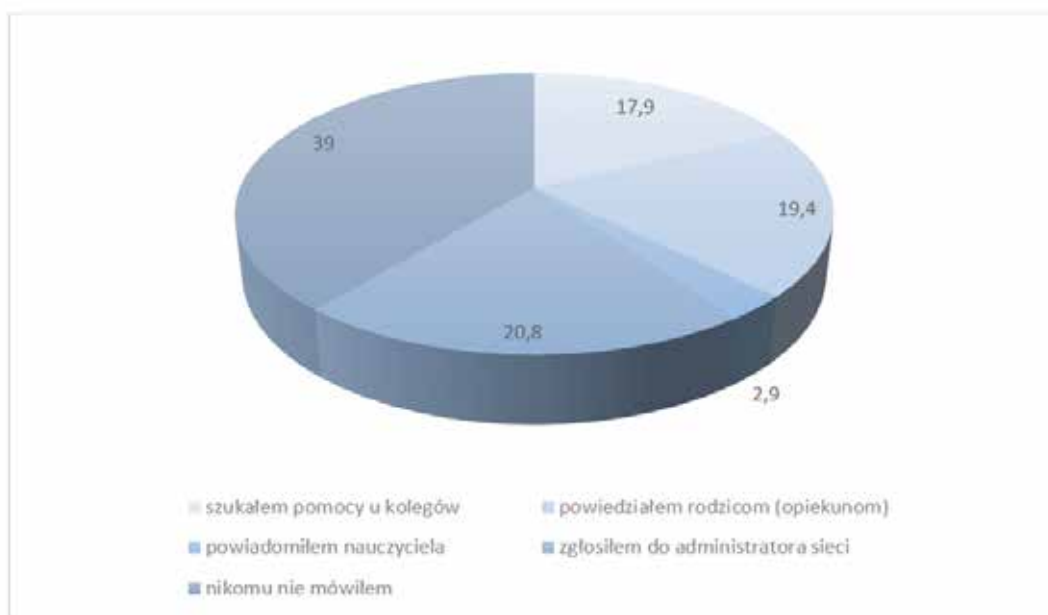
Źródło: Raport z badania „Nastolatki 3.0”

rozpatrywać w sposób systemowy i kompleksowy w kontekście procesu, a nie jedynie sporadycznych działań akcyjnych realizowanym przez instytucje czy organizacje.

Nastolatki, które doświadczyły przemocy internetowej w różny sposób radzą sobie z sytuacją trudną. Najczęściej podejmują samodzielną próbę rozwiązania problemu, nie informują o takim zdarzeniu nikomu (39 proc.), co piąty powiada

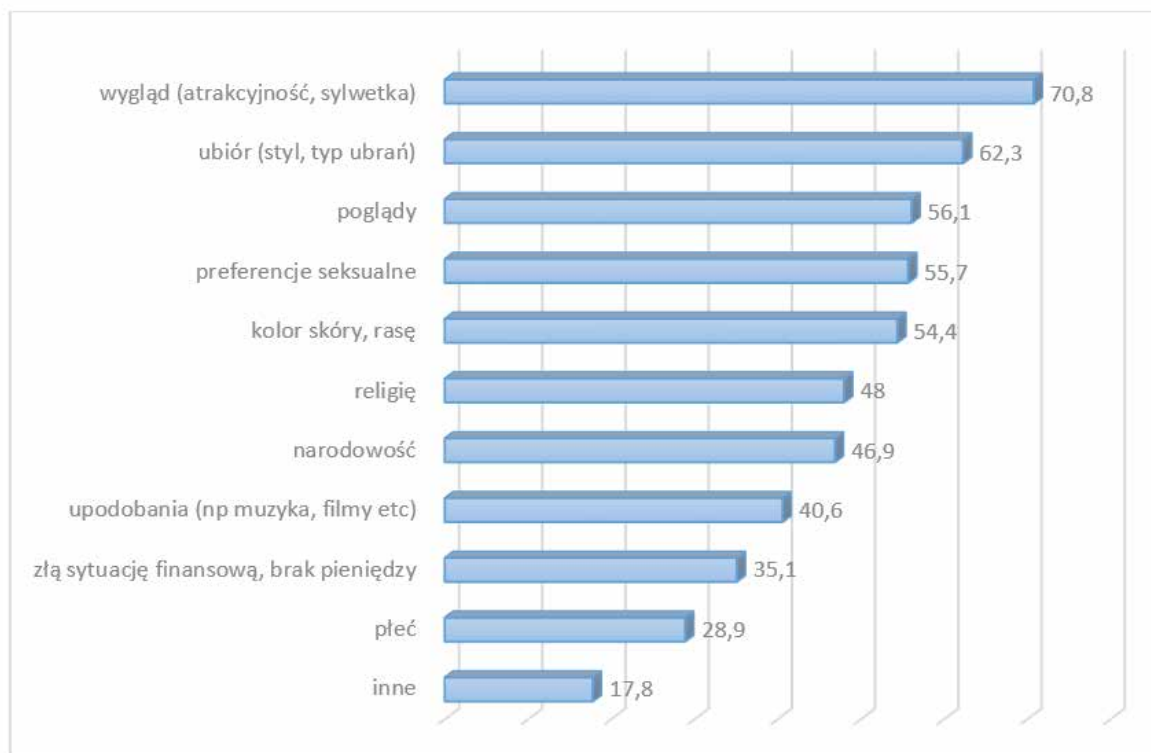
o takim zdarzeniu rodzica, opiekuna (19,4 proc) lub administratora sieci (20,8 proc.). Natomiast co szósty badany szuka pomocy u kolegów (17,9 proc) (wykres 9).

Rozpoznanie powodów występowania przemocy słownej pozwoliła na wstępne oszacowanie charakteru przemocy słownej oraz na identyfikację sfer życia społecznego, które mogą generować przemoc słowną w Internecie. Jako główny powód



Wykres 9. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie „Jeżeli zdarzyło się, że doświadczyłeś przemocy w sieci, to jak zareagowałeś:”

Źródło: Raport z badania „Nastolatki 3.0”



Wykres 10. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie „Czy spotkałeś/aś się z obrażaniem w Internecie osób ze względu na:” z podziałem ze względu na płeć (K-kobieta, M-mężczyzna)

Źródło: Raport z badania „Nastolatki 3.0”

takiej agresji respondenci wskazali: wizerunek, światopogląd oraz cechy socjo-demograficzne jak: preferencje seksualne, narodowość, kolor skóry, pozycja społeczna, płeć. Młode pokolenie deklaruje bycie świadkiem słownej agresji w Internecie najczęściej z powodu wyglądu i ubioru. Kolejne przyczyny zgodnie z częstością występowania to: poglądy preferencje seksualne, kolor skóry i rasa narodowość, religia i upodobania Najrzadziej występującym powodem agresji werbalnej w Internecie okazała się być: płeć oraz zła sytuacja finansowa. Sami ankieterzy są najczęściej obiektem agresji internetowej z powodu wizerunku i światopoglądu (wykres 10).

Reasumując, polski nastolatek używa Internet często i intensywnie. Jest konsumentem, który łączność z cyberprzestrzenią wykorzystuje głównie do interakcji, rekreacji oraz edukacji. Nie jest to wzór niespotykany, lecz popularny w skali globalnej (M. McLuhan 2004). Internet efektywnie zunifikował i zhomogenizował adolescencje na całym globie. W tej nowej przestrzeni społeczno-wirtualnej nie ma niestety świata dorosłych, a w szczególności nie ma rodziców. Skutki tego zapewne wpłyną na

więzi społeczne, a korzystanie z Internetu stanie się dla dużej części populacji nałogiem o trendzie rozwojowym, gdyż interakcje i gratyfikacje wirtualne nie zastąpią tych realnych.

Z racji braku kontroli rodzicielskiej czy typowej dla tego wieku ciekawości poznawczej, nastolatki nie mają styczności przez Internet jedynie z treściami wyłącznie pożytecznymi i wartościowymi. Powoduje to duże niebezpieczeństwo zagrożeń społecznych, rozwojowych czy emocjonalnych. Bez kontroli rodzicielskiej, łatwość i praktyczna nieograniczoność czasowa i tematyczna wcześniej czy później skutkuje nienadzorowaną stycznością dzieci i młodzieży z treściami niebezpiecznymi.

KORZYSTANIE Z INTERNETU



Bibliografia

1. Kamieniecki M., Bochenek M., Świat współczesnych nastolatków, [w:] *Nastolatki wobec Internetu*, Tanaś M. (red.), NASK, Warszawa 2016.
2. McLuhan M., *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, Warszawa 2004.
3. Pyżalski J., *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Oficyna Wydawnicza "Impuls", 2012.
4. Raport z badań „Nastolatki 3.0”, NASK, Warszawa 2017.
5. Raport z badania „Nastolatki wobec Internetu”, NASK, WSNS Pedagogium, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2014.
6. Raport z badań „Społeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2012-2016”, US Szczecin, Szczecin 2016.
7. Wójcik S., Makaruk K., *Seksting wśród polskiej młodzieży. Wyniki badania ilościowego*, FDN, Warszawa 2014.
8. Wrońska A., Lange R., *Nastolatek jako użytkownik Internetu – społeczny wzorzec konsumpcji*, [w:] *Nastolatki wobec Internetu*, Tanaś M. (red.), Warszawa, NASK, 2016.

Dr Rafał LANGE – adiunkt NASK Instytut Badawczy, Kierownik Działu Badań OSS OPINIA, realizował badania m.in. dla Council of Europe, GUS, KPRM, MSZ, British Council, YMCA

Dr Agnieszka WROŃSKA – Kierownik Działu Akademii NASK w Naukowej i Akademickiej Sieci Komputerowej instytucie badawczym, inicjator oraz realizator projektów badawczych i edukacyjnych, ekspert w zakresie społecznych aspektów bezpieczeństwa dzieci i młodzieży w Internecie



Koszt rocznej prenumeraty „Meritum”
wynosi **50,00 zł** (w tym koszt przesyłki)

1. Dane zamawiającego:

- » dokładny, czytelny adres placówki lub adres prywatny
.....
- » e-mail
- » numer telefonu
- » NIP
- » liczba egzemplarzy

Zamawiający potwierdza jednocześnie, że jest uprawniony do złożenia zamówienia i przyjęcia faktury VAT oraz zgadza się na wystawianie faktury VAT bez podpisu Zamawiającego.

2. Zamawiający przelewa należną kwotę na konto MSCDN:

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli
ul. Świętojerska 9, 00-236 Warszawa
NIP 525-249-20-11
Nr rachunku: 20 1020 1026 0000 1002 0232 8086

Zapewniamy, że po złożeniu zamówienia i uiszczeniu należnej kwoty prześlemy fakturę oraz dostępne numery „Meritum”, które ukazały się przed Państwem prenumeratą.

3. Zamówienie należy przestać na adres:

Redakcja „Meritum”
Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli
ul. Świętojerska 9, 00-236 Warszawa
lub na adres e-mail: mscdn@mscdn.edu.pl
lub faks: 22 536 60 01

