

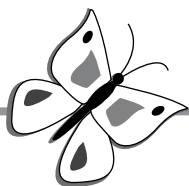
Poradnik dla nauczycieli i wychowawców

Szkoła jako wspólnota osób

Ewa Puchała



**Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
Warszawa 2009**



Recenzenci
Mgr Maria Sokołowska
Prof. UW dr hab. Aleksandra Szymanowska

Projekt okładki, opracowanie graficzne
Kinga Pniewska

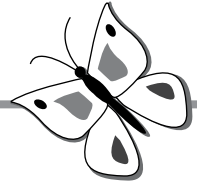
© Copyright by Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
Warszawa 2009

Wydawca: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
00-644 Warszawa, ul. Polna 46 A,
tel. (022) 825 44 51 (do 53), tel./fax (022) 825 83 15

e-mail: wydawnictwa@cmppp.edu.pl <http://www.cmppp.edu.pl>

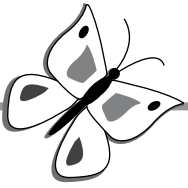
ISBN 978-83-60475-43-0

Druk



*„Przeczuwam wiele pytań oczekujących odpowiedzi,
wątpliwości poszukujących wyjaśnień.
I odpowiadam: „Nie wiem”.
Ilekoć odłożywszy książkę, snuć zaczniesz nić własnych
myśli, tylekoć książka cel zamierzony osiąga.
Chcę, by zrozumiano, że żadna książka (...) nie zastąpi
własnej czujnej myśli, własnego uważnego
postrzegania (...).
Są myśli, które samemu w bólu rodzić trzeba”.*
J. Korczak¹

¹ Pisma Wybrane, str. 82-83



Recenzje:

dr hab. Aleksandra Korwin Szymanowska, Uniwersytet Warszawski

mgr Maria Sokołowska, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej

Konsultacja prawnicza, weryfikacja cytowanych przepisów prawnych - Ewa Wronka



Spis treści

Od autorów

Stanisław Ruciński – Wstęp antropologiczny

Część I

Klimat relacji osobowych jako warunek wychowania

Ewa Puchała - Budowanie osobowych relacji

 Jacy powinni być uczniowie – oto jest pytanie.

 Budowanie więzi pomiędzy nauczycielami,
 a uczniami oraz wśród uczniów.

 Szkoła jako wspólnota osób

Ewa Puchała - Rola i znaczenie granic w wychowaniu.

 Jak dialogowo wyznaczać granice

 Dlaczego granice są takie ważne?

 Jak wygląda praktyka?

 Co to znaczy „dialogowe wyznaczanie granic”?

 Jak dialogowo wyznaczać granice?

 Co robić, gdy dzieci próbują przekraczać granice?

 Autorefleksja

Ewa Puchała – Język empatii – jak pomagać uczniom
radzić sobie ze stanami emocjonalnymi, które przeszkadzają
w dobrym zachowaniu i nauce

 Czy wszystkie emocje i uczucia są „w porządku”?

 Jak pomóc dzieciom wyrażać wszystkie stany
 emocjonalne w sposób akceptowany

 Podsumowanie

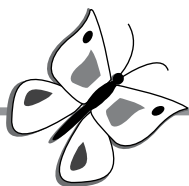
 Autorefleksja

Ewa Puchała - Zauważanie tego,
co dobre – jak budować współpracę z uczniami oraz
wspierać ich w stawaniu się odpowiedzialnymi osobami

 Czego należy unikać – „ulubione” błędy nauczycieli

 Co warto robić - pięć „przykazań” dla nauczycieli

 Autorefleksja



Ewa Puchała - Gdy nic nie pomaga – jak chronić uczniów i siebie przed niewłaściwymi zachowaniami

 Czy kary mogą zmienić człowieka?

 Co zamiast karania?

 Rodzaje i warunki skuteczności konsekwencji.

 Kiedy potrzebny jest regulamin?

 A jeśli konsekwencje nie wystarczą?

 Jak postępować, gdy w szkole łamane jest prawo.

 Autorefleksja

Ewa Puchała - Szkoła bez rywalizacji – jak wspierać uczniów w budowaniu dobrych relacji

- **Wszelobeczna rywalizacja**
- **Korzenie współzawodnictwa**
- **Co nauczyciele mogą zrobić, by wspierać uczniów w budowaniu dobrych relacji**

Zamiast zakończenia – jak traktować dziecko?

Część II

Warunki skuteczności wprowadzania zmian w oświacie

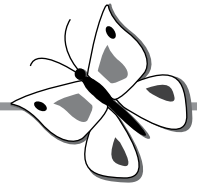
Anna Borucka, Katarzyna Okulicz-Kozaryn -Wspólnota szkolna w procesie zmian

Rekomendowane programy wspierające nauczycieli w umiejętnościach psychospołecznych.

Literatura polecana

Załącznik

Procedury postępowania nauczycieli i metody współpracy z policją w sytuacjach zagrożenia dzieci oraz młodzieży przestępczością i demoralizacją, a w szczególności narkomanią, alkoholizmem i prostytucją



Od autorów

„Chcesz, aby były szczere i dobrze wychowane, gdy formy światowe są kłamliwe, a szczerłość jest zuchwalstwem (...). Nie karać i nie nagradzać. A musi być i regulamin, i hasło, którego się mają słuchać (...).

Masz być wzorem. A jakże się ustrzeżesz swych wad, przywar, śmieszności? Spróbujesz ukryć? (...)

Trudno – nawet bardzo trudno - zgoda! Ale trudności ma każdy, ale rozwiązywać je można różnie. Odpowiedź będzie tylko względnie dokładna. Bo życie nie jest zbiorem arytmetycznych zadań, gdzie odpowiedź jest zawsze jedna, a sposobów rozwiązania co najwyżej dwa”.

J. Korczak²

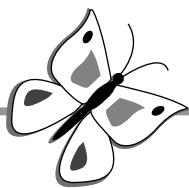
W zrozumieniu życia, w jakie chcielibyśmy wprowadzić dzieci nam powierzone, mogą pomóc takie lub inne teorie. Ale refleksja musi być własna, bo przecież chodzi o wychowanie, jakie sami realizujemy. Pytanie, jak mamy traktować powierzone nam dzieci, jest punktem wyjścia do naszych analiz. Odpowiedź każdy musi sobie sam uświadomić, aby jego *wychowawcze bycie z dzieckiem* było jego własnym ustosunkowaniem się do dziecka, a nie realizowaniem cudzego programu. Kontakty z innymi, zwłaszcza te nasycone intencjami wychowawczymi, są osobistymi kontaktami osób i nie mogą być ograniczone do pełnienia pewnych ról czy funkcji.

Nie będziemy więc skłaniać nikogo do tego, aby zrezygnował ze swego rozumu i woli i przestawił się na kierowanie uczniami wedle czyichś instrukcji. Ktoś taki byłby dla uczniów rzecznikiem obcych wymagań – instruktorem, zwierzchnikiem, ale nie kimś, kto w bycie z nimi angażuje się osobiście.

Pragniemy podkreślić, że każdy z nauczycieli jest odpowiedzialny za swoje relacje z uczniami, własny rozwój, realizowany system wartości i cele wychowawcze.

Będziemy jedynie próbowali towarzyszyć nauczycielom w ich przemyśleniach i działaniach, poddawać w wątpliwość utarte schematy i przyzwyczajenia, stawiać i zachęcać do stawiania pytań. Głęboko bowiem wierzymy, że jeśli ktoś zobaczy, na czym polegają popełniane przez niego błędy wychowawcze, zobaczy, kim naprawdę jest dziecko – wówczas sam będzie chciał zmienić swój stosunek do niego.

² J. Korczak, Pisma Wybrane, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, str. 199.



Głównym pytaniem, jakie stawia S. Ruciński we **Wstępie antropologicznym**, jest pytanie o istotę wychowania. Chodzi o dostrzeżenie w rozmaitych relacjach wzajemnych osób (także w relacjach zawierających intencje wychowawcze) tego szczególnego i osobliwego momentu, który – jeśli można tak powiedzieć – decyduje o ich osobowym charakterze.

Tymczasem współcześnie kładzie się nacisk na metodykę wychowania, na technikę pracy. Wielu nauczycieli, bardziej lub mniej świadomie, wyobraża sobie, że dziecko (czy człowiek „w ogóle”) skonstruowany jest jak samochód i oczekuje od specjalistów, że dokładnie powiedzą, jak jest zbudowany, dlaczego „jeździ” i dlaczego w sytuacjach problemowych „jeździ źle”, jaka usterka to powoduje. Podadzą też, jakiego klucza i gdzie trzeba użyć, żeby dokręcić właściwą „śrubę” i usunąć usterkę, by dziecko „jeździło” jak wcześniej³.

A przecież człowiek jest tajemnicą, której nie można tak łatwo wyjaśnić zasadą przyczynowo-skutkową. Ma wolną wolę i w sposób techniczny nie da się zmienić!

Dlatego technika, choć bardzo ważna, nie jest najważniejsza.

Osobowa natura „aktorów” społeczności szkolnej sprawia, że szkoła ma tylko wtedy szansę, gdy stanie się wspólnotą osób.

Potrzebujemy do tego wiedzy, która pomoże budować dobre, oparte na więzi relacje.

Praktyczne wskazówki, jak budować prawidłowe relacje z uczniami w różnych sytuacjach społecznych oraz jak wspierać uczniów w ich budowaniu, znajdują Państwo w części napisanej przez Ewę Puchałę: **Klimat relacji osobowych jako warunek wychowania**.

Słowo „jak” ma dawać nadzieję nie na poznanie skutecznych metod i środków, ale na uświadomienie sobie, poprzez refleksję nad osobistym doświadczeniem, jakie sposoby postępowania z dzieckiem, komunikowania się z nim, pomagają dziecku odkryć rzeczy istotne dla osobowych kontaktów, wrażliwość na drugiego człowieka, co daje nadzieję, że dzieci będą chciały i potrafiły kiedyś właśnie w taki sposób budować relacje z innymi.

W tej części znajdują też Państwo pytania i propozycje ćwiczeń, które mogą posłużyć jako materiał do refleksji nad własną postawą wychowawczą oraz doskonalenia Państwa umiejętności wychowawczych.

Pragniemy w tym miejscu podkreślić, że w Poradniku nie proponujemy niczego, co nie byłoby poparte naszym osobistym doświadczeniem. Przez wiele

³ Za W. May, *Bezpieczne granice. Dialogowe wyznaczanie granic u dzieci*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2005, str. 30-31.



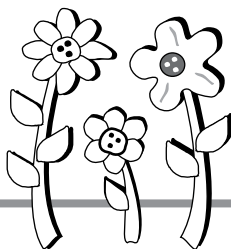
lat pracowaliśmy z dziećmi, także tzw. „trudnymi”, i nauczyliśmy się budować z nimi relacje, czasami także bolesnie, bo na własnych błędach. Doświadczenie akademickie (prowadzenie wykładów i ćwiczeń dla studentów pedagogiki) pozwoliło obiektywizować doświadczenie osobiste, znajdując jego uzasadnienie w literaturze przedmiotu. Realizowanie szkoleń wspierających nauczycieli w umiejętności psychospołecznych zaowocowało umieszczeniem w treści Poradnika odwołań do doświadczeń nauczycieli uczestniczących w warsztatach „na żywo”, ich przemyśleń i opinii.

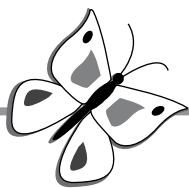
Część książki **Klimat relacji osobowych jako warunek wychowania** zawiera też fragmenty, które nie dotyczą bezpośrednio refleksji nad sposobami komunikowania się czy metodami postępowania z uczniami. Zatytułowane zostały „Autorefleksja” i mogą stanowić dla Państwa inspirację do przemyśleń, zastanowienia się nad samym sobą, własną „filozofią życia”.

Wprowadzanie zmian w szkole jest zadaniem skomplikowanym i trudnym, jeśli dotyczyć ma zamiany postaw, norm zachowania czy wartości. Dlatego każdy, kto myśli o zmodyfikowaniu choćby jednego z obszarów funkcjonowania szkoły, potrzebuje sojuszników.

Część Poradnika pt. **Warunki wprowadzania zmian w oświacie** zawiera rzetelną i kompletną wiedzę dotyczącą strategii wprowadzania zmian społecznych. Anna Borucka i Katarzyna Okulicz-Kozaryn w tekście „Społeczność szkolna w procesie zmian” dokonują analizy procesu wprowadzania zmian w szkole oraz roli, jaką w tym procesie pełnią nauczyciele, rodzice, uczniowie i przedstawiciele społeczności lokalnej.

Dla Czytelników, których Poradnik zainspiruje do dalszych poszukiwań i działań, przygotowaliśmy wykaz przydatnej literatury oraz informację o rekomendowanych programach wspierających nauczycieli w umiejętnościach psychospołecznych.





Stanisław Ruciński

Wstęp antropologiczny

Wychowawczy sens kontaktów osobowych Pytanie o dobro w człowieku i dobroć w jego czynach

Poradnik dla nauczycieli rozpoczynamy wstępem wprowadzającym w rozumienie człowieka – w rozumienie siebie samego, jako kogoś, kto – będąc nauczycielem właśnie - chce dobrze wychować powierzonych mu uczniów i dlatego chce także zrozumieć tych, których wychowuje.

Próbując zrozumieć człowieka i źródła jego dobrych czynów, nie szukajmy gotowych odpowiedzi w książkach naukowych i filozoficznych o człowieku. Powinniśmy jednak czytać te książki, aby pomogły nam osobiście przemyśleć i zrozumieć dobro w człowieku i dobroć w jego czynach, *zobaczyć* i *zrozumieć* w nim to, co najważniejsze. Można to zobaczyć tylko osobiście – nikt tego za nas dokonać nie może. Zrozumienie siebie jako człowieka, zrozumienie innych osób może polegać właśnie na odsłonięciu się naszych wzajemnych relacji, na odkryciu tego, jak traktujemy innych i jak przez innych jesteśmy traktowani. Dostrzeżenie dobra w człowieku, w jego podmiotowym istnieniu jest istotowo związane z szacunkiem, z jakim na człowieka patrzymy i z dobrocią, jaką chcemy go obdarzać.

Informacja o tym pozostanie jednak powierzchowna, nawet werbalna, jeżeli sami nie odkryjemy osobiście tego, czym jest dobro w osobie, a czym jest dobroć w jej czynach. Dlatego nie chcę tu prezentować takiej czy innej koncepcji antropologicznej, zawierającej wstępne założenia teoretyczne, które Czytelnik miałby przyjąć jako wiedzę już zweryfikowaną i autorytatywnie stwierdzoną. Nie chodzi o przyjęcie jakichkolwiek założeń przed przystąpieniem do lektury tego poradnika, ale o wejście na drogę prowadzącą do zrozumienia siebie jako człowieka. Zadaniem tego wstępu jest udzielenie pomocy tym, co na tę drogę chcą wejść, a dalsze, już *warsztatowe* części *Poradnika* mogą dostarczyć nowych rad i związanych z nimi przykładów. Pomagają one wnikać w sens własnego doświadczenia osobowych relacji o charakterze wychowawczym.

1. Wejźdźmy zatem na własną drogę poznawania siebie i innych. Rozważmy wszystko co wiemy o sobie jako człowieku, ale tak, jak gdybyśmy rozmawiali z sobą

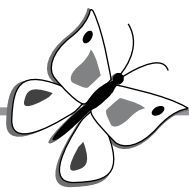


samym – bez popisywania się, bez próby wykazania komuś, że mamy rację. Siebie samego nie chcemy przecież traktować tak, jak przeciwnika. Możemy być dla siebie partnerem i pomocnikiem w dochodzeniu do prawdziwych zrozumień. Próbujemy nawiązywać rozmowy z innymi w których chodziłoby tylko o zbliżenie się do stwierdzeń możliwie najbliższych prawdy. Każdy, kto zechce podjąć trud porządkowania i weryfikowania swojej wiedzy o sobie i o swoich relacjach z innymi, może faktycznie wejść na własną ale i wspólną z innymi, prawdziwą drogę poznawania i rozumienia człowieka. Będziemy doradzać stawianie sobie pewnych pytań, rozważenie pewnych doświadczeń, ale – szczególnie to podkreślam i powtarzam – *odpowiedzi i zrozumienia* muszą być osobiście wypracowane w rzetelnym dialogu z innymi.

Jeśli nawet ktoś przyjmie cudzą odpowiedź na postawione sobie pytanie, to dopiero wtedy, kiedy jej trafność będzie dla niego oczywista. Podobnie, cudza interpretacja znanych nam doświadczeń może być przyjęta, jeśli jest dla nas zrozumiała i zasadna, gdy my sami ją rozumiemy i traktujemy jako swoje rozumienie. Nikt za nas nie może czegokolwiek zrozumieć. Możemy jednak porozumiewać się w sprawie własnego i cudzego rozumienia czegoś. Decyzje podjęte na podstawie tylko cudzego rozumienia, a przez nas nie zweryfikowanego – nie są własne: są podejmowane jak gdyby na cudzą odpowiedzialność.

Jeśli my sami nie chcemy – i chyba nie powinniśmy – opierać swej działalności życiowej na cudzych decyzjach, także od dzieci tego nie żądamy. Każda pomoc, każda rada udzielona wychowankom winna odwoływać się do *słuszności* wskazywanego czynu i wskazywanej decyzji. Najlepiej, gdyby była poprzedzona wspólnym jej rozważeniem, zrozumieniem i ewentualnym skorygowaniem. W przypadku braku zrozumienia przez wychowanka słuszności naszej rady dotyczącej bardzo ważnych moralnie decyzji lub wiążącej się z poważnym zagrożeniem – możemy zmienić radę w polecenie, o ile nie potrafimy inaczej ustrzec tegoż wychowanka przed dokonaniem niebezpiecznego lub złego moralnie czynu. Winniśmy wówczas przeprosić go za to, że wyносimy własną wolę nad jego wolę, że pozbawiamy go chwilowo wolności, bo troszczymy się o niego. Przepraszanie to musiałoby być szczególnie głębokie w przypadku, gdybyśmy to my się pomylili, a nie wychowanek, którego upór okazał się słuszny.

Niektórzy spośród czytelników może zaprotestują przeciw temu przekonaniu, ale chcielibyśmy namawiać do jego dokładniejszego zweryfikowania. Jest to zapewne jeden z ważniejszych problemów, jakie trzeba by rozważyć, aby głę-



biej zrozumieć relacje osobowe i sens szacunku tak istotnego w relacjach wychowawczych. Jest to raczej tajemnica relacji osobowych a nie problem⁴. Rozważenie poniższych pytań może nas do tej tajemnicy zbliżyć.

Czy troska o dziecko dotyczy przede wszystkim jego korzyści i strat, czy raczej moralnej trafności jego czynów? Czym jest owa trafność moralna czynu? Jakie czyny są dobre, a jakie złe?

Czy ważniejsza jest swoboda wychowanka, czy raczej jego posłuszeństwo wobec perspektywy strat lub korzyści? A jak to się przedstawia w sytuacji, kiedy chodzi o perspektywę czynu dobrego lub złego?

Jeśli czyn dobry jest dokonany z cudzego nakazu, kto jest podmiotem takiego czynu i o czyjej d o b r o c i czyn ten świadczy?

Jeśli czyn zły jest zaniechany ze względu na zakaz cudzej woli, co można powiedzieć o motywacji takiego czynu?

W czym wyraża się szacunek do wychowanka? Czy w uznaniu jego wolności? Czy w uznaniu jego posłuszeństwa wobec nakazu lub zachęty do czynów dobrych?

Czym jest w człowieku „to”, ze względu na „co” jest on godny szacunku?

Nie chodzi oczywiście o to, by gdzieś znaleźć odpowiedzi na te pytania, zapamiętać je, wyuczyć się ich, ale o to, by w sobie *odstąpić* te pytania i *zobaczyć* ukrytą w nich tajemnicę. *Mądrość* ujawniająca się w trafnych odpowiedziach na te (i nie tylko te) pytania jest chyba w nas, a nie w dorobku obiektywnego poznawania czy rozumowania. Może podobnie i *dobroć* nie jest zawarta w wyuczonych skłonnościach czy zachowaniach, ale istnieje w nas samych, tkwi w nas jakoś inaczej niż owe skłonności czy przyzwyczajenia, i *uformowany* w nas charakter.

Tak oto pytanie o samego siebie nabiera filozoficznej głębi w miarę jak proste ale trudne konflikty wychowawcy z wychowankiem a także radosne, bo wspólne odkrycia i zrozumienia na płaszczyźnie tego, co faktycznie jest w życiu ważne – stają się podstawą więzi między osobami, otwierając perspektywy oglądu prawdy wyciszającej konflikty, rozpraszającej ambicyjne złudzenia itp.

Może to już początek drogi do zrozumienia siebie? Aby nie zejść z niej na manowce teoretycznych *mniemań obiektywnych* spójrzmy na siebie poprzez przeżyte już doświadczenia i dokonajmy ich wnikliwej analizy.

⁴ O różnicy między problemem i tajemnicą pisał Gabriel Marcel w książce *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1959, rozdział *Tajemnica rodziny*.

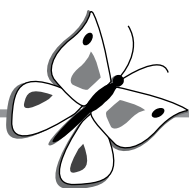


2. Spróbujmy teraz **sięgnąć do doświadczeń dzieciństwa i młodości**. Najpierw przypomnijmy sobie swoje *początki* – to, jak faktycznie zaczynało się nasze życie pośród innych osób, przypomnijmy sobie, jak je wówczas rozumieliśmy. Byłoby właściwe, aby każdy, kto chce zajmować się wychowywaniem dzieci i młodzieży lub już wychowuje – zanim sięgnie po książki zawierające dorobek cudzych doświadczeń i przemyśleń pedagogicznych – postawił sobie **najpierw pytanie, co chciałby „otrzymać”** od starszych, kiedy był jeszcze dzieckiem i później, kiedy już dorastał i dojrzewał, wchodząc w coraz bardziej samodzielne, a przez to trudne życie. Przypomnijmy sobie, jakie mieliśmy wtedy radości i smartwienia, jakie nadzieje i obawy, jakie wyobrażenia o własnej przyszłości, jak wtedy chcieliśmy żyć, jakim być człowiekiem i co w życiu robić.

Wyrośliśmy już z tego wszystkiego. To prawda. Ale wtedy było to dla nas bardzo ważne i – jeśli nawet tego nie wiemy – pozostawiło zapewne głębokie ślady w postaci niejasnych obaw, ukrywanych nadziei, żalów do niektórych rówieśników, nauczycieli, może i do rodziców. Zapewne pozostały w nas także dobre wspomnienia pewnych uczuć, na przykład wdzięczność dla tych, którzy nas zauważyli w trudnej sytuacji, wsparli dobrą, choć czasem trudną radą, a nawet pomogli wydobyć się z osaczenia, przewyciężyć przeszkody, które wydawały się nie do pokonania. Niektóre z tych przeżyć pozostawiły w nas pewne trwałe postawy, dążenia, skłonności. Z doświadczeń dzieciństwa i młodości wyrosło wiele naszych cech charakteru, przekonań o tym, co jest godne naszych zabiegów – a co nie, co ważne w życiu – a co mało istotne i niewarte ludzkich starań.

W tamtym czasie, kiedy zaczynało się nasze życie, nie rozumieliśmy tyle, co dziś. Przypomnijmy przeżyte doświadczenia i także ważniejsze momenty naszych relacji z innymi: jak nas traktowano w domu, a jak my traktowaliśmy domowników, jakie mieliśmy relacje z koleżankami i kolegami, a jakie z nauczycielami, jakie stawiano nam wymagania, a czego oczekiwaliśmy od innych, które z tych oczekiwań i wymagań wyrastały z troski o drugiego człowieka, a może z miłości, a które z nich były zakorzenione w upodobaniach, interesach czy kompleksach.

Nie potrafimy sobie odpowiedzieć na te wszystkie pytania, ale możemy choć trochę wejrzeć w głąb ludzkich motywacji i podjąć trudną próbę zrozumienia i oceny naszych przeżywanych relacji z innymi tak, jak to teraz rozumiemy. Postawmy sobie pytania weryfikujące: jakie poznaliśmy wówczas błędy – własne i cudze – w zakresie wzajemnego traktowania się ludzi. To pomoże nam teraz zrozumieć lepiej cudze doświadczenia i przemyślenia w tym zakresie. Teraz, kiedy jesteśmy już dorośli, możemy tę swoją dawną sytuację rozważyć o wiele dokład-



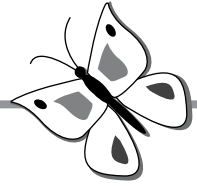
niej i mądrzej niż wtedy, kiedy tak niewiele jeszcze rozumieliśmy z tego, co działo się wokół nas, co w związku z tym przeżywaliliśmy, czego pragnęliśmy i czego od nas wymagano. Dzięki temu, możemy wejść w głębsze rozmowy z innymi, w głębsze rozumienie cudzych doświadczeń i przemyśleń pedagogicznych. Studiując cudzy dorobek stawiamy sobie aktualne pytania o to, jak traktować swoje własne dzieci, swoich uczniów i wychowanków, aby uniknąć tych błędów, jakie popełniano kiedyś wobec nas, a wykorzystać to wszystko, co było dobre w wychowaniu i w kształceniu, jakie kiedyś otrzymaliśmy.

3. Jeśli chcemy wychować i wykształcić swoje lub powierzone nam dzieci lepiej, niż sami byliśmy wychowani i wykształceni, musimy sięgnąć nie tylko do dawnych doświadczeń teraz na nowo rozważonych, ale i **do obecnych i dawnych doświadczeń i przemyśleń opisanych w literaturze** pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej, także w literaturze etyczno-filozoficznej. Zgodnie z sugestią wyrażoną w punkcie pierwszym – traktujmy te teksty jako opisy doświadczeń i przemyśleń innych ludzi, z którymi prowadzimy dialog, wzbogacający i weryfikujący własne rozumienie człowieka i jego relacji z innymi.

Wychowanie w pracy nauczyciela pełni rolę bardziej doniosłą niż się czasem wydaje. Można powiedzieć, że nauczyciel przede wszystkim wychowuje – nauczając i uczestnicząc w życiu społeczności szkolnej. Wspominamy niekiedy wybitnych nauczycieli szkół różnych szczebli jako wspaniałych pedagogów, którzy dobrze wychowali swoich uczniów, choć może nie byli szkoleni w zakresie pedagogiki. To oni swoim życiem i traktowaniem uczniów określali, co znaczy być dobrym pedagogiem. Zdolności, a nawet talenty ujawniające się w wychowywaniu doskonalały się także w toku życia, nie tylko dzięki studiom teoretycznym, ale dlatego, że nauczyciel w praktycznym kontakcie z uczniami dochodzi do wspomnianego tu odsłaniania tego, co jest najważniejsze w relacjach osobowych, zbliża się do dobroci w traktowaniu ludzi i do mądrości w rozumieniu ich życia.

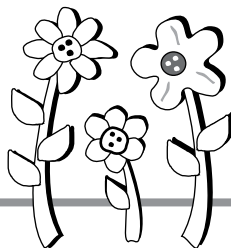
W wychowaniu moralnym chodzi więc o dobroć i mądrość człowieka. Nie są to cechy, których można się wyuczyć, by uczyć innych. Nie są to zdolności, w które można by wyposażać osobowość człowieka. Podobnie nie jest możliwe wyuczanie prawdomówności autentycznej, bo opartej na szacunku do człowieka, z którym rozmawiamy. Osobowość może być wyposażona w tzw. prawdomówność groźbą kary lub obietnicą nagrody. Jak dochodzi do tego, że niektóre dzieci wyrastają na ludzi prawdomównych, na ludzi dobrych i mądrych, a niektóre nie?

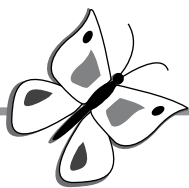
Odpowiedź na to pytanie stanie się możliwa w miarę, jak dzięki własnemu wysiłkowi poznawczemu będziemy się zbliżali do dostrzeżenia – w sobie



i w innych – kogoś, kto stanowi istotę bycia osobą, kto jest najważniejszym momentem istnienia podmiotowego. Dostrzeżenie i zrozumienie kogoś może być początkiem odsłaniania się tajemnicy, jaką jest dobro w człowieku

Zatrzymujemy się przed naszym głównym pytaniem o człowieka – o to, co *najważniejsze* w istnieniu – o *dobro* samego istnienia osobowego, o bycie wolnym podmiotem przeżyć, myśli i czynów. Jesteśmy na gruncie pytań antropologicznych i wchodzimy w rozumienie człowieka i relacji osobowych. To główne pytanie kierujemy do siebie, ku własnemu istnieniu osobowemu, odsłonięciu prawdy o sobie jako człowieku, o tym, jak rozumiemy siebie samych i innych ludzi, jak traktujemy siebie i innych. Nie może to być jednak prezentacja wybranej koncepcji antropologicznej, zawierającej wstępne założenia teoretyczne, które czytelnik miałby przyjąć jako wiedzę już zweryfikowaną i autorytatywnie stwierdzoną. Nie chodzi o przyjęcie takiej wiedzy przed przystąpieniem do lektury tego *Poradnika*, ale **o wejście na drogę prowadzącą dopiero do zrozumienia człowieka**, na drogę własną - drogę osobistego poznawania siebie i innych.





Klimat relacji osobowych jako warunek wychowania

„Są jakby dwa życia: jedno poważne, szanowane, drugie pobłażliwie tolerowane, jakby mniej warte. Mówimy: przyszły człowiek, przyszły pracownik, przyszły obywatel. Że będą, że później zaczną naprawę, że na serio dopiero w przyszłości. (...) Czy istnieje życie na żart? Nie, wiek dziecięcy – długie, ważne lata żywota człowieka”

J. Korczak⁵

⁵ Pisma Wybrane, str. 67



Ewa Puchała

Budowanie osobowych relacji.

„Kryzys wychowania, o jakim dziś często mówimy w odniesieniu zarówno do domu rodzinnego jak i szkoły, jest przede wszystkim kryzysem odniesień osobowych”⁶.

Dobra lekcja to coś więcej i coś innego niż realizacja programu, planu zajęć czy wypełnianie czasu od dzwonka do dzwonka. Dobry nauczyciel jest kimś więcej i kimś innym niż sprawny dydaktyk, a szkoła jest czymś więcej i czymś innym niż tylko „fabryką nauczania”⁷. Chodzi w niej o stworzenie warunków do realizacji głównego celu edukacyjnego, jakim jest wspieranie wszechstronnego rozwoju ucznia; zarówno fizycznego, psychicznego, intelektualnego, duchowego.

Możliwe jest to tylko wtedy, kiedy stworzy się i zapewni odpowiedni klimat, w którym dziecko będzie mogło z poczuciem bezpieczeństwa otworzyć się na nowe i nieznanе rzeczy. Na klimat składa się to wszystko, co nazywamy życiem szkolnym, a więc uroczystości szkolne, wycieczki, zielone szkoły, oferty pozalekcyjne, kółka, imprezy sportowe, tradycja szkoły. Dobre szkoły odznaczają się bogatym, twórczym życiem wewnętrznym. W największym jednak stopniu na klimat – i to jest najistotniejsze – wpływa sposób, w jaki nauczyciele traktują uczniów, jak też sposób odnoszenia się uczniów do siebie nawzajem.

Wszystkie te czynniki razem wzięte tworzą to, co nazywane jest właśnie klimatem, duchem – wreszcie kulturą szkoły.

Jacy powinni być uczniowie – oto jest pytanie

„Bardzo dziwny jest świat (...). I dziwny bardzo jest człowiek (...).

Wszystko jest jakby dwa razy: raz samo dla siebie, a drugi raz jest w moich oczach, w mojej głowie, w moich myślach.

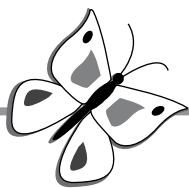
I zawsze coś mi się podoba, coś nie podoba”.

J. Korczak⁸

⁶ Z biblioteczki reformy „O programie wychowawczym szkoły”.

⁷ H. Wenzel „Szkoła to nie fabryka nauczania” artykuł opublikowany w Internecie: <http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/1995/05/szkola>.

⁸ J. Korczak, Pisma Wybrane, str. 397.



Każdy dzień to spotkanie z wieloma uczniami. Najlepiej, gdyby byli oni uśmiechnięci i mili, chętnie pracowali i dobrze się uczyli. Byłoby też dobrze, gdyby nie denerwowali się zbyt szybko, potrafili wiele wybaczyć, byli samodzielni i twórczy. Powinni też docenić nasz wysiłek i starania, zrozumieć nasze nauczycielskie problemy (niskie pensje i status zawodowy!), być wyrozumiali dla naszych błędów... Lista oczekiwań jest długa.

Odwołajmy się w tym miejscu do efektów pracy nauczycieli - uczestników warsztatów „na żywo”, którzy mieli do wykonania następujące ćwiczenie. Podzieleni na dwie grupy wypisywali, każda grupa oddzielnie i w tajemnicy, jak najwięcej określeń, które charakteryzują ucznia dobrego (grupa I) i ucznia wygodnego (grupa II).

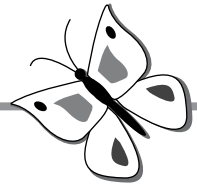
Poniżej przykłady określeń będące uświadomionym efektem pracy kilkunastu grup:

Dobry uczeń:

- spokojny,
- ambitny,
- samodzielny,
- kreatywny,
- pilny,
- sumienny,
- pracowity,
- posłuszny,
- nieabsorbujący,
- koleżeński,
- punktualny,
- obowiązkowy,
- prawdomówny,
- odnoszący sukcesy.

Wygodny uczeń:

- grzeczny,
- cichy,
- zgodny w kontakcie z rówieśnikami,
- ustępliwy,
- można się nim pochwalić,
- odpowiedzialny,



- samodzielny,
- spokojny,
- bezkonfliktowy,
- posłuszny,
- przyznający się do błędów,
- umiejący przeprosić,
- ambitny,
- wdzięczny nauczycielom za ich trud.

Zaskoczeniem jest, kiedy po wykonaniu ćwiczenia grupy prezentują efekty swojej pracy i okazuje się, że bardzo podobnie charakteryzują dobrego i wygodnego ucznia.

Wnioski z tego ćwiczenia są aż nadto oczywiste: uczeń dobry to po prostu uczeń wygodny dla nauczycieli i wychowawców!

„Czemu dziecko złe dla jednego wychowawcy, dobre dla drugiego? Żądamy uniformu cnót i momentów, nadto – według naszych upodobań i wzorów”.

J. Korczak⁹

Kiedy wspólnie z nauczycielami próbujemy zracjonalizować „zapotrzebowanie” na „dobrego” ucznia i odpowiedzieć na pytanie dlaczego „powinien” taki być, okazuje się, że:

- jeśli uczeń jest grzeczny – łatwiej jest nim „zarządzać”,
- uczeń pilny – nie sprawia kłopotów,
- wdzięczny nauczycielom – dostarcza miłych przeżyć,
- dobrze się uczący – przynosi splendor nauczycielom, itd.

Natomiast „trudny” uczeń sprawia kłopot, naraża na niewygodę, domaga się wysiłku, czasami konfrontuje z naszą bezradnością...

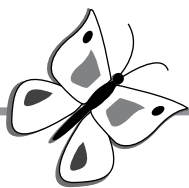
Tymczasem każdy uczeń „powinien” być i jest „dobry”:

- bezwzględnie ważny, jedyny w swoim rodzaju, drogocenny,
- niedojrzały – popełniający błędy, potrzebujący wsparcia i pomocy dorosłych.

Budowanie więzi pomiędzy nauczycielami, a uczniami oraz wśród uczniów

Dawniej wszystko: praca, wspólne działanie, świętowanie służyło budowaniu i podtrzymywaniu relacji, budowaniu i podtrzymywaniu więzi. W naszych cza-

⁹ J. Korczak, Pisma Wybrane, str. 73



sach dominuje nastawienie na realizację zadań. Wynika to z faktu, że w kontaktach jesteśmy nastawieni przede wszystkim na zadanie, wykonanie pracy, w związku z czym liczy się skuteczność i efektywność. Społeczeństwo przekształciło się ze społeczeństwa opartego na relacjach w społeczeństwo funkcjonalne – wielu z nas mogłoby wnioskować, że jesteśmy wymiennymi jednostkami, podobnie jak pracownicy obsługujący np. taśmę montażową. Odczuwamy, że na ogół ceni się nas za to, co czynimy, a nie za to, kim jesteśmy¹⁰.

Dlatego i w kontaktach z dziećmi najważniejsze wydaje się wyznaczanie zadań i ich realizacja. Koncentrowanie się w kontaktach z dziećmi na skuteczności może sprawić, iż staną się one nieosobowe, dziecko będzie traktowane instrumentalnie, skuteczność, a nie dobro dziecka, stanie się celem. Stwarza to określony rodzaj relacji, znamienne dla społeczności funkcjonalnych. Budzi protest dziecka, wywołuje zdrowy bunt przeciw manipulacji, dokonywanej przez dorosłych. W ten sposób głębsza więź między nauczycielem, wychowawcą, a dzieckiem może ulec zniszczeniu, jeśli do jej powstania w ogóle dojdzie.

A bez więzi nie wychowa się wrażliwych ludzi!

Dzieci nie da się bowiem wychować tylko poprzez mówienie im, co powinny robić, jak się zachowywać. Oczywiście, wychowując dziecko – przekazujemy mu też pewne informacje o tym, co i jak należy robić (np. że trzeba używać zwrotów grzecznościowych, kłaniać się osobom, które znamy itd.), jak również o tym, jakie mogą być skutki określonych zachowań. Konieczne jest, aby równocześnie szanując uczniów, traktując z godnością, rozumiejąc – pomagać im odkryć wartości istotne dla osobowych kontaktów, wrażliwość na drugiego człowieka. Daje to nadzieję, że będą potrafili kiedyś właśnie w taki sposób budować swe relacje z innymi.

Potrzebujemy wiedzy, która pomoże nam odnaleźć drogę do uzdrowienia i budowania dobrych, opartych na poczuciu więzi, współodpowiedzialności za swój los relacji.

Czym jest więź? Definicje słownikowe określają więź jako:

- to, co łączy lub jednoczy ludzi ze sobą¹¹,
- określony rodzaj związku, jaki łączy nas z określoną osobą lub zbiorowością, powstały wobec wspólnych przeżyć lub doświadczeń.¹²

¹⁰ J. Vanier, *Wspólnota miejscem radości i przebaczenia*.

¹¹ Red. M. Szymczak, *Słownik Języka Polskiego PWN*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1994.

¹² Red. M. Bańko, *Inny Słownik Języka Polskiego PWN*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2000.



W odniesieniu do środowiska szkolnego można więc powiedzieć, że jest to rodzaj związku, jaki łączy będące w relacji osoby szkolnej społeczności: nauczycieli, uczniów, rodziców. Źródłem więzi są wspólne przeżycia emocjonalne, wspólne doświadczenie, współdziałanie w realizowaniu celów czy wartości.

Więź wyraża się we wzajemnym zrozumieniu, rozsądnej tolerancji wobec siebie, poczuciu odpowiedzialności za swój los oraz zaangażowaniu. Daje poczucie bycia akceptowanym, poczucie bezpieczeństwa, przynależności, wspólnoty¹³.

Każdy z nas marzy, by inni uznali go za osobę wartościową i niepowtarzalną. W każdym z nas tkwi pragnienie łączności, wspólnoty, wołanie o zrozumienie, lęk przed byciem osądzonym.

Co buduje więź¹⁴?

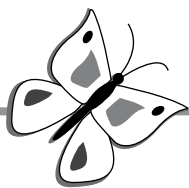
Akceptacja, przyjęcie drugiej osoby takiej, jaka jest. Wrażliwość emocjonalna na drugą osobę, szacunek dla uczuć i potrzeb. Troska o nią, jej rozwój, pragnienie jej dobra. To nie oznacza, że muszę akceptować wszystkie zachowania czy poglądy. Przyjmuję drugiego człowieka jako osobę, także z jego słabością i niedoskonałością. Jest dla mnie ważny ze względu na siebie samego. W relacji nauczyciel-uczeń oznacza to, że nauczyciel ma być życzliwy i sprawiedliwy, dostrzegać w uczniu pozytywne cechy i wspierać go ich rozwijaniu.

Otwartość. Autentyczność w kontakcie z drugą osobą, bycie sobą, niezakładanie maski (np. roli zawodowej), ale też dążenie do zrozumienia drugiego człowieka, otwartość na jego problemy. Sprowadzenie relacji do pewnej konwencji (np. bycie w roli nauczyciela, ucznia) lub ich zafałszowanie poprzez pozbawienie osobistego kontaktu prowadzi do utraty możliwości autentycznych więzi. Tak więc wszelkie gry, manipulacje, odgrywanie roli, zakładanie masek to przeciwieństwo autentyczności. Kto bowiem szanuje ludzi, chce być dla nich zrozumiały, odkryty. Przy sposobności pozyskuje wówczas ich bliskość. Nie można być bliskim dla kogoś, kogo się nie poznało, nie można go też zrozumieć, ponieważ nie zna się motywów jego działania. Kiedy inni poznają kim jestem, zachęca to ich do wyjawienia kim są. Zamiast wzajemnego dystansu budujemy bliski kontakt – nasze stosunki stają się autentyczne.

Zaangażowanie w tworzenie społeczności (klasowej, szkolnej), w działania potrzebne, by ona funkcjonowała. Wszyscy uczestnicy życia szkolnego: rodzice, nauczyciele, uczniowie w miarę możliwości powinni mieć szansę współtworzenia

¹³ J. Vanier, *Wspólnota miejscem radości i przebaczenia*.

¹⁴ Za J. Vanier, *Wspólnota miejscem radości i przebaczenia*.



szkolnej rzeczywistości: wizji i misji szkoły, programu wychowawczego, regulaminu szkoły czy obowiązujących zasad. Wspólnota nigdy nie jest definitywnie zbudowana. Na nauczycielach spoczywa odpowiedzialność za stworzenie atmosfery i klimatu sprzyjających zaangażowaniu.

Podobny system wartości. Wyznawanie i realizowanie tych samych wartości, zgodność w sprawach zasadniczych daje poczucie wzajemnej bliskości i zrozumienia. Stwarza też podobną wizję życia, co pozwala określić cele, działania oraz określić hierarchię ich ważności.

Sposób komunikowania się ma ogromne znaczenie dla budowania więzi. By się zrozumieć, uzyskać bliskość, więź, trzeba zadbać o jakość wzajemnej komunikacji. Rozmowa, prawdziwy dialog umożliwia poznanie osoby, jej intencji, indywidualności. Ważne, by wyrażać autentycznego siebie, pozwolić zrozumieć innym, co jest dla nas ważne, jakie są motywy naszego działania, reakcje. Ujawniać to, co się dzieje w związku z zaistniałą sytuacją, a także jak się odbiera drugą osobę. Należy jednak robić to w sposób, który szanuje godność drugiego człowieka. Używanie określonych słów: oceniających, raniących, poniżających godność – narusza lub wręcz zrywa relację.

Szkoła jako wspólnota osób

„Nasz styl wychowania dzieci zależy w o wiele mniejszym stopniu niż przypuszczamy od konkretnych metod, które mogłyby zostać urzeczywistnione jako konkretne recepty – w głównej mierze wpływa na niego nasza zasadnicza postawa wobec życia, wobec innych ludzi i wobec własnej egzystencji”.

Sigrid Tschope-Scheffler¹⁵

Dzieci wrażliwie w rzeczywistości, jaką stworzą im dorośli. Może to być rzeczywistość bezpieczna, sprzyjająca rozwojowi, osiągnięciom w nauce i relacjom rówieśniczym. Warunkiem zbudowania w szkole właściwego klimatu jest nawiązanie przez nauczycieli, rodziców, uczniów relacji osobowych. Są to jedyne rodzaje relacji, które przysługują osobom.

Taki rodzaj kontaktu między dorosłymi, a dziećmi sprzyja budowaniu więzi. Proponujemy go więc tym wszystkim nauczycielom i wychowawcom, którym nie zależy tylko na nauczaniu się technik, którymi można skutecznie modyfikować zachowanie uczniów, ale chcieliby zmienić swoje relacje z nimi na głębsze, zdrowsze psychicznie i moralnie, pozbawione gier i manipulacji. Ten rodzaj kontaktu

¹⁵ „Dzieci potrzebują korzeni i skrzydeł”, str. 9.



stawia też pewne wymagania: trzeba wyjść ze swojego wygodnego schronienia (np. roli nauczyciela) i zdecydować się na wysiłek pracy nad sobą, wglądu we własne intencje, motywacje, potrzeby, dokonywane wybory. Należy uświadomić sobie, w jaki sposób ja buduję relację, czy potrafię przyjąć i zrozumieć innych, uznać każdego za istotę niepowtarzalną. Człowiek wyraża bowiem siebie poprzez swoje czyny i może dać tylko tyle, ile ma.

Oczekiwania, że inni się zmienią lub usiłowanie, aby ich zmienić, niewiele pomagają – należy zacząć od siebie, od zobaczenia i zrozumienia tego, jak faktycznie traktuję innych ludzi i co mogę zrobić, aby było lepiej.

W tym właśnie punkcie często kryje się obawa, strach, nieumiejętność, a czasami wręcz brak chęci wysiłku wychowawców i nauczycieli. Obawiam się jednak, że jeśli tego wysiłku zabraknie – zamiast wychowywać będziemy nadal jedynie mówić o wychowaniu. Tylko bowiem wówczas, gdy dzieci *d o s w i a d c z ą* akceptacji i szacunku, będą *c z u ł y s i ę k o c h a n e i s z a n o w a n e*. Wtedy być może zmniejszy się rozdźwięk pomiędzy wiedzą i doświadczeniem, który jest tak dotkliwy w naszych czasach: wiemy niemal wszystko o miłości, a nie potrafimy kochać, niemal wszystko o szacunku, a nie potrafimy szanować się nawzajem. Głównie *m ó w i m y* o wartościach (często zresztą tocząc zapiekłe spory ideologiczne!), nie *r e a l i z u j ą c* ich.

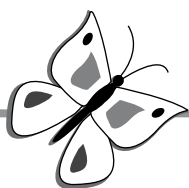
Każdy z nas może tylko osobiście – a nie poprzez najdokładniejsze nawet opowiadanie – doświadczyć miłości, poznać wartość przyjaźni, piękno krajobrazu czy zapach kwiatu. W dialogu można inaczej spojrzeć bądź zwrócić baczniejszą uwagę na te doświadczane przez siebie wartości, przedmioty, o których inni mówią, że doświadczają ich inaczej. Dlatego warto to robić wspólnie, gdyż bycie razem w dążeniu do prawdy, jej odkrywaniu, staraniu się, by wedle niej żyć – stanowi podstawę ludzkiej wspólnoty. Taką wspólnotę mogą też tworzyć nauczyciele i uczniowie.

Dobre, trwałe więzi nie powstają łatwo i nie rodzą się same. Trzeba być wewnątrznie przekonanym, że więź jest ważna i zdawać sobie sprawę, że zależy przede wszystkim od tego, czy będziemy czekać, aż się stanie, czy włączymy się w jej tworzenie¹⁶.

Bibliografia:

Red. M. Bańko, *Inny Słownik Języka Polskiego*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 2000.

¹⁶ red. W. Szewczyk, *Świat ludzkich uczuć*



Biblioteczka Reformy, Zeszyt 37, *O programie wychowawczym szkoły*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2001.

J. Korczak, *Pisma Wybrane*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.

W. May, *Bezpieczne granice*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2005.

E. Puchała, J. Sakowska, *Szkoła dla Rodziców i Wychowawców* część II, CMPPP, Warszawa 2003.

J. Rogge, *Dzieci potrzebują granic*, Klub dla Ciebie, Warszawa 2003.

St. Ruciński, *Nauczyciel – wychowawca. Między ideałem, a rzeczywistością*. Referat przedstawiony na konferencji: Wychowanie na rozdrożu. Wołanie o personalistyczną filozofię wychowania. Kraków, 8-9 maja 1998r. W pracy zbiorowej pod red. F. Adamskiego Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s.43-56.

Red. M. Ryś, *O miłości, małżeństwie i rodzinie. Przygotowanie do życia w rodzinie dla młodzieży szkół ponadpodstawowych*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 1998.

J. Sakowska, *Szkoła dla Rodziców i Wychowawców* część I, CMPPP, Warszawa 1999.

Red. W. Szewczyk, *Świat ludzkich uczuć*, Biblos, Tarnów 1997.

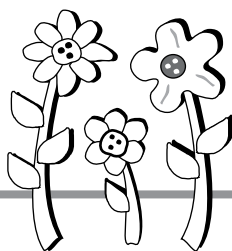
Red. M. Szymczak, *Słownik Języka Polskiego PWN*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1994.

S. Tschope-Scheffler, *Dzieci potrzebują korzeni i skrzydeł*, Jedność, Kielce 2001.

H. Wenzel, *Szkoła to nie fabryka nauczania*, artykuł opublikowany w Internecie: <http://www.vulcan.edu.pl/aid/archiwum/1995/05/szkola>.

Jean Vanier, *Wspólnota miejscem radości i przebaczenia*, Editions Spotkania, Warszawa 1989.

J. Vanier, *Wspólnota miejscem radości i przebaczenia*, Editions Spotkania, Warszawa 1991.





Ewa Puchała

Rola i znaczenie granic w wychowaniu

Jak dialogowo wyznaczać granice

„Nieprawdą jest, że dziecko pragnie szybki z okna i gwiazdki z nieba, że je przepuścić można pobbżażaniem i uległością, że jest wrodzonym anarchistą. Nie, dziecko ma poczucie obowiązku nienarzucanego przemową, lubi plan i ład, nie wyrzeka się prawideł i obowiązków. Żąda tylko, by brzemię nie było zbyt ciężkie, by grzbietu nie raniło, by znalazło wyrozumienie, gdy się zawaha, poślizgnie, gdy znużone przystanie, by tchu zaczerpnąć”.

J. Korczak¹⁷

Jak pokazują badania¹⁸, uczniowie jako wspierających określają nauczycieli, którzy ich znają i rozumieją i którym na uczniach zależy, ale którzy jednocześnie stawiają wysokie wymagania, jasne i uczciwe. Wynika stąd, że w swej drodze ku dojrzałości młodzi ludzie potrzebują dorosłych, którzy potrafią kochać i wymagać.

Dlatego w relacji wychowawczej ważne są dwa aspekty¹⁹:

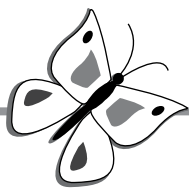
- akceptacja, szacunek dla uczniów okazywane poprzez:
szacunek dla ich uczuć i potrzeb,
zrozumienie dla trudności i ograniczeń,
dostrzeganie starań i mocnych stron,
poświęcanie uczniom czasu i uwagi.
- granice, normy, wymagania stawiane uczniom, których nauczyciele uczą poprzez: pokazywanie praw rządzących światem relacji społecznych,
pozwolenie na poniesienie konsekwencji własnych zachowań, egzekwowanie wymagań.

Sztuką jest znalezienie pomiędzy wymienionymi dwoma aspektami równowagi między wymaganiami, a wsparciem.

¹⁷ Pisma Wybrane str.175.

¹⁸ K.R. Wentzel, badania 1997 i 2001 cytowane w artykule J. Szymańskiej, J. Timmermansa: Złote obszary. Budowanie relacji - opublikowanym na stronie www.cmppp.edu.pl, program Golden Five.

¹⁹ Za A. Karasowska (1998) w J. Sakowska, *Szkoła dla Rodziców i Wychowawców* część I, str.8.



Dlaczego granice są takie ważne?

„Dziecko jest cudzoziemcem, nie rozumie języka, nie zna kierunku ulic, nie zna praw i zwyczajów. Niekiedy samo rozejrzeć się woli; gdy trudno, prosi o wskazówkę i radę. Potrzebny przewodnik, który grzecznie odpowie na pytanie. Szacunku dla jego niewiedzy”

J. Korczak²⁰

Wyobraź sobie następującą sytuację. Zmieniłaś/łeś pracę. W nowym miejscu nie znasz nikogo, ale bardzo chciałabyś/łbyś nawiązać nowe znajomości, może przyjaźnie, budować satysfakcjonujące relacje i „w ogóle” zakorzenić się w nowej społeczności. Spotykasz codziennie swoje koleżanki i kolegów, jednak za każdym razem, kiedy się spotykacie, dziwnie na ciebie patrzą i wydają się zirytowani twoim zachowaniem. Jesteś zdezorientowany, nie wiesz, co się dzieje. Zachowujesz się tak samo, jak zawsze, a jednak spotykasz się z dezaprobatą i odrzuceniem. Czujesz się niepewny i niespokojny. Nie wiesz, co się stało, czego się od ciebie oczekuje, co robisz źle²¹.

Podobnie czują się uczniowie, gdy nie otrzymują jasnych komunikatów, które zachowania są godne akceptacji, a które są nie do przyjęcia. Dzieci czują się bezpiecznie wtedy, gdy wiedzą, które zachowania mieszczą się w granicach ładu szkolnego, a które ten ład naruszają. To od nas zależy, czy dostarczymy im niezbędnych informacji.

Wyznaczanie granic służy też rozeznawaniu własnych możliwości, stawianiu sobie realnych celów. Pozwala też poznać granice innych ludzi, szanować je, lub, gdy je przekraczamy – doświadczać konsekwencji ich łamania. Pozwala więc być autentycznym i realizować swój rozwojowy potencjał z szacunkiem dla otaczającego nas świata ludzi i przedmiotów.

W przyszłości umiejętności te, zapoczątkowane przez rodziców, następnie rozwijane przez nauczycieli, będą ważne dla rozpoznawania i kontrolowania wyrażania (a nie odczuwania) własnych emocji, co jest niezwykle ważne przy wchodzeniu z innymi ludźmi w relacje, budowaniu z nimi autentycznego kontaktu i tworzeniu więzi.

Tymczasem wychowawcy i nauczyciele balansują pomiędzy całkowitym bagatelizowaniem kwestii granic, pozbawieniem wychowania jakichkolwiek ram i reguł (tzw. wychowanie bezstresowe), aż do uciekania się do sankcji w postaci kary.

²⁰ J. Korczak, Pisma Wybrane, str. 69.

²¹ Za R. MacKenzie *Kiedy pozwolić, kiedy zabronić*.



Jak wygląda praktyka?

Przyjrzyjmy się teraz sposobom wykorzystywanym przez nauczycieli przy wytyczaniu granic. Każdy z tych sposobów stwarza inne warunki dla rozwoju dziecka oraz przekazuje mu odmienne informacje na temat siły, kontroli i odpowiedzialności.

Przeczytaj uważnie opisy kilku sytuacji. Zastanów się i zakreśl, który ze sposobów postępowania, opisany przez ucznia, najtrafniej charakteryzuje Twoje zachowanie jako nauczyciela.

- Jeśli spóźnię się na lekcję – pani prosi któregoś z kolegów, by dał mi przepisać to, co zostało zapisane.
- Jeśli rozwiązując zadanie udaję, że nic nie rozumiem – pani zajmuje się tylko mną.
- Kiedy siedzę z którymś z kolegów, z którym nie powinienem siedzieć – marudzę tak długo, aż pani mi pozwoli.

Lub:

- Jeśli spóźnię się na lekcję – pani wpisuje mi uwagę do dzienniczka.
- Jeśli rozwiązując zadanie popełnię błąd – muszę pisać wszystko od nowa.
- Jeśli pani złapie mnie na siedzeniu w ławce z kolegą, z którym nie powinienem siedzieć – krzyczy na mnie i każe się natychmiast przesiąść.

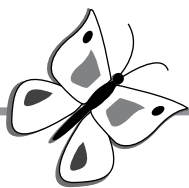
Albo:

- Jeżeli spóźnię się na lekcję – uzupełniam to, co zostało zapisane.
- Mogę liczyć na pomoc pani przy rozwiązywaniu zadań. Jeśli jednak nie chce mi się pracować - pani odchodzi.
- Jeśli usiądę z kolegą, z którym nie powinienem – pani stanowczym głosem mówi mi, że mam wrócić na swoje miejsce.

Styl reprezentowany przez pierwszą nauczycielkę – to styl zbyt liberalny. Uczeń wie jakiego zachowania nauczyciel oczekuje, ale doświadczenie uczy go, że spełnienie oczekiwania jest dowolne, a nie obowiązkowe. Jeśli granice są nie dość stanowczo określone – zdarza się, że dzieci je ignorują. Ponieważ nie doświadczają konsekwencji swoich wyborów i zachowań, nie uczą się odpowiedzialności.

Druga nauczycielka reprezentuje styl restrykcyjny, oparty na karaniu niepożądanych zachowań. Oczekiwanie nauczycielki jest jasno określone, ale kontrolowanie zbyt ogranicza uczniów. Odbierając im możliwość zdrowego testowania otoczenia – pozbawia wolności i zwalnia od odpowiedzialności.

Tylko trzecia nauczycielka próbuje uczyć dzieci przestrzegania reguł w sposób „zdrowy” – jeśli nie przestrzegasz ustalonej zasady, ponosisz konsekwencje swego



zachowania. Dzieci uczą się w ten sposób wolności opartej na odpowiedzialności. Pole aktywności dzieci determinują tu następujące reguły:

- Do szkoły przychodzę punktualnie.
- Samodzielnie rozwiązuję zadania.
- W klasie siedzę na swoim miejscu.

Przy wyznaczaniu i formułowaniu zasad dotyczących ładu szkolnego potrzebne jest dokładne i bardzo uporządkowane formułowanie tych zasad. Nauczyciele znają specyfikę pracy szkolnej, nie znają jej uczniowie, dlatego nie potrafią samodzielnie takich zasad określić. Podyktowane są one doświadczeniem zdobywanym w procesie nauczania i uczenia się. Zasady ładu szkolnego mogą więc, a nawet powinny być „narzucane” – z całą delikatnością – niedoświadczonemu dziecku. Powinny być też z nim omówione, aby dziecko mogło się zastanowić i wyrazić swoją opinię, czy faktycznie pomagają bardziej się skupić na uczeniu się, zrozumieniu tego, co bardziej skomplikowane i trudne. Zasady te trzeba jednak najpierw przejąć od innych – można by powiedzieć od „ekspertów” – a potem dopiero włączać się w ich weryfikację, a nawet tworzenie nowych, doskonalących warunki pracy szkolnej.

Ważne przy uczeniu dzieci przestrzegania zasad jest też dokładne określenie, jakie zachowania są godne akceptacji. Otóż godne akceptacji jest to, co tworzy ład szkolny. Jak pokazują powyższe przykłady – w różnych szkołach mogą panować różne „łady”. Nie zawsze ład nauczycielski jest dobry. Może okazać się, że jest to ład neurotyków, ludzi, którzy zawsze chcą mieć rację, a może i korzyści (w postaci np. „świętego spokoju”), lub którzy chcą mieć nad dziećmi władzę, panować nad nimi.

Trzeba więc najpierw odróżnić dobry ład od złego, dokładniej określić, co jest dobrym ładem. Dlatego tak ważne jest odwoływanie się do opinii uczniów, konsultowanie z nimi. Nie jest to łatwe, bo trzeba zrewidować i poddać weryfikacji własne, nauczycielskie postawy, także własne, osobiste rozumienie dobra w relacjach między ludźmi.

Co to znaczy „dialogowe wyznaczanie granic”?

Martin Buber²² wyróżnił dwa podstawowe rodzaje relacji „Ja – To” oraz „Ja – Ty”. „Ja – To” jest światem rzeczy, w którym cele, które sobie stawiam (np. zmiana zachowania dziecka) są ważniejsze niż relacja, a drugi człowiek jest traktowany przedmiotowo.

²² M. Buber, *Ja i Ty*.



„Ja – Ty” to świat spotkań osoby z osobą. W takiej relacji drugi człowiek nie jest przedmiotem, ale pewnym „Ty”, wobec którego się otwieram, chcę zrozumieć, spotkać, odkrywając też siebie. Oznacza to, że relacja z dzieckiem jest dla nauczyciela ważniejsza niż inne cele, np. to, by dziecko zachowywało się lub nie zachowywało w określony sposób.

Uczeń nie jest bezkształtną masą, którą można uformować, jak się chce. Nie jest też maszyną, której konstrukcję dokładnie znam i która działa w określony sposób. Poza zasięgiem działania nauczyciela znajdują się bowiem: wolność ucznia, jego decyzje i wola.

Nie potrzebujemy więc technik czy metod, które pozwolą nam zmieniać zachowanie uczniów w sposób automatyczny, lecz relacji dialogowej, w której nie tylko uczniowie, ale także nauczyciele otrzymują szansę, by się na nowo poznawać i zmieniać. Pozwala to uczniom doświadczyć, że nauczycielom nie chodzi jedynie o przestrzeganie określonych zasad czy „funkcjonowanie” uczniów, ale chodzi o nich.

Słowo „dialogowe” w wyznaczaniu granic oznacza więc, że relacja z uczniem jest dla nauczyciela ważniejsza niż granica, ale z tego powodu nie można zaniedbać wytyczania granic!

Wyobraź sobie następującą sytuację.

Nauczycielka ma dyżur w szkolnej szatni. Jeden z uczniów usiłuje niepostrzeżenie „przemknąć” do klasy nie zmieniając obuwia.

Nauczycielka reaguje na trzy różne sposoby.

I. Nauczycielka: A może byś jednak zdjął buty? Zapomniałeś kapci. No już dobrze, wejdź w butach. Tylko, żeby to było ostatni raz.

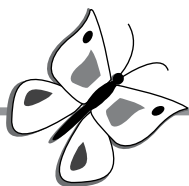
Uczeń odchodzi zadowolony.

II. Nauczycielka: Stop! Co to ma znaczyć! Czy Ciebie nie dotyczy regulamin? Mówiłam Ci już sto razy, że należy zmieniać obuwie. Ale ty lekceważysz szkolne zasady! Marsz do szatni.

Uczeń rzuca tornister, wraca naburmuszony do szatni i ze złością zakłada kapcie.

III. Nauczycielka: Zapomniałeś zmienić obuwie? (podchodzi do ucznia, powstrzymuje dziecko od pójścia dalej, przytrzymując delikatnie za ramię). To może się zdarzyć. Jednak, jak wiesz, obowiązuje zasada, że w szkole chodzimy w kapciach.

Uczeń trochę mniej naburmuszony niż w scenie I, ociąga się..., ale idzie do szatni i zakłada kapcie.



Jaka jest różnica między opisanymi sytuacjami?

Różnica polega na tym, że dwie pierwsze nauczycielki reagują na zachowanie ucznia w zależności od tego, jak je zinterpretowały, trzecia – rzeczywiście próbuje go zrozumieć. Pierwsza nauczycielka, nie egzekwując obowiązującej zasady, zakłada, że od dziecka nie warto wymagać, komunikuje też uczniowi, że nie traktuje go poważnie. Druga – przypisując mu intencje (lekceważy szkolne zasady), komunikuje, że nie jest „w porządku” on, a nie jego zachowanie.

Obie, w gruncie rzeczy, jasno przekazują uczniowi, że są przeciwko niemu.

Tylko trzecia nauczycielka nie mówi o uczniu, nie ocenia go, nie interpretuje jego zachowania. Próbuje zrozumieć dziecko (zapomniałeś zmienić obuwie?), buduje z nim kontakt, jednocześnie jasno wskazując, jakie zachowanie w danej sytuacji jest właściwe: „obowiązuje zasada, że w szkole zmieniamy obuwie”. Pozwala to uczniowi zrozumieć, na czym polega niewłaściwość jego zachowania i podjąć decyzję, czy chce je zmienić.

Jak dialogowo wyznaczać granice

Proces dialogowego wyznaczania granic składa się z następujących kroków:

- zrozumienia siebie (co się we mnie w tej chwili dzieje?),
- zrozumienia dziecka (dlaczego zachowuje się w określony sposób?),
- wyznaczenia granicy w klarowny sposób i pokazania właściwego zachowania,
- wskazania alternatywy,
- zrozumienia dla trudności dziecka z przestrzeganiem granic,
- bycia przy dziecku w momencie stawiania granicy, wspierania go²³.

Po pierwsze – zrozumieć siebie

Co się we mnie teraz dzieje? – to pytanie należy postawić sobie zawsze, gdy zaczynamy podejmować kroki zmierzające do wyznaczenia granic. Gdyby nauczycielka z I scenki uświadomiła sobie, że w zasadzie chciała mieć „święty spokój”, a nauczycielka ze scenki II – że chciała rozładować złość (oczywiście nie są to jedyne możliwe motywy zachowania nauczycielki, w opisanym kontekście wydają się jednak najbardziej prawdopodobne) – obie może uniknęłyby zachowania, którego w gruncie rzeczy nie chcą. Być może doprowadziłoby je to do refleksji, gdzie potrzebna jest zmiana.

²³ Za W. May, *Bezpieczne granice. Dialogowe wyznaczanie granic u dzieci*, str. 30.



Jasne sformułowanie oczekiwań dotyczących zachowania uczniów wymaga od nas samych odpowiedzenia sobie na pytania: O co mi chodzi? Na czym mi zależy? Co jest dla mnie naprawdę ważne w tej sytuacji? Dlaczego akurat to? Odpowiedź na nie pozwoli nam poradzić sobie z własnymi uczuciami podczas stawiania granic w dialogowej relacji z dzieckiem.

Po drugie – zrozumieć zachowanie i zaakceptować ucznia jako osobę, nawet jeśli jego zachowanie jest nie do zaakceptowania

Wróćmy do scenek przedstawiających sytuację w szatni.

Jakie są możliwości wyjaśnienia zachowań ucznia?

W sytuacji pierwszej nauczycielka najprawdopodobniej wychodzi z założenia, że od dziecka warto wymagać, nauczycielka z sytuacji drugiej – że uczeń chciał zlekceważyć obowiązujące w szkole zasady. Obie patrzą na dziecko przez „okulary” własnych o nim wyobrażeń. W III sytuacji nauczycielka nie wciska ucznia w żaden schemat, próbuje zrozumieć ucznia, otworzyć się na niego w tej konkretnej sytuacji.

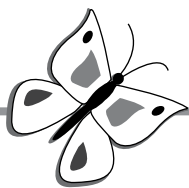
Uczniowie rzadko zachowują się niewłaściwie intencjonalnie. Najczęściej trudne dla nas zachowania mogą być sygnałem, że:

- dziecko nie radzi sobie z napięciem, przeżywa silne uczucia (lęku, strachu, upokorzenia, zawstydzienia, zdenerwowania, zażenowania czy złości) i nie potrafi ich wyrazić w sposób społecznie akceptowany (np. kiedy pytamy dziecko o coś, czego nie wie – może błaznować),
- próbuje zaspokoić jakąś ważną potrzebę (np. akceptacji w grupie rówieśniczej, pozycji w klasie),
- chce nam coś ważnego „powiedzieć” na temat naszej z nim relacji. Np. uczeń, który nie czuje się akceptowany, może zachowywać się niewłaściwie, jedynie po to, żeby nauczyciel chociaż przez chwilę poświęcił mu uwagę, nawet jeśli jest to uwaga negatywna.

Zrozumienie, o co naprawdę chodzi uczniowi, kiedy zachowuje się w określony sposób, dlaczego i po co to robi, pozwoli nam też nabrać dystansu emocjonalnego do sytuacji i podejść do stawiania granic z większym wewnętrznym spokojem.

Zrezygnowanie z wyobrażeń, chęć odkrycia dziecka na nowo jest przygotowaniem miejsca na spotkanie serc²⁴.

²⁴ Za W. May, *Bezpieczne granice. Dialogowe wyznaczanie granic u dzieci*, str. 67.



Po trzecie – wyznaczyć jasno granice i pokazać właściwy sposób postępowania

Chodzi o to, by wyrażając zrozumienie dla ucznia, jednocześnie w jasny sposób postawić granicę jego niewłaściwemu zachowaniu. Np.: Słyszę, że nie masz dziś ochoty zmieniać obuwia, jednak obowiązuje zasada, że w szkole chodzimy w kapciach.

Wyznaczanie granic powinno być²⁵:

- konkretne, a nie ogólne.

Powiedzcie uczniowi dokładnie, co, waszym zdaniem, powinien zrobić. Wyrażajcie się przy tym jasno, zwięźle i zrozumiale.

Niejasno sformułowany komunikat	Komunikat jednoznaczny
Będziemy teraz jeść.	Chodź teraz do stołu.
Zachowuj się przyzwoicie!	Usiądź teraz spokojnie na krześle.
Wciąż jeszcze nie jesteś gotowy do lekcji.	Wymnij zeszyt i długopis oraz przerwij rozmowę z Kasią.

- wyrażane w sposób pozytywny.

Np. przerwij rozmowę, zejź z ławki, uważaj na stopnie, idź po chodniku, zamiast: nie rozmawiaj, nie wchodź na ławkę, nie upadnij, nie wybiegaj na ulicę. W ten sposób mówimy uczniowi, co ma robić i jak – jest to dla niego cenna wskazówka. Jeśli mówimy, czego ma nie robić, np. nie upadnij – w mózgu dziecka zgromadzone są określone wyrażenia dotyczące słowa upaść. Słowo „nie” jest za słabe, by zgasić tego rodzaju wyobrażenie. Wtedy zdarza się, że dziecko upada, wybiega na ulicę, ucieka.

- niepozostawiające dziecku pozornej możliwości decydowania, jeśli i tak nie zamierzamy mu jej dać. Tak więc propozycje typu: „A może byś jednak zdjął buty?” tylko wtedy są pożądane, jeśli nie jest konieczne, aby uczeń spełnił nasze życzenia i jeśli ma on rzeczywiście jakiś wybór.

Jeśli uczeń zaczyna dyskusję – zastosujcie metodę „zdarłej płyty”, która polega na kilkakrotnym powtórzeniu oczekiwania, np. Maćku – zeszyt i długopis. Zeszyt i długopis – ze wskazaniem gestem, że mają znaleźć się na ławce.

²⁵ za W. May, *Bezpieczne granice. Dialogowe wyznaczanie granic u dzieci*, str.44.



Przesyłając komunikat, wszyscy mamy do dyspozycji te same narzędzia: nasze słowa i nasze działania. Jeżeli na przykład nasze słowa „posprzątaj ławkę, zanim opuścisz klasę” nie odpowiadają naszym działaniom – uczeń wychodzi z klasy, a nauczyciel nie egzekwuje posprzątania ławki – dziecko otrzymuje mieszany komunikat dotyczący oczekiwań nauczyciela. Nasze słowa mówią „posprzątaj ławkę”, ale czyny dodają „nie ma dla mnie znaczenia, czy to zrobisz, czy nie”, „nie zależy mi na tym naprawdę”.

- wyrażane z uwzględnieniem uzasadnienia: np. Ustaliliśmy, że w szkole chodzimy w kapciach – co pozwala i pomaga uczniowi zrozumieć, dlaczego oczekujemy od niego określonego zachowania. Uczeń nie czuje się wówczas podporządkowany jedynie władzy nauczyciela, dostrzega i rozumie słuszność pewnych wymagań.

Po czwarte – wskazać alternatywę dla zachowania dziecka

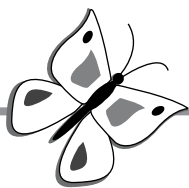
Stosunkowo proste wydaje się to, kiedy uczeń np. nie chce chodzić w kapciach. Możemy powiedzieć: Możesz założyć kapcie lub chodzić boso.

Nie zawsze jednak da się znaleźć alternatywę dla zachowania dziecka.

Przypomnijmy sobie trzy wymienione wcześniej uzasadnienia zachowań uczniów, które nam przeszkadzają:

- dziecko nie radzi sobie z napięciem. Wówczas trudno znaleźć zachowanie alternatywne. Zawsze jednak możemy powiedzieć uczniowi, że widzimy, że jest mu trudno i spytać, jak możemy mu pomóc zachowywać się inaczej.
- próbuje zaspokoić jakąś ważną potrzebę. Czasami pojawiają się takie możliwości. Gdy uczeń np. próbuje poprawić swoją pozycję w klasie, możemy wspierać go w tym np. poprzez przydzielenie jakiejś odpowiedzialności, funkcji, włączenie w klasowe działania, mówienie dobrze o nim w obecności innych uczniów i nauczycieli. Np. Słyszałam, Janku, że wczoraj powstrzymałeś się od używania słów wulgarnych wobec Staszka, chociaż byłeś na niego rozgniewany. To się nazywa opanowanie!
- chce nam coś ważnego „powiedzieć” na temat naszej z nim relacji. W przypadku ucznia, który walczy o uwagę i akceptację nauczyciela możemy spytać „Czy chcesz ze mną chwilę побыć” lub zachęcamy dziecko, by samo powiedziało nam, czego chce.

Chodzi o to, by wyraźnie przekazać uczniowi informację, że w ustanawianiu granic nie jesteśmy przeciwko niemu. Wręcz przeciwnie – jesteśmy gotowi go wspierać i pomagać mu, jesteśmy do jego dyspozycji.



Po piąte – być przygotowanym na fakt, że niektórzy uczniowie będą mieli trudności z respektowaniem granic

Uczniowie różnią się między sobą umiejętnością rozumienia, szanowania i respektowania granic. Najtrudniej przychodzi to dzieciom zaniedbanym wychowawczo. Naruszenie przez nich szkolnego ładu często nie wynika ze złych intencji, premedytacji, ale z faktu, że znają to doskonale z własnego doświadczenia. „Nauczyły” się, że więksi mogą krzywdzić mniejszych, że można być okrutnym. Takie dzieci muszą usłyszeć stanowcze nie wobec zachowań, które ranią innych. Takim uczniom szczególnie potrzebne jest cierpliwe, systematyczne wyjaśnianie konieczności przestrzegania granic. Nauczyciele mają obowiązek chronić siebie i inne dzieci przed takimi uczniami, jednakże jest bardzo ważne, aby wobec tej zbuntowanej młodzieży używać stanowczych, ale pełnych szacunku metod i tym samym nie powodować jeszcze większej agresji. Szacunku do drugiego człowieka można nauczyć tylko wówczas, gdy samemu okazuje się szacunek.

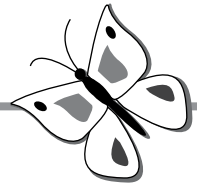
Wskazane jest, aby wychowawca razem z uczniami i rodzicami opracował zasady obowiązujące uczniów w swojej klasie. Warto na początek ustalić takie normy, które zaakceptują wszyscy lub zdecydowana większość. Nawet jeśli będzie to jedna, dwie lub trzy zasady, ważne, by w ich ustalaniu brali udział wszyscy członkowie klasowej społeczności. Pozwala to na przyzwyczajanie uczniów z trudnościami w zachowaniu do norm i respektowania ich. Po pewnym czasie można poszerzyć zakres klasowego regulaminu.

Opracowywać z dziećmi klasowy regulamin (kodeks, kontrakt) można na wiele różnych sposobów. Jednym z nich jest wypracowanie na lekcji wychowawczej zasad, które pozwolą każdemu czuć się bezpiecznie i dobrze. Można to zrobić np. metodą burzy mózgów. Należy wypisać wszystkie zasady zgłoszone przez dzieci i nauczyciela (można dopytać także rodziców), a następnie zaznaczyć ilość wyborów dla każdej z nich, aby ustalić, które zasady są najważniejsze dla uczniów. Wspólnie wybrać te najważniejsze, zapisać je na karcie papieru i powiesić w widocznym miejscu w klasie. Uczniowie składają swoje podpisy pod normami.

Wyjaśnienie, z jakiego powodu ustalamy określone zasady oraz konsekwencje ich łamania pozwala uzmysłowić uczniom, że dorośli chcą ich chronić przed niewłaściwymi lub wręcz niebezpiecznymi zachowaniami.

Po szóste – być przy dziecku w momencie stawiania granicy, wspierać je

W tym niezwykle ważnym momencie wytyczania granic, chodzi o to, by nie dopuścić do zerwania relacji z dzieckiem.



Powróćmy do opisanych scenek. Pokazują one, że tylko uczeń, któremu pozwolono zachować się tak, „jak chce”, był zadowolony. Nawet jeśli ustanawiamy granice

z szacunkiem dla uczniów (scenka III), jest bardzo prawdopodobne, że będą niezadowoleni, będą się złościć i buntować, będą też czuć do nas gniew. Ważne, byśmy wytworzyli w sobie wewnętrzną przestrzeń, by przyjąć te uczucia. Możemy powiedzieć uczniowi: „Wydaje mi się, że jesteś bardzo niezadowolony, że przypomniałam Ci o zmianie obuwia”, lub „Mam wrażenie, że Cię to rozzłościło”. Chodzi o to, by uczeń doświadczył, że ta sama osoba, która według jego odczuć robi coś „złego”, przeciwko niemu, ponieważ stawia granice – jest jednocześnie po jego stronie, jest przy nim, nie odtrąca go.

Takie doświadczenie otwiera przestrzeń do pogłębienia relacji i buduje zaufanie. Jest to jednak zawsze proces, droga, na której uczeń wielokrotnie wystawi nauczyciela na próbę, czasami bolesną, by w końcu przekonać samego siebie – on naprawdę jest po mojej stronie, jemu na mnie zależy, naprawdę chodzi tu o mnie.

Przykłady dialogowego wyznaczania granic:

W szkolnej świetlicy kilkoro dzieci rysuje przy jednym stoliku. W pewnym momencie jedno z nich sięga po kredkę kolegi. Nauczyciel, przytrzymując rękę dziecka:

- **zrozumienie siebie** (co się we mnie w tej chwili dzieje?)

Zaniepokoiłem się, kiedy zobaczyłem, że chcesz wziąć kredkę kolegi bez pytania.

- **zrozumienie dziecka** (dlaczego zachowuje się w określony sposób?)

Pewnie brakuje Ci akurat takiego koloru...

- **wyznaczenie granicy w klarowny sposób i pokazanie właściwego zachowania**

...wiesz jednak, że jeśli chcemy coś pożyczyć – należy spytać właściciela o zgodę.

- **wskazanie alternatywy**

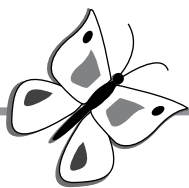
Możesz spytać kolegę lub skorzystać z kredek, które są do dyspozycji wszystkich dzieci w świetlicy.

- **zrozumienie dla trudności dziecka z przestrzeganiem granic**

Wiem, że czasami pewne rzeczy robi się bezmyślnie, odruchowo.

- **bycie przy dziecku w momencie stawiania granicy, wspieranie go**

Wierzę, że w przyszłości będziesz uważniejszy.



Na szkolnym boisku starszy uczeń zdjął pierwszoklasiście okulary, doprowadzając go do płaczu, a sam śmieje się radośnie.

- **rozumienie siebie** (co się we mnie w tej chwili dzieje?)

Nie podoba mi się to, co zrobiłeś!

- **rozumienie dziecka** (dlaczego zachowuje się w określony sposób?)

Może to miał być dowcip...

- **wyznaczenie granicy w klarowny sposób i pokazanie właściwego zachowania**

...nie wolno jednak nikogo doprowadzać do łez dokuczaniem. Nigdy! Oczekuję od Ciebie uprzejmości.

- **wskazanie alternatywy**

Możesz zacząć od zaraz – oddając okulary.

- **rozumienie dla trudności dziecka z przestrzeganiem granic**

Wierzę, że nie chciałeś zachować się tak okrutnie.

- **bycie przy dziecku w momencie stawiania granicy, wspieranie go**

Jeśli chcesz, możemy porozmawiać o tym, jakie żarty są dozwolone, a jakie nie.

Co robić, gdy dzieci próbują przekraczać granice?

„Kto gruntownie nie przemyśli zagadnienia zakazów i nakazów, gdy jest ich mało, nie ogarnie, zgubi się, gdy ich będzie wiele”.

J. Korczak²⁶

Dialogowe wyznaczanie granic oraz opracowanie wspólnie z uczniami klasowego regulaminu wspiera proces przyzwyczajania dzieci do zasad, uczenia ich respektowania granic, nie wyeliminuje jednak z życia szkolnego zachowań problemowych uczniów. Naturalne bowiem jest, że dzieci będą próbowały granice przekraczać, będą sprawdzały, jak daleko mogą się posunąć i co się stanie, kiedy posuną się za daleko.

Proces uczenia dzieci respektowania granic, przestrzegania zasad wymaga więc czasu i cierpliwości.

By wspierać uczniów w tym procesie należy:

- opisywać zachowania, które naruszają ład szkolny (np. „słyszę, że używasz słów wulgarnych”, „widzę, że kopiesz Jasia”), bez czynienia uwag na temat charakteru ucznia („jesteś wulgarny”, „jesteś agresywny”),
- mówić o swoich uczuciach („razi mnie, kiedy używasz słów wulgarnych”, „jest mi przykro, kiedy widzę, że zachowujesz się w ten sposób”),

²⁶ J. Korczak, Pisma Wybrane, str.117.



- odwoływać się do obowiązujących norm, zasad (np. „obowiązuje zasada, że w szkole chodzimy w kapciach”, „przypominam – możemy wziąć czyjaś rzecz tylko po pytaniu właściciela o zgodę”),
- mówić o swoich oczekiwaniach (np. „oczekuję, że powiesz koleżce, jak bardzo jesteś na niego zły bez wyzywania”, „nie zgadzam się na bicie. Oczekuję, że będziecie rozwiązywać konflikty bez używania pięści”),
- wierzyć, i mówić o tym, w dobrą wolę uczniów („wierzę, że potrafisz zachować się uprzejmie”, „mam nadzieję, że następnym razem będziesz uważniejszy”).

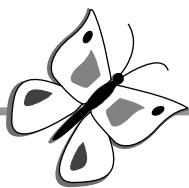
Więcej wskazówek na ten temat znajdzie Czytelnik także w rozdziale „Jak budować współpracę z uczniami oraz wspierać ich w stawaniu się odpowiedzialnymi osobami”.

Aby pomagać uczniom respektować granice nauczyciel może także:

- wspólnie z uczniami ustalić konsekwencje za nieprzestrzeganie norm i egzekwować je,
- stwarzać możliwości i zachęcać uczniów do refleksji nad własnym zachowaniem, omawiać zarówno przykre, jak i radosne doświadczenia związane z przestrzeganiem granic, szanowaniem ustalonych zasad klasowych (co się udało? co się nie udało lub było trudne?),
- wspólnie z uczniami zastanowić się nad przyczynami łamania norm, być może wyeliminowanie niektórych przyczyn okaże się możliwe,
- stwarzać uczniom możliwości uczenia się umiejętności psychospołecznych.

Ważne, by spotkania takie odbywały się w miarę systematycznie, np. podczas godzin wychowawczych. Bardzo wskazane jest, by podczas takich rozmów uczniowie siedzieli w kręgu razem z nauczycielem. Spotkanie w kręgu buduje poczucie równości wszystkich uczestników, co sprzyja poczuciu współodpowiedzialności zarówno za to, co się dzieje na spotkaniu, podejmowane decyzje jak i przestrzeganie ustaleń.

Jeśli jednak uczeń lekceważy ustalenia, nie respektuje granic – konieczne będzie przejście do czynów i pozwolenie, by dziecko doświadczyło konsekwencji własnych wyborów i zachowań. (np. „Chodziłeś w butach. Ustalmy, jak naprawisz to, że złamałeś obowiązującą zasadę?”, „Wyzwałeś Jasia. Jak mu wynagrodzisz przykrość, którą mu wyrządziłeś?). Dokładne rozróżnienie między konsekwencją, a karą oraz rodzaje konsekwencji, na które możemy narazić uczniów znajdzie Czytelnik w rozdziale „Rodzaje i warunki skuteczności konsekwencji.



Kiedy potrzebny jest regulamin?”.

Uwaga!

Nauczyciel ma obowiązek użyć swojej siły, by ochronić uczniów przed konsekwencjami zachowań, gdyby konsekwencje te zagrażały ich zdrowiu lub życiu, gdy uczniowie mogą zrobić sobie krzywdę. Np. jeśli uczniowie się biją – rozdziela ich („Potrzebujecie trochę czasu, by ostudzić emocje. Jasiak w jeden róg klasy, a Maciek w drugi. I to szybko”, „Widzę, że jesteście tak rozłoszczeni, że za chwilę zaczniecie się bić. Nie możecie przebywać razem”); jeśli uczeń wychyla się przez okno z trzeciego piętra i nie reaguje na prośby nauczyciela, by zszedł z parapetu (o takim zdarzeniu opowiadała jedna z uczestniczek warsztatów) – używa swojej siły i „ściąga” ucznia z okna. Po takiej interwencji należy powiedzieć: „Nie miałam innego wyjścia – bałam się o wasze bezpieczeństwo” „Przykro mi, że musiałam zachować się w ten sposób, ale wyobraziłam sobie, co by się stało, gdybyś wypadł”, by wyraźnie przekazać uczniom, że nasze działanie było absolutnie konieczne i miało na celu chronienie ich.

Co jednak robić w przypadkach szczególnie trudnych, gdy mamy do czynienia z uczniem, który uporczywie narusza granice, często nie dotrzymuje ustnych zobowiązań? Pomoc może wówczas sporządzenie pisemnej umowy-kontraktu, który zawiera:

- zobowiązanie ucznia do przestrzegania określonych zasad,
- konsekwencje, jakie poniesie za ich nieprzebrzeżenie,
- czas trwania kontraktu,
- formy sprawdzania, czy kontrakt działa.

Im bardziej precyzyjne będą zapisy, tym większa jest szansa uniknięcia nieporozumień. Dzięki kontraktowi uczeń wie, czego może się spodziewać w związku ze swoimi zachowaniami. Ma szansę przekonać nauczycieli, że bierze odpowiedzialność za swoje zachowanie i jest w stanie je zmienić.

Nauczyciel musi wykazać się konsekwentnym i „twardym” egzekwowaniem przestrzegania kontraktu, a w przypadku niedotrzymania umowy przez ucznia – odwołać się do instytucji zewnętrznych czy interwencji sądu lub policji. Powinno jednak nastąpić to dopiero wówczas, gdy zostały wyczerpane inne możliwości pomocy uczniowi (Patrz rozdział: „A jeśli konsekwencje nie wystarczą) lub gdy doszło do łamania prawa (patrz rozdział „Jak postępować, gdy w szkole łamane jest prawo”).

Raz jeszcze chcę podkreślić, że uczniowie nauczą się szanować granice, okre-



ślone zasady, tylko wtedy, gdy się ich rzeczywiście przestrzega. Jeśli tak nie jest – nauczą się, że reguły obowiązują tylko „głupków”.

Autorefleksja

„Wychowaj samego siebie zanim zaczniesz wychowywać dziecko”.

J. Korczak²⁷

Granice nie powstają w próżni. Ich budowanie zawsze wiąże się z siecią osobowych relacji.

Naturalne jest, że wszystkie dzieci odczuwają potrzebę odkrywania świata, sprawdzania, testowania, „próbowania” otaczającej rzeczywistości. W miarę dorastania potrzebują poznawać i sprawdzać swoje rosnące możliwości i umiejętności, dojrzewają do coraz większej odpowiedzialności i wolności.

Zadaniem nas, dorosłych, jest takie wyznaczanie uczniom granic, by wspierać, a nie ograniczać ich prawidłowy rozwój. Dostosowując je do wieku uczniów, ich możliwości, gotowości do przyjęcia na siebie określonej odpowiedzialności i wolności – wyznaczamy granice na tyle mocne, by ukierunkowywać aktywność uczniów, a jednocześnie na tyle elastyczne, by umożliwić rozwój i zmiany.

Ważne więc, by nauczyciel, wychowawca był kimś, kto zna swoje granice, swoje zalety i ograniczenia, i akceptuje siebie takim, jakim jest. Tylko człowiek tak ukształtowany jest gotowy:

- przyjmując dzieci takie, jakie są i zaakceptować je, jako ciche i hałaśliwe, niepewne i pewne siebie, posłuszne i nieposłuszne, refleksyjne i impulsywne,
- równocześnie wyznaczać granice ich zachowaniom.

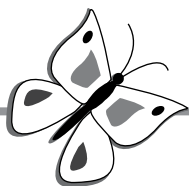
Tam, gdzie takiej osoby nie ma, panuje chaos i niepewność, która skłania dzieci do przekonywania się, jak daleko można się posunąć.

Siła i konsekwencja dorosłego nie mają tutaj nic wspólnego z krzykiem, psychiczną lub fizyczną przemocą, żądzą władzy czy dominacją.

Wręcz przeciwnie – wyznaczanie granic jest równoznaczne z szacunkiem dla „małego człowieka” i uznaniem go jako pełnoprawnego bliźniego!

Kto określa granice ryzykuje, że straci sympatię, ryzykuje kłótnią, gniewem i złością. Całkiem irracjonalne przekonanie, że mamy być przez wszystkich akceptowani i kochani, dominuje w wielu obszarach działalności wychowawczej – część nauczycieli i wychowawców wzbrania się przed wyznaczaniem granic sobie

²⁷ J. Korczak, Pisma Wybrane, str. 203



i innym. Lęki, które utrudniają stawianie granic, wymieniane przez uczestników warsztatów „na żywo”:

- przed sprawieniem przykrości,
- odrzuceniem,
- czymś gniewem,
- upokorzeniem,
- okazaniem się kimś złym lub samolubnym,
- brakiem konsekwencji w obronie wytyczonych granic,

u nauczycieli skutkują odczuwanym przez nich przymusem, który każe im nie popełniać żadnych błędów wychowawczych.

W tym miejscu często zadaje uczestnikom warsztatów pytanie: o kim myśli nauczyciel, chcąc być bezbłędnym? I zawsze pada jednoznaczna odpowiedź: o sobie!

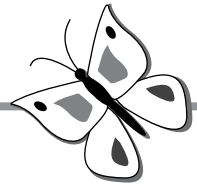
Wówczas pojawia się problem: skoncentrowanie wszystkich sił na unikaniu błędów, neurotycznym dążeniu do „doskonałości” powoduje, że gubimy z pola widzenia zarówno uczniów, jak i siebie samego. Nikt z nas nie jest doskonały, nieomylny i wszyscy popełniamy błędy, a nawet ponosimy porażki. Popełniając błędy czy doświadczając niepowodzeń możemy jednak ufać sobie i polegać na własnych decyzjach.

Chodzi bowiem nie o to, by być nieomylnym, doskonałym, ale o to by być odpowiedzialnym. Wzięcie odpowiedzialności za własne działanie polega na tym, że jeśli popełni się błąd – należy się do niego przyznać, przeprosić i mieć nadzieję, że przeprosiny zostaną przyjęte. Błędy czy porażki są więc niejako podarunkami od losu, dzięki którym możemy się uczyć, wyciągać wnioski, by w przyszłości postąpić inaczej.

Wielu błędów związanych z wytyczaniem granic można uniknąć. To, że je popełniamy jest skutkiem osobistych, trudnych doświadczeń związanych z wyznaczaniem granic i ma swoje źródło w naszych rodzinach. Jeśli zaś sami mamy problemy z wytyczaniem granic, samodzielnością i niezależnością w decydowaniu o sobie – zgnieciemy w zarodku próby usamodzielniania się uczniów i znajdziemy na to wystarczająco dużo uzasadnień (mechanizm obronny racjonalizacji).

Pierwszym krokiem w kierunku przezwyciężenia złych nawyków jest rozpoznanie ich. Bez tej świadomości uniknięcie błędów jest bardzo trudne, a czasami wręcz niemożliwe, ponieważ najczęściej popełniane są one nieświadomie.

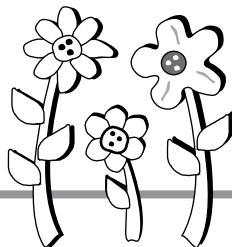
Dlatego na koniec proponuję refleksję wokół pytań:

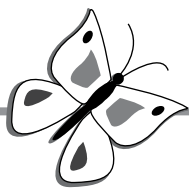


- Jak czytelne są Twoje granice? Jakiego rodzaju komunikat na temat Twoich granic otrzymują uczniowie – jednoznaczny czy sprzeczny?
- Jak czytelne są zasady obowiązujące w Twojej klasie?
- Jak myślisz – czy Twoje zachowanie pomaga dzieciom uczyć się szacunku do innych i respektowania ich granic oraz szanować zasady obowiązujące w szkole?

Bibliografia:

- M. Buber, *Ja i Ty*, PAX, Warszawa 1992.
- H. Cloud, J. Townsend, *Sztuka mówienia nie*, Świat Książki, Warszawa 1997.
- A. Faber, E. Mazlish, *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i szkole*, Media Rodzina of Poznań, Poznań 1996.
- A. Kast-Zahn, *Każde dziecko może nauczyć się reguł*, Media Rodzina, Poznań 1999.
- J. Korczak, *Pisma Wybrane*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
- R. MacKenzie, *Kiedy pozwolić, kiedy zabronić*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- W. May, *Bezpieczne granice*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2005.
- J. Rogge, *Dzieci potrzebują granic*, Klub dla Ciebie, Warszawa 2003.
- J. Sakowska, *Szkoła dla Rodziców i Wychowawców część I*, CMPPP, Warszawa 1999.
- S. Tschope-Scheffler, *Dzieci potrzebują korzeni i skrzydeł*, Jedność, Kielce 2001.





Ewa Puchała

Język empatii

- jak pomagać uczniom radzić sobie ze stanami emocjonalnymi, które przeszkadzają w dobrym²⁸ zachowaniu i nauce

Czy wszystkie emocje i uczucia są „w porządku”?

Raz pragnie biegać, tak jak oddychać, chce zmagać się, dźwigać, zdobywać; to ukryć się, snuć marzenie, wiązać tęskne wspomnienia. Na przemian hart lub potrzeba spokoju, ciepła i wygody. Na przemian silnie i gorąco pragnie lub zniechęcone.

J. Korczak²⁹

Wielu osobom sprawia kłopot uznanie, że uczucia, emocje³⁰, jakich doświadczamy są po prostu faktem, z moralnego punktu widzenia są neutralne.

Nasz brak wewnętrznej zgody na przeżywanie pewnych uczuć (np. złości, niechęci, nienawiści) wynika między innymi z przekonania, że emocje skłaniają nas do niewłaściwego zachowania.

Tymczasem ważna prawda dotycząca emocji informuje nas, że każda posiada dwa składniki:

- wewnętrzną reakcję – poruszenie, jakiego doświadczamy, gdy „rodzi” się emocja, przeżywamy uczucie,
- działanie – to, co myślimy, mówimy lub czynimy w odpowiedzi na przeżywanie określonego stanu emocjonalnego.

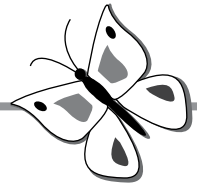
Wewnętrzne poruszenia (np. złości, gdy ktoś nam dokucza) są reakcją organizmu na określoną sytuację, są niezależne od naszej woli, nie mamy na nie wpływu ani możliwości wyboru uczuć, które się w nas rodzą. Mamy natomiast wolność decydowania, jak i kiedy je wyrażać. Oczywiście pod warunkiem, że wiemy, co odczuwamy.

Problem jednak tkwi w tym, że wielu ludzi oduczono identyfikowania uczuć. Gdy odczuwali ból, wmawiano im, że nie powinni cierpieć, gdy się bali – że nie ma czego się bać. Co można zaproponować zamiast tego udawania? Prawdę.

²⁸ jako „dobre” rozumiem te zachowania, które mieszczą się w granicach opartego na szacunku ładu szkolnego.

²⁹ Pisma Wybrane, str. 70.

³⁰ terminu emocje i uczucia będę używała zamiennie na określenie stanów emocjonalnych, jakie może przeżywać człowiek, bez szczegółowej analizy czym są emocje, a czym uczucia.



Złość, niepokój, wstyd, poczucie winy i strach to, jak twierdzą niektórzy, „negatywne” emocje, których „nie powinno się wyrażać”, które są „złe”. Tymczasem sympatia, radość, szczęście, satysfakcja wydają się pozytywne, dobre.

Czy aby na pewno tak jest?

Skąd wiedzielibyśmy, że grozi nam niebezpieczeństwo, gdyby nie odczuwany strach? Skąd wiedzielibyśmy, że dotknęło nas nieszczęście, gdyby nie przeżywany ból? Wreszcie skąd wiedzielibyśmy, że czyjaś obecność jest dla nas ważna, gdyby nie tęsknota?

Emocje i uczucia są dla nas niezwykle ważną informacją o nas samych i o naszym sposobie przeżywania danej sytuacji. Pokazują, na ile ktoś lub coś jest dla nas ważne, czego pragniemy, czego się boimy. Informują o naszych potrzebach i motywują do działania.

Trudno sobie wyobrazić, jak moglibyśmy normalnie funkcjonować bez udziału emocji i uczuć w naszym życiu.

Ludzie, którzy nie wiedzą co czują, skazani są na chaotyczne działania podejmowane pod wpływem pobudzenia emocjonalnego. Są one często destrukcyjne. Np. kiedy jestem „podminowana”, ale nie wiem dokładnie, co czuję, żeby pozbyć się nieprzyjemnego stanu emocjonalnego – mogę wywołać awanturę. Nawet jeśli takie zachowanie doraźnie przyniesie mi ulgę, jego konsekwencje w dłuższej perspektywie są negatywne zarówno dla mnie samej jak i relacji z innymi.

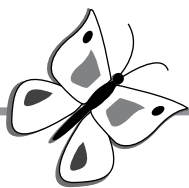
Powinniśmy więc dać sobie i innym prawo do przeżywania wszystkich uczuć, bez cenzurowania ich. Chodzi o to, by wytworzyć w sobie wewnętrzną przestrzeń, w której będziemy mogli pomieścić każde uczucie, impuls, czy pragnienie a jednocześnie mieć możliwość zapanowania nad sobą w taki sposób, by nie pójść za tymi uczuciami, które prowadziłyby do niewłaściwych zachowań.

Innymi słowy, trzeba zdawać sobie sprawę i przyznawać się do wszelkich pojawiających się emocji, a jednocześnie kontrolować sposób ich wyrażania.

Możemy doświadczać gwałtownych uczuć, graniczących niemal z morderczymi (ważna informacja szczególnie dla nauczycieli nastolatków!) i to jest w porządku.

Ocenie podlega nasza postawa wobec przeżywanych emocji i uczuć, a nie one same.

Niewłaściwe są nasze zachowania, a nie uczucia.



Jak pomóc dzieciom wyrażać wszystkie stany emocjonalne w sposób akceptowany

Większość problemów dotyczących niewłaściwego zachowania uczniów składa się z dwóch części: przeżywanych przez nich uczuć i działań powodowanych pod wpływem tych uczuć. Kamieniem milowym może okazać się odkrycie, że każdy z tych elementów należy traktować inaczej: uczucia określić i wyrazić, działania ograniczać i znajdować dla nich inny wyraz³¹. Mówiąc inaczej: należy uczyć uczniów kontroli wyrażania uczuć, a nie kontroli ich przeżywania.

Dzieci nie rodzą się z umiejętnością rozeznawania własnych stanów emocjonalnych. Małe dzieci nie są zdolne do wytworzenia dystansu pomiędzy tym, co przeżywają, a tym, jak się zachowują. Im mniejsze dziecko, tym szybciej wyraża przeżywane uczucia w działaniu.

Umiejętności rozeznawania własnych stanów emocjonalnych dzieci uczą się w toku życia. Droga osiągnięcia dojrzałości emocjonalnej jest długa i wymaga cierpliwości. Nauczyciel, służąc jako lustro dla przeżyć ucznia, określając je jak w lustrzanym odbiciu, bez wypaczeń, może wspierać ten proces.

Ćwiczenie³²:

Wyobraź sobie, że jesteś dzieckiem, uczniem szkoły podstawowej (gimnazjum, liceum – do wyboru przez Ciebie, Czytelniku). Bardzo lubisz grać w piłkę, zapisałeś/łaś się więc do szkolnej drużyny. Pełen entuzjazmu poszedłeś/łaś na pierwszy mecz, a trener poprosił Cię na bok i powiedział, że jesteś wykluczony/a z drużyny. Spotykasz na korytarzu wychowawczynię i o wszystkim szczerze jej opowiadasz. Ona na twoje słowa reaguje w różny sposób. Po usłyszeniu każdej wypowiedzi krótko zapisz swoją wewnętrzną reakcję – co poczułaś/łeś i pomyślałaś/łeś.

1. Komunikat nauczyciela (zaprzeczanie):

Nic takiego się nie stało. Nie ma co się tak przejmować. Robisz wiele hałasu o nic. Świat nie zawali się przez to, że nie będziesz grał. No, głowa do góry.

2. Komunikat nauczyciela (filozoficznie):

No cóż, musisz się nauczyć, że będą cię często spotykać niemiłe zdarzenia. Nie

³¹ Za H. Ginot, *Między rodzicami, a dziećmi* str.90.

³² Za A. Faber, E. Mazlish *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i szkole*.



wszystko układa się zawsze tak, jak byśmy chcieli. Raz nam się lepiej układa, a raz gorzej. Takie zmienne jest to życie i ludzie.

3. Komunikat nauczyciela (rady):

Nie możesz się załamywać z takiego powodu. Wiem, co powinienes zrobić. Idź do trenera, porozmawiaj z nim jeszcze raz. Może zmieni zdanie. Albo spróbuj zapisać się do innej drużyny.

4. Komunikat nauczyciela (pytania):

Dlaczego, twoim zdaniem, zostałeś wykluczony? Czy inni gracze byli lepsi od ciebie? Czy trener wykluczył kogoś jeszcze? Co masz zamiar teraz zrobić?

5. Komunikat nauczyciela (obrona drugiej osoby):

Spróbuj spojrzeć na tę sytuację z punktu widzenia trenera. Chce was nauczyć grać i musi wymagać. Chce, abyście naprawdę umieli wygrywać. Musiało mu być bardzo trudno zdecydować, kogo zatrzymać, a kogo wykluczyć.

6. Komunikat nauczyciela (litość):

Tak mi cię żal. Naprawdę masz pecha, biedaku. Tak bardzo się starałeś, ale widocznie nie byłeś dość dobry. Teraz wszyscy koledzy o tym wiedzą. Biedactwo, przykro mi, że masz same kłopoty.

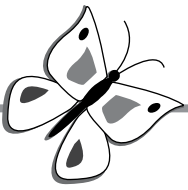
7. Komunikat nauczyciela (amatorska psychoanaliza):

Czy ty w ogóle wzięłeś pod uwagę fakt, że zostałeś wykluczony, bo nie wkładałeś serca w grę. Jak się chce coś osiągnąć, trzeba systematycznie pracować, ćwiczyć, trzeba rozwijać u siebie samodyscyplinę. A u ciebie jest z tym różnie. Może podświadomie wcale nie chciałeś grać w drużynie, więc to wszystko było przez ciebie zamierzone. Musisz nad sobą popracować, a wtedy nie będą cię zaskakiwały takie sytuacje.

8. Komunikat nauczyciela (odpowiedź, empatyczna, rozumiejąca):

Musiałeś przeżyć szok i rozczarowanie, kiedy dowiedziałeś się, że zostałeś wykluczony. Tym bardziej, że wcale się tego nie spodziewałeś, a tak bardzo chciałeś grać.

Który komunikat był najbardziej wspierający? Który pozwolił „uwolnić się” od trudnych, niewygodnych uczuć, rozeznac w sytuacji i pomyśleć, co chcemy zrobić?



Większość uczestników warsztatów „na żywo” wybiera jako najbardziej wspierający komunikat ósmy, empatyczny. Kiedy ktoś nas rzeczywiście wysłucha, zrozumie, co przeżywamy, „przyjmie” nasze uczucia, potwierdzi je – wtedy jest nam lżej, możemy znaleźć w sobie siłę i odwagę, by pomyśleć o tym, co się stało i znaleźć własne rozwiązanie danej sytuacji.

A my, nauczyciele, tak często ze swoimi podpowiedziami, komentarzami, radami, gotowymi pomysłami na rozwiązanie sytuacji odbieramy uczniom możliwość samodzielnego myślenia.

Przypomnijmy sobie siedem pierwszych sposobów reakcji.

Komunikat 1 to zaprzeczanie uczuciom. Co czułeś jako dziecko, gdy zaprzeczano twoim uczuciom? Złość, wściekłość, rozżalenie, może bezsilność.

Komunikat 2 – odpowiedź filozoficzna. Uczestnicy warsztatów często mówią, że rzeczywiście „takie jest życie”. czy taka konstatacja pomaga nam w trudnych chwilach?

Komunikat 3 – rady. Często wybierany jako wspierający i pomocny. W rankingu najbardziej wspierających komunikatów zajmuje drugie miejsce. Gdy jednak pytam uczestników warsztatów, kto tak naprawdę wzrasta przy okazji tego rodzaju kontaktu – słyszę następującą odpowiedź: ego nauczyciela, jego poczucie sprawczości, poczucie, że wie najlepiej, co się powinno zrobić w określonej sytuacji. Czy na tym, nam w kontakcie z dziećmi zależy? To naprawdę ogromna odpowiedzialność. Każda decyzja ma przecież wpływ na życie dziecka. Lepiej niech samo, przy naszym życzliwym wsparciu, uczy się znajdować rozwiązania swoich problemów. Oczywiście, jeśli uczeń poprosi nas o radę, zapyta, co byśmy zrobili na jego miejscu – możemy doradzić. Czasami jest to konieczne, by dziecko nie poczuło się pozostawione samo sobie. Lepiej jednak zawsze, kiedy to tylko możliwe, pozostawić uczniom czas i miejsce, żeby samodzielnie dokonywali rozeznawania własnych spraw. Okazujemy im zrozumienie i doceniajmy problemy, z którymi muszą się borykać.

Komunikat 4 – pytania. Brzmi jak zaspokajający potrzebę ciekawości, by nie powiedzieć: wścibstwo nauczyciela. Czujemy się jak na policyjnym przesłuchaniu. Skutkuje to poczuciem zagrożenia i nieufnością: o co pani wychowawczynie naprawdę chodzi?

Komunikat 5 – obrona drugiej osoby. Taka reakcja powoduje, że zastanawiamy się, po czyjej stronie jest wychowawca? Czy naprawdę chce nas zrozumieć, czy raczej przemawia przez niego nauczycielska solidarność?



Komunikat 6 – żal. Zazwyczaj, słysząc takie słowa, czujemy się jeszcze gorzej: „do niczego”, „bezwartościowi”, wręcz, jak mówią niektórzy uczestnicy warsztatów „na żywo”, „beznadziejni”.

Bardzo ważne jest więc, abyśmy posiadali umiejętność uspokajania dzieci, łagodzenia bólu, wyrażania trosk dla ich zmartwień, pokazywania uczniom, jak można wyrażać gwałtowne uczucia bez wyrządzania szkody innym. Istnieje wiele sposobów, które mogą być pomocne w takich sytuacjach:

- zapisywanie zmartwień, wtedy, gdy dziecko coś niepokoi,
- czytanie odpowiednich bajek (np. przypominających problem dziecka),
- pisanie na kartce przez dziecko uczuć, które przeżywa,
- rysowanie,
- udzielanie informacji potwierdzających normalność przeżyć ucznia, powszechność, przede wszystkim zaś
- wysłuchanie dziecka i wyrażenie zrozumienia dla jego problemu i uczuć, **które przeżywa.**

Poniżej omawiamy jak pomóc dziecku, by radziło sobie z uczuciami, które przeszkadzają w dobrym zachowaniu i nauce³³.

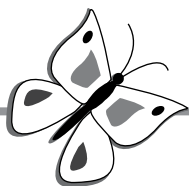
1. Słuchaj dziecka bardzo uważnie.

Aby uczniowie chcieli przychodzić do nas ze swoimi sprawami, mówić o nich trzeba, by czuli naszą życzliwość i gotowość słuchania.

Podstawowe zasady, o których należy pamiętać, gdy chce się być naprawdę dobrym słuchaczem:

- dobre słuchanie wymaga poświęcenia na rozmowę dostatecznej ilości czasu, bez poganiania i pośpiechu,
- dobre słuchanie wymaga utrzymania kontaktu wzrokowego, skupienia na dziecku całej naszej uwagi, słuchania „całym sobą”,
- dobre słuchanie nie zakłada, że wiemy i tak, co dana osoba chce nam powiedzieć,
- dobremu słuchaniu pomagają zadawanie pytań wyjaśniających i powtarzanie własnymi słowami tego, jak zrozumiało się wypowiedź (parafrazowanie),
- dobre słuchanie zakłada, oznacza powściągliwość w rozmowie, brak przesadnych reakcji emocjonalnych.

³³ Za A. Faber, E. Mazlish, „ Jak słuchać, żeby dzieci się uczyły w domu i szkole”.



2. Określ uczucia dziecka.

Komunikat dziecka	Zamiast	Język zrozumienia, empatii
Historia jest głupia.	To bardzo ciekawy przedmiot. Poza tym bardzo pozytywny – można dużo lepiej zrozumieć teraźniejszość, gdy się wie, co miało miejsce w przeszłości.	Wygląda na to, że nie za bardzo lubisz ten przedmiot. Chyba nie bardzo cię interesuje, co się działo przed setkami czy tysiącami lat.
Pani od matematyki jest niesprawiedliwa.	Jak możesz tak mówić. To nieładnie.	Mam wrażenie, że jesteś zły. Czy coś się stało?
Nie chce mi się dzisiaj pracować na lekcji.	Na lekcji trzeba pracować. W ten sposób uczysz się odpowiedzialności. Wyobraź sobie, że ja bym powiedziała, że nie chce mi się dzisiaj pracować.	Zdarzają się dni, gdy nie mamy ochoty na żaden wysiłek. Po prostu nic nam się nie chce.

Uczucia, których doświadczają uczniowie nie znikną, gdy się im powie: „Nieładnie się gniewać”, lub kiedy nauczyciele będą próbowali przekonać ich, że „Nie ma żadnego powodu, aby tak się czuć”. Silne uczucia nie znikną, kiedy się je zlekceważy. Staną się mniej intensywne tylko wtedy, gdy słuchacz zaakceptuje je ze współczuciem i zrozumieniem. Gdy nauczyciel okazuje, że rozumie, co uczeń przeżywa – buduje ciepły, osobisty klimat między sobą i dzieckiem. Nasze odpowiedzi w znaczący sposób wpływają więc na atmosferę panującą w klasie. Zaufanie uczniów do nauczycieli nie rodzi się jednak w jednym momencie. Jest to zawsze proces. Jeżeli kontakt z wychowawcą nie będzie stresujący, nie będzie rodził lęku, lecz dawał poczucie bezpieczeństwa, wyzwoli wcześniej czy później atmosferę szczerości i otwarcia.

3. Potwierdź, zaakceptuj uczucia dziecka (uhu, mmm, rozumiem).

Gdy pozwalamy uczniowi wyrażać uczucia i myśli, może on lepiej zrozumieć samego siebie, to, co się z nim w tej chwili dzieje oraz własną sytuację. Wystarczy uważnie słuchać, potwierdzać, że rozumiemy, co dziecko przeżywa krótkimi:



mmm, rozumiem, aha... Pomagamy w ten sposób uczniowi skoncentrować się na problemie i samodzielnie szukać rozwiązania.

Raz jeszcze warto przypomnieć, że zadaniem dorosłego jest pokazać dzieciom jak mogą wyrażać uczucia, nie raniąc innych, nie wyrządzając nikomu krzywdy. Nauczyciel może wspólnie z uczniami ustalić sposoby wyrażania uczuć dozwolone w danej klasie. Inwencja i twórczość są jak najbardziej wskazane!

4. Zamień pragnienia dziecka w fantazję.

Zamiast wyliczania argumentów i podawania logicznych wyjaśnień wyraż pragnienia dzieci poprzez fantazję. Kiedy uczeń mówi np.: „Nie chce mi się chodzić do szkoły. Chciałbym, żeby już były wakacje” zamiast mówić: „Trochę cierpliwości. Już grudzień. Jeszcze tylko pół roku” powiedz: „Byłoby cudownie, gdybyś miał wehikuł czasu i mógł nim przenieść się na koniec czerwca”. Fantazjowanie pomaga dziecku poradzić sobie z napięciem, daje poczucie bliskości i zrozumienia.

5. Zaakceptuj uczucia, nawet jeśli zachowanie ucznia jest nie do zaakceptowania.

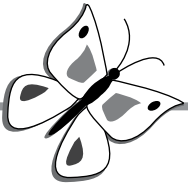
Zaakceptowanie uczuć dziecka nie oznacza przyzwolenia na zachowania, które wyrządzają krzywdę jemu samemu, drugiej osobie lub prowadzi do niszczenia sprzętów.

Warto w tym miejscu zastanowić się, czym jest przyzwalanie, a czym pobłażanie³⁴?

Istotą przyzwalania jest zaakceptowanie uczniów jako osób, które mogą odczuwać całą gamę emocji, przeżywać wszystkie uczucia. Wolność w tym zakresie jest nieograniczona. Wszystkie stany emocjonalne, niezależnie od ich treści, mają być przyjęte, a osoby je przeżywające, szanowane. Niedozwolone jest destrukcyjne zachowanie. Należy wskazać dziecku inną drogę okazania uczuć. Np. „Słyszę, że jesteś zły na kolegę, lecz bić się ani wyzywać nie wolno. Powiedz mu, co cię tak zdenerwowało, bez wyzywania”. Przyzwalanie buduje poczucie pewności – wiem, co myślę, czuję, a to daje coraz lepszą umiejętność wyrażania siebie, własnych uczuć i myśli.

Pobłażanie to dopuszczanie niewłaściwych zachowań. Zazwyczaj przynosi niepokój i prowadzi do frustracji związanej z eskalowaniem żądań dzieci (nauczyciele często mówią o postawie roszczeniowej), żądań, których nie można zaspokoić.

³⁴ Za H. Ginot, *Między rodzicami, a dziećmi*, str. 88.



Pamiętaj:

- Dzieci potrzebują kogoś, kto ich wysłucha i potraktuje poważnie.
- Najlepszym sposobem, aby pomóc uczniom poradzić sobie z przeżywanymi uczuciami, jest potwierdzenie ich.
- Odpowiedź, która świadczy o pełnym zrozumieniu – bez zastrzeżeń – daje dziecku odwagę do samodzielnego rozwiązywania swoich problemów.

Empatia nie jest wrodzona, kształtuje się i rozwija w toku doświadczeń społecznych. Umiejętności wczuwania się i nazywania stanu wewnętrznego drugiej osoby, języka empatii można się nauczyć.

Ćwiczenie.

Drogi Czytelniku, wyobraź sobie, że uczeń przychodzi do Ciebie, przeżywając jedną z niżej opisanych sytuacji. Spróbuj spojrzeć na sprawę jego oczami, wczuć się w jego sytuację, zrozumieć, co przeżywa i sformułuj empatyczną odpowiedź na następujące komunikaty:

Przykłady:

Uczeń: Nasza klasa miała dzisiaj pojechać na piknik. Tak bardzo czekałem na ten dzień. A dzisiaj rano padał deszcz i zostaliśmy w szkole!

Odpowiedź empatyczna: Wygląda na to, że jesteś bardzo zawiedziony i rozczarowany. Tym bardziej, że tak bardzo nastawiłeś się na ten wyjazd.

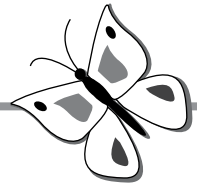
Uczennica: Pokłóciłam się ze swoją najlepszą koleżanką. Nie rozmawiamy ze sobą już trzy dni...

Odpowiedź empatyczna: Pewnie jest Ci przykro i smutno z tego powodu? Wyobrażam też sobie, że brakuje Ci jej towarzystwa i czujesz się nieco samotna?

Uczeń: Hurra! Dostałem szóstkę ze sprawdzianu z biologii. Bardzo solidnie przygotowywałem się do tego sprawdzianu.

Odpowiedź empatyczna: Twój wysiłek nie poszedł na marne i został wysoko oceniony. To zrozumiałe, że rozpieszcza Cię radość.

- Zastanawiam się, czy chcę dalej należeć do szkolnego chóru. Lubię śpiewać, ale próby zabierają tyle czasu, że nie mam kiedy spotykać się z przyjaciółmi.



- Zapomniałem odrobić pracę domową z matematyki. Tłumaczyłem to pani – nie uwierzyła mi. I powiedziała, że napisze notatkę do rodziców.
- Wczoraj Ania, moja dobra koleżanka, powiedziała, że nie chce ze mną jechać na kolonie. A umawialiśmy się, że pojedziemy razem.
- Zwierzyłam się przyjaciółce. Powierzyłam jej swój sekret w zaufaniu. Po kilku dniach zorientowałam się, że o tym, co jej powiedziałam, wie co najmniej kilka osób w klasie.
- Jutro Michał wyjeżdża z rodzicami na rok za granicę. A to mój najlepszy kolega.
- Nauczycielka od języka polskiego wyśmiała mnie, kiedy powiedziałam, że chcę iść do liceum ogólnokształcącego. Powiedziała, że z moją inteligencją...
- Dostałam jedynkę ze sprawdzianu z biologii. Bardzo się starałam solidnie przygotować do tego sprawdzianu.

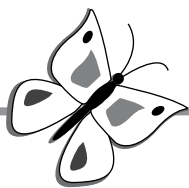
Podsumowanie

Aby umieć wczuć się w stan wewnętrzny drugiej osoby, rozumieć emocje i uczucia innych, trzeba mieć dobry wgląd w siebie, dobre rozumienie własnych stanów emocjonalnych. Zrozumienie, że wszystkie uczucia są równie ważne, że samo ich przeżywanie nie podlega ocenie moralnej – wymaga odwagi i mądrości. Wychowanie, które sami odebraliśmy i doświadczenia wieku dorosłego skłaniają nas do przeciwnej opinii. Uczono nas, że niektóre uczucia są „złe” i że nie powinno się ich odczuwać, a jeżeli już je odczuwamy – to należy się ich wstydić.

Przypomnij sobie, drogi Czytelniku, jakich uczuć nie wolno Ci było okazywać w dzieciństwie?

Kiedy wrócimy pamięcią do własnego dzieciństwa, wyraźnie pamiętamy, niezależnie od faktu, czy mamy obecnie 30, 40 czy 50 lat, które uczucia przeżywane przez nas nie były akceptowane przez dorosłych. Mieliśmy świadomość, iż dane uczucie nie było dobrze widziane przez dorosłych, ale wcale to nie oznaczało, że przedstawaliśmy je. Mniej lub bardziej świadomie staraliśmy się sprostać oczekiwaniom dorosłych i „wyliminować” nieakceptowane emocje. Tylko z jakim skutkiem?

Zarówno „zamrażanie” uczuć, jak i „ubóstwienie” ich jest błędem. Gdybyśmy bowiem poprzestali tylko na kontakcie z własnymi uczuciami, moglibyśmy wychować egoistów, osoby skoncentrowane na sobie.



Człowiek jako jedyny na tej ziemi jest *osobą*; jest wolny i może decydować o własnym działaniu. Nawet kiedy przeżywa lęk, nie jest lękiem, kiedy przeżywa złość, nie jest złością.

Raz jeszcze pragnę podkreślić, że empatia nie oznacza jedynie identyfikacji emocjonalnej, takiego utożsamienia się z uczniem, które wyklucza stawianie granic.

Emocje „same w sobie” są neutralne – rodzą się w nas niezależnie od naszej woli, zasad. Świadome podtrzymywanie i nakręcanie pewnych emocji, np. złości, pogardy, nienawiści, może to prowadzić do złych czynów. Może też prowadzić do trwałej postawy wobec innych.

Warto więc, by wychowawcy pomagali wychowankom:

- słuchać emocji i uczuć,
- umieć je nazywać,
- panować nad nimi i kierować sposobami ich wyrażania.

Autorefleksja

Bądź sobą i szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz poznać dzieci.

Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim zaczniesz wykreślać dzieciom prawa i obowiązki. Przede wszystkim to ty jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić.

J. Korczak³⁵

Wielu z nas, nauczycieli, ma kłopot zarówno z umiejętnością rozeznawania własnych stanów emocjonalnych, jak i zaakceptowaniem faktu, że poza radością, satysfakcją, poczuciem spełnienia w kontakcie z uczniami przeżywamy także frustrację, złość, bezradność, czasami bezsilność. Pragniemy ukryć je nie tylko przed innymi, ale czasami także przed sobą. Czynimy to posługując się całą gamą mechanizmów obronnych: wyparcia (np. „zapominamy” o kolejnym spotkaniu, które zaplanował dyrektor), racjonalizacji (wynajdujemy dobre strony tego, że do naszej klasy dołączył uczeń z ADHD, próbując w ten sposób zagłuszyć obawę o to, jak „to będzie” – czy będziemy potrafili z nim pracować, jak przyjmą go pozostali uczniowie) czy projekcji (np. nieuświadomiona złość na uczniów może skutkować podejrzeniem, że to oni chcą mi dokuczyć).

Przeżywane przez nas emocje, podobnie jak u naszych uczniów, nie znikną jednak, gdy powie się sobie: „nieładnie się złościć” czy „nie powinnam czuć się

³⁵ Pisma Wybrane, str. 198.



behradna czy sfrustrowana”. Jak to już zostało napisane – kiedy ktoś unika kontaktu z tym, co się dzieje w jego sferze emocjonalnej – ryzykuje, że emocje, których sobie nie uświadamia, zaczną kierować jego myśleniem i postępowaniem.

Oczywiście nie chodzi o to, by wyrażać natychmiast, bez kontroli miejsca i czasu, sposobu i formy wszystko, co się czuje. Pełna spontaniczność bez zahamowań byłaby przejawem niedojrzałości i destrukcyjna.

Warto jednak, by biorąc odpowiedzialność za wyrażanie przeżywanych stanów emocjonalnych w sposób możliwy do zaakceptowania i zrozumienia przez uczniów oraz konstruktywność (służącą zarówno relacji, jak i osobom w niej uczestniczącym – co będzie przedmiotem rozważań w następnych rozdziałach) – starać się być autentycznym i szczerym.

Dlatego proponuję ćwiczenie³⁶, które pozwoli Ci, drogi Czytelniku, lepiej uświadamiać sobie, nazywać i wyrażać Twoje stany emocjonalne. Zacznij od dziś obserwować siebie i sprawdź, jak się czujesz, kiedy uczniowie np.:

- pracują w skupieniu,
- rozmawiają podczas lekcji,
- pomagają sobie wzajemnie,
- używają wulgarnych słów,

spróbuj także informować o tym uczniów np.:

- bardzo mnie to cieszy,
- zaczynam się złościć, gdy tak się zachowujecie,
- czuję się wzruszona, kiedy widzę, że okazujecie sobie troskę,
- bardzo mnie to razi i smuci.

Nauczyciel, który jest świadomy aktualnie przeżywanych stanów emocjonalnych, nie będzie ich przenosił do relacji z poszczególnymi uczniami czy kontaktów z klasą. Będzie też, sam będąc autentycznym, potrafił wspierać uczniów w budowaniu ich autentyczności.

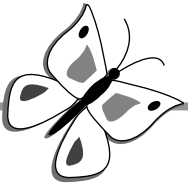
Bibliografia:

M. Dziewiecki, *Komunikacja Wychowawcza*, Salwator, Kraków 2004.

A. Faber, E. Mazlish *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i szkole*, Media Rodzina, Poznań 1996.

A. Faber, E. Mazlish *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Media Rodzina, Poznań 2001.

³⁶ Za H. Hamer, *Rozwój umiejętności społecznych. Jak skuteczniej dyskutować i współpracować*, str. 19.

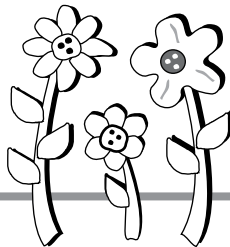


H. Hamer, *Rozwój umiejętności psychospołecznych. Jak skuteczniej dyskutować i współpracować*, Veda, Warszawa 2003.

J. Janowska, *Rozwijanie umiejętności psychopedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie – Skłodowskiej, Lublin 2002.

J. Korczak, *Pisma Wybrane* Nasza Księgarnia”, Warszawa 1978.

J. Sakowska, *Szkoła dla Rodziców i Wychowawców. Materiały pomocnicze dla prowadzących zajęcia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 1999.





Ewa Puchała

Zauważanie tego, co dobre

– jak budować współpracę
z uczniami oraz wspierać ich w stawianiu
się odpowiedzialnymi osobami

Szkoła tworzy rytm godzin, dni i lat. Urzędnicy szkoły mają zaspokajać dzisiejsze potrzeby młodych obywateli. Dziecko jest istotą rozumną, zna dobrze potrzeby, trudności i przeszkody swego życia. Nie despotyczny nakaz, narzucone rygory i nieufna kontrola, ale taktowne porozumienie, wiara w doświadczenie, współpraca i współzycie.

J. Korczak³⁷

Współpraca oznacza łączenie wysiłków prowadzące do zrealizowania wspólnego celu. Poprzez współpracę możemy ten cel osiągnąć szybciej i łatwiej niż samemu, poza tym możemy się również cieszyć wspólnym towarzystwem i podziałem pracy.

Wydaje się, że zdobywanie przez uczniów wiedzy i wykształcenia jest wspólnym celem zarówno dla nich, jak i nauczycieli.

Podczas pracy z nauczycielami spotkałam jednak bardzo wielu sfrustrowanych i zniechęconych faktem, że uczniowie nie chcą z nimi współdziałać, nie potrafią sobie narzucić w szkole pewnej dyscypliny. Jakby nie zdawali sobie sprawy, jak ważne jest zdobycie wykształcenia oraz nie widzieli związku pomiędzy nauką, a swoją przyszłością.

Chociaż większość nauczycieli szczerze pragnęła, by dzieci z nimi współpracowały i były odpowiedzialne – nie wiedzieli jednak, jak im to komunikować. Próbowali wszystkiego: zwracali uwagę, krzyczeli, grozili, prawili kazania, przekupywali, prosili, karali, odbierali przyjemności – wszystko bez skutku.

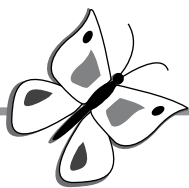
Czego należy unikać – „ulubione” błędy nauczycieli³⁸

Dlaczego, mimo wielu wysiłków, uczniowie nas nie słuchają?

Przypomnijmy sobie, w jaki sposób nauczyciele zwracają się do dzieci, gdy chcą, aby zachowywały się zgodnie z zasadami ładu szkolnego?

³⁷ Pisma Wybrane, str. 68.

³⁸ Za A.Kast-Zahn, *Każde dziecko może nauczyć się reguł.*



Oto sposoby, które w gruncie rzeczy zachęcają uczniów do tego, by zachowywali się źle.

- **Pytania zaczynające się od słowa: dlaczego?**

Dlaczego uderzyłeś tego biednego chłopca?

Dlaczego mnie nie słuchasz?

Dlaczego nie robisz tego, co ci mówię?

Często w odpowiedzi słyszymy: „dlatego” lub „nie wiem”. Zdarza się też, że uczniowie zwyczajnie ignorują takie pytania. Jest więc mało prawdopodobne, że pytanie „dlaczego” skłoni ich do przemyśleń i spowoduje zmianę zachowania. W gruncie rzeczy nie o to zresztą nam, dorosłym, chodzi. Takie pytania zazwyczaj wyrażają naszą bezradność i złość spowodowaną faktem, że trudno nam lub zwyczajnie nie potrafimy poradzić sobie ze sprawiającym nam kłopot zachowaniem ucznia. Odpowiedź na pytanie dlaczego „popęłniło przestępstwo” oznacza więc dla dziecka rodzaj samooskarżenia: ponieważ jestem tak bezmyślny, nierozważny, podły, głupi, że dorośli czują się wobec mnie bezradni.

- **Prośby i „błagania”**

Proszę, przestań już rozmawiać.

Czy mógłbyś zrobić mi tę przyjemność i nie drażnić już Maćka?

Błagam, skończ wreszcie z tym chodzeniem po klasie.

Oczywiście nie ma nic złego w prośbie, jednak kiedy prosimy – dajemy dziecku wybór: możesz spełnić prośbę lub nie.

Dorośli często używają słowa „proszę” jako formy nacisku. Samo słowo ma „zmiękczyć” siłę polecenia. Uczniowie słyszą jednak w naszych słowach rozkaz i buntują się. To z kolei denerwuje większość nauczycieli. Jeśli więc zależy nam, by dziecko zachowywało się w określony sposób – prośba nie jest dobrym sposobem. Chodzi bowiem o to, byśmy byli spójni, by to, co mówimy, było zgodne z naszym oczekiwaniem, a uczeń czuł, że mówimy poważnie i traktował nasze oczekiwanie serio.

- **Jeżeli... - wtedy...; nie finalizowanie zapowiedzi**

Jeśli nie przestaniesz rozmawiać – będę musiała zaprowadzić cię na rozmowę z dyrektorem.

Jeśli nie zaczniesz odrabiać zadań domowych – zostaniesz po lekcjach.

Wypowiadając takie komunikaty mamy nadzieję, że już sama zapowiedź podziała i nie będziemy musieli jej realizować. A gdyby nawet przyszło je finalizować – cóż dla dziecka znaczy rozmowa z dyrektorem? Często właśnie podczas niej uzyskuje to, na czym mu zależy np. uwagę, zrozumienie. Jeśli więc „złapie-



cie” się na formułowaniu wypowiedzi, informujących ucznia o konsekwencjach, których potem nikt nie będzie chciał egzekwować – ugryźcie się w język.

- **Robienie wyrzutów**

Przez całą lekcję przeszkadzasz. To naprawdę brzydko z twojej strony.

Uważam, że twoje zachowanie jest nie do zniesienia. I wciąż nie robisz tego, co do ciebie mówię.

Gadasz cały czas jak najęta! Buzia Ci się nie zamyka. Czy nie widzisz, że twoje gadulstwo wszystkim przeszkadza?

Jesteśmy pewni, że wytykając dziecku w kółko, jaką ma wadę, skłonimy je do poprawy. Czy taki sposób zwracania uwagi prowadzi do zmiany zachowania? Nie, gdyż mówimy uczniowi dokładnie to, co on robi. Uczeń doskonale to wie. Takie wymówki są więc dla niego jedynie „zrzędzeniem”, z którego wyciąga wniosek: nauczyciele mnie nie lubią.

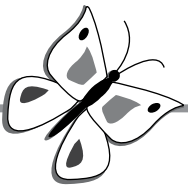
Zarzuty nie tylko nie powodują zmiany zachowania, ale nawet mogą zniweczyć wszystkie szanse. Istnieje bowiem ryzyko, że dziecko zaakceptuje naszą ocenę i dołączy tę cechę do własnego wizerunku. Kiedy zaczniesz uważać siebie np. za osobę niekulturalną, będzie się starało potwierdzać tę ocenę. To przecież naturalne, że niegrzeczne dzieci zachowują się niegrzecznie. Tożsamość dzieci kształtuje się w oparciu o informacje, które otrzymują od osób dorosłych. Kiedy jest się dzieckiem (nieważne, czy w wieku szkoły podstawowej czy gimnazjalistą) i słyszy się, jak wszyscy dorośli powtarzają to samo –wówczas zaczyna w to wierzyć! Większość dzieci jest bezradna, ponieważ nie potrafi zmienić wizerunku swojej osoby, jaki stworzyli nauczyciele. Tylko niektóre są na tyle silne, że potrafią polegać na własnej opinii i niezmiennie wierzyć w siebie.

Psychologia mówi nam, że w większości przypadków ludzie zachowują się zgodnie z naszymi oczekiwaniami. Jeśli nauczyciel nie oczekuje od swoich uczniów żadnych dobrych wyników, bo ich uważa za tępych i leniwych, to i oni odpowiednio do tego będą się zachowywać.

- **Ignorowanie**

Przejawia się w:

1. ignorowaniu niestosownego zachowania dziecka. Niedobrze jest pozwalać dzieciom na traktowanie innych lub siebie bez szacunku. Uczeń może sobie wtedy pomyśleć, że wolno mu robić co chce, ponieważ pani/u jest zupełnie obojętne, jak się zachowuje. Może pomyśleć sobie także: „kto pozwala się źle traktować, sam jest sobie winien, widocznie na nic innego nie zasługuje”. Ignorowanie niewłaściwego zachowania może mieć jeszcze jeden niedobry skutek. Kumulo-



wanie irytacji i złości wcześniej czy później doprowadzi do „wybuchu” w postaci niekontrolowanego wyrażenia tych uczuć.

2. traktowaniu dziecka „jak powietrze”. Takie traktowanie jest dla ucznia gorsze niż sytuacja, w której wyraźnie dajemy mu odczuć, że go nie lubimy. Informacja „jesteś dla mnie jak powietrze” znaczy bowiem: nie zauważam cię, nie obchodzisz mnie, właściwie nie istniejesz dla mnie... Jest prawdopodobne, że taki przekaz spowoduje, że uczeń poczuje się odrzucony i rozpocznie walkę o uwagę.

- **Reakcje wrogie**

Zawierają jasną informację dla dziecka: nie lubię cię. Oczywiście nie chcemy przekazać takiej informacji, robimy to nieświadomie, czasami tracąc kontrolę nad naszym zachowaniem.

1. Wyzwiska i zniewagi

Jaki ty jesteś niezręczny, wszystko psujesz.

Jesteś głupszy niż przewidują normy!

Jesteś nie do zniesienia.

Nie wytrzymam już dłużej z tobą!

Jesteś obrzydliwy!

Upokorzenie, wstyd, złość, wściekłość, bezsilność – oto, co czuje uczeń, gdy nauczyciel zwraca się do niego w powyższy sposób. Takimi uwagami nie krytykujemy zachowania ucznia – odrzucamy i pogardzamy nim jako osobą. Z pewnością nie skutkuje to z jego strony chęcią zmiany zachowania.

Wyzwiska i zniewagi wyzwalają silne, nieprzyjemne emocje, a co najgorsze, uderzają w godność i niszczą poczucie własnej wartości dziecka.

Gdy krzyczymy – efekt jest zwielokrotniony!

Sytuacja może też stać się polem walki o władzę: „Pani jest wściekła. Potrafię wyprowadzić ją z równowagi”.

2. Obwinianie i oskarżanie

Dostanę przez ciebie zawału serca!

Przez Was mam coraz więcej siwych włosów na głowie.

Znów macie jakieś pytania! I co sobie wyobrażacie – że przerwiemy lekcję i będziemy tracić cenny czas na szukanie odpowiedzi?!

Wygłaszając takie komunikaty wskazujemy „sprawców”, winnych naszego dyskomfortu, złego samopoczucia, niezadowolenia. Często uczniowie rzeczywiście czują się „nie w porządku” i „źli”, tak bardzo, że reagują... broniem się. Forma „ty”, „wy” wywołuje bowiem poczucie winy i „zachęca” do reagowania w taki sposób.



Bywa i tak, że uczniowie przyzwyczajają się do oskarżeń i nasze słowa nie robią już na nich wrażenia („ta pani tak zawsze...”, „ten pan tak ma...”), albo broniąc się przed nimi przestają nas w ogóle słuchać.

3. Groźby i kary

Słuchaj – jeśli natychmiast nie przestaniesz, przez cały tydzień będziesz zostawał po lekcjach.

Jeżeli jeszcze pociągniesz Kasię za włosy – wylecisz za drzwi.

Jeżeli wreszcie się poprawisz – wylecisz ze szkoły.

Jeśli nie poprawisz swojego zachowania – nie pojedziesz na wycieczkę.

Uczniowie wyczuwają ukrytą wrogość, czują się odrzuceni. W zasadzie wszyscy wiemy, jaki efekt przynoszą groźby. A jednak, mimo że zgubne, są często stosowane. Jeżeli groźby nie są realizowane – działają jak wszystkie inne niefinalizowane zapowiedzi i wtedy pojawiają się kary.

Kiedy sięgniemy pamięcią do własnego dzieciństwa i przypomnimy sobie sytuację, w której zostaliśmy ukarani oraz towarzyszące tej sytuacji emocje i myśli – pamiętamy, że były to lęk, strach, poczucie krzywdy, poczucie niesprawiedliwości, chęć zemsty, urazy.

Kary mogą uczniów przestraszyć i zniewolić, dostosują oni swoje zachowanie do naszych oczekiwań ze strachu, a nie dlatego, że rozumieją słuszność wymagań i zechcą ich przestrzegać z własnej woli.

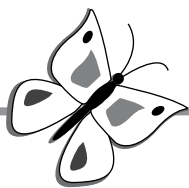
Nad skutkami, które mogą spowodować w psychice uczniów uciekanie się do kar będziemy zastanawiać się także w rozdziale „Gdy nic nie pomaga – jak chronić uczniów i siebie przed niewłaściwymi zachowaniami”.

Przemoc fizyczna

Złapaliście kiedyś dziecko i potrząsaliście nim w złości? A może uderzyliście? Może szarpaliście? Wyobraźcie sobie teraz, że jesteście szarpani przez kogoś, kto ma nad Wami przewagę fizyczną lub władzę. Jak się czujecie? Upokorzeni, zranieni, przestraszeni, wściekli.

Uciekając się do przemocy możemy co najwyżej „złamać” dziecko, sprawić, że stanie się załężnione, zobojętnieje na złe traktowanie lub zacznie knuć zemstę.

Uczniowie, szczególnie ci z doświadczeniem przemocy domowej „spodziewają się” lub wręcz prowokują nas do takiego traktowania – pamiętajmy zawsze, że każde zastosowanie przemocy wobec ucznia wyciska swoiste piętno na naszej z nim relacji! Czy zaufanie do nauczyciela, poczucie bezpieczeństwa mogą się



kształtować w sytuacji, gdy dorosły celowo przysparza dziecku bólu? Często zdarza się, że uzasadnia on swoje działanie „dobrem” dziecka.

Uczniowie od nas uczą się wrogich reakcji i naśladują je.

Pamiętaj:

Ujadamy, użeramy się z dziećmi, strofujemy, karcimy, karzemy, nie informujemy życzliwie.

J. Korczak³⁹

Nie można uciec od oczywistej, wydawałoby się prawdy, że dzieci i młodzież uczą się od dorosłych „życia” – wzrastają w takiej rzeczywistości szkoły, jaką stworzą im nauczyciele. Jeśli są ciągle narażone na krytykę, wyśmiewanie, lekceważenie – nauczą się szukać i koncentrować na własnych błędach i potępiać siebie, tak, jak ich nauczyciele. Zaczną też lekceważyć własne możliwości, nie ufać własnym umiejętnościom i ocenie sytuacji – nie potrafią więc wyrobić w sobie odpowiedzialności. Dzieci same z siebie nie staną się dorosłe!

Co warto robić – pięć „przykazań” dla nauczycieli

Dziecko narzuca się naszej uwadze, gdy przeszkadza i mąci; te tylko momenty dostrzegamy i pamiętamy. Nie widzimy, gdy spokojne, poważne, skupione

J. Korczak⁴⁰

Podstawowa zasada – skupić się na tym, co dobre.

Skąd uczniowie mają wiedzieć, że są dla Was ważni, że ich lubicie i myślicie o nich dobrze, mimo, że mają wady, czasami zachowują się nieodpowiedzialnie i robią coś złego? Skąd mają wiedzieć, że macie do nich zaufanie, także do ich umiejętności i osądów, że wierzycie w ich dobrą wolę. Jeśli powiecie na czym polega problem – zareagują pozytywnie, będą chcieli „coś” zrobić. Świadomość tych „oczywistości” jest im absolutnie niezbędna! Domagając się takich informacji uczniowie zaspokajają potrzebę więzi międzyludzkich, dlatego bardzo potrzebują ich od Was, nie od czasu do czasu, ale codziennie. Macie różnorodne możliwości, by ich o tym przekonać.

³⁹ Pisma Wybrane, str. 69.

⁴⁰ Pisma Wybrane, str. 73.



Dodawanie odwagi, zachęcanie

Zniechęcanie	Zachęcanie
Tak się nie zamiata podłogi. Rozrzucasz śmieci po całej klasie!	Bardzo się cieszę, że mi pomagasz. Co bym bez ciebie zrobiła.
Napisałeś wypracowanie w terminie, ale zobacz, ile w nim błędów.	Cieszę się, że napisałeś wypracowanie w terminie. Trzeba jeszcze tylko poprawić błędy. Wierzę, że sobie z tym poradzisz.

Gdy kładziemy nacisk na starania, podkreślamy dobrą wolę uczniów – czują się akceptowani i docenieni w swoich wysiłkach. Znajdują wówczas w sobie motywację i odwagę do podejmowania starań, jest im też łatwiej przyjąć stawiane ograniczenia.

Zauważanie i mówienie o właściwych zachowaniach

Zająłeś się czytaniem, kiedy ja rozmawiałam z Michałem. Dziękuję Ci.

Posprzątałeś swoje rzeczy. To miła niespodzianka.

Wczoraj w konflikcie z Maćkiem potrafiłeś powstrzymać się od przezywania, choć byłeś bardzo zły. Widziałam, ile cię to kosztowało.

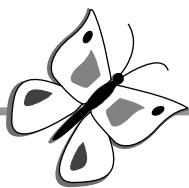
Mnisi mówią o różnych środkach służących do umocnienia wiary w obecność dobra w drugim człowieku. Jednym z nich jest pochwała⁴¹. W każdym człowieku jest dobro! Ale często jest ono zakryte, ponieważ inni go...nie widzą! Wypowiadając pochwałę przedzieramy się przez „skorupę”, pod którą to dobro jest ukryte. Pochwalić drugiego człowieka, znaczy zaakceptować go w sposób bardzo głęboki; nie tylko przyjąć samą jego powierzchowność, ale przyjąć jako osobę w jego własnej istocie⁴². Dopiero, gdy dziecko przez pochwałę ze strony nauczyciela poczuje się zaakceptowane, w swojej głębi może odkryć i rozwinąć w sobie to, co dobre!

Jednakże chwalenia też trzeba się nauczyć!

Najważniejsza reguła mówi, że chwalić należy jedynie starania i osiągnięcia, nie charakter i osobowość. Chodzi bowiem nie o to, by ocenić dziecko (jesteś dobry, grzeczny, posłuszny, wspaniały), ale opisać ze szczegółami, co zrobiło.

⁴¹ A. Grunn, *Chrystus w bracie*.

⁴² tamże, str. 38.



Należy chwalić opisowo, to znaczy:

- Opisz, co widzisz (słyszysz, wiesz):

Widzę, że przyniosłeś zeszyt do słówek i są w nim wszystkie słówka, które powinny się tam znaleźć.

Wyjąłeś zeszyt, długopis i książkę.

- Powiedz, co czujesz:

Bardzo się cieszę, że go masz, że nie zapomniałeś.

Miło jest widzieć cię tak przygotowanym do lekcji.

- Podsumuj godne pochwały zachowanie jednym słowem, gestem lub zdaniem.

Super! To się nazywa solidność!

To się nazywa odpowiedzialne zachowanie.

Kiedy dorosły opisuje, co dziecko zrobiło, dziecko może „pochwalić” samo siebie: umiem zachowywać się odpowiedzialnie, umiem przygotować się do lekcji. Pozwala mu to stawać się niezależną od aprobaty innych, myślącą osobą. Dziecko uczy się ufać własnemu osądowi, zdobywa tyle pewności siebie, by móc powiedzieć: „Jestem zadowolony” lub: „Nie jestem zadowolony z tego, co zrobiłem”.

Nie dodawajcie do pochwały żadnych komentarzy. Np. „W tej linijce wszystkie litery napisałeś równo, ale następna linijka to same bazgroły!” lub: „Wy obaj wytrzymaliście ze sobą w zgodzie całe dziesięć minut. Zapiszę to sobie. Zwykle bijecie się przecież już po pięciu minutach!” Takie „pochwały” powodują, że jedną ręką obdarowujemy dziecko, drugą zaś odbieramy mu to, co właśnie ofiarowaliśmy.

Skupić się na jednym dziecku, nie porównywać.

Obojętnie co chcesz powiedzieć, powiedz to wprost danej osobie – bez odwoływania się do innych dzieci, klasy, siebie itd.

Słowo klucz: opisać

co Ci się podoba,

co Ci się nie podoba,

co należy zrobić⁴³.

Skup się na zachowaniu tego jednego, jedyne go ucznia. To, co robią jego kole-dzy, klasa nie ma z nim nic wspólnego.

⁴³ Za E. Puchała, J. Sakowska, *Szkoła dla Rodziców i Wychowawców* część II, CMPPP, Warszawa 2003, str. 25.



Np.

Widzę, że krzesła są poustawiane, podłoga zamieciona, tablica wytarta. Trzeba jeszcze tylko wytrzeć kurze i mamy klasę posprzątaną na weekend.

Nauczyłeś się słówek, umiesz używać je w różnych kontekstach. Trzeba tylko jeszcze nauczyć się reguł gramatycznych i będziesz miał materiał opanowany.

Nauczyciele podczas prowadzonych przeze mnie warsztatów mówią, że porównując uczniów, chcą zmotywować ich do zmiany zachowania. Jednak jest to pułapka. Kiedy porównujemy – zajmujemy się dwiema osobami: uczniem, którego zachowanie jest dla nas kłopotliwe i tym, do którego porównujemy, którego stawiamy za „wzór”. Dokonując powyższego „zestawienia” orzekamy, które dziecko jest „lepsze”, a które „gorsze”. Prowadzi to raczej do powstania między uczniami niechęci, wrogości, zazdrości, rywalizacji niż motywuje do zmiany zachowania.

Gubimy w ten sposób to, co najważniejsze i prawdziwe: każdy uczeń jest bezwzględnie ważny i „dobry”, niezależnie od faktu, jak się zachowuje; jest jedyny w swoim rodzaju, a jego inność jest wartością i darem.

„Zamiast patrzeć, by poznać i wiedzieć, bierze się pierwszy z brzegu przykład „udanego” dziecka i stawia żądanie (...): oto wzór, do którego masz być podobne (...). Nie dobro jednostki, a ambicja gromady, nie szukanie dróg, a pęta szablonu. Tymczasem pytać powinniśmy nie – czy mądre, ale – jak mądre”.

J. Korczak⁴⁴

Pamiętaj:

- Im dokładniej opiszesz, co ci się podoba w uczniach i ich zachowaniu, tym cenniejszą informację im przekazujesz.
- Wyłapuj nawet drobiazgi. To, co dla innych jest drobiazgiem, dla dziecka tzw. trudnego może być ogromnym postępem, wspaniałym osiągnięciem.

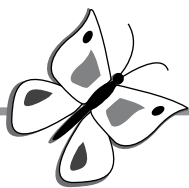
Oczywiście należy mieć na uwadze uczucia wszystkich uczniów, wystrzegać się „wychwalania” jednych po to jedynie, by innym wykazać, jak bardzo są „źli”. Dostrzeganie w uczniach dobra ma bowiem służyć budowaniu i pogłębieniu relacji, a nie manipulowaniu nimi.

Mówienie uczniom o własnych uczuciach

Cieszę się, jest mi miło.

Sprawiłeś mi radość.

⁴⁴ Pisma Wybrane, str. 14.



W ten sposób dajecie uczniom sygnał, że to, co robią, jest dla was naprawdę ważne. Możecie wyrażać uczucia także bez słów: poprzez ciepłe spojrzenie, spontaniczny uścisk, uśmiech. Wszystko to trafia do serca dziecka i powoduje jego reakcję – np. dziecko może cieszyć się, że sprawiło komuś radość.

Po drugie – mówić uczniom o swoich potrzebach

Kiedy prowadzę lekcję – potrzebuję waszej uwagi.

Jeśli mamy pojechać na wycieczkę – potrzebuję waszej pomocy przy jej zorganizowaniu.

Czuję się dzisiaj źle i bardzo zależy mi, byście zachowywali się wyjątkowo cicho.

Mówiąc o swoich potrzebach nauczyciel pokazuje uczniom, że też jest człowiekiem. Nie może prowadzić lekcji, gdy w klasie jest hałas, czasami ma gorsze dni, bywa, że źle się czuje. Informując o tym uczniów wyraża nadzieję, że są w stanie to zrozumieć i uszanować. Niejako odsłaniając swoje człowieczeństwo – obdarowuje ich też zaufaniem. Ale decyzję pozostawia im.

Kiedy nauczyciele mówią uczniom o swoich odczuciach i potrzebach, uczniowie czują się traktowani poważnie – większe jest więc prawdopodobieństwo, że zmienią swoje zachowanie. Nie stanie się to jednak automatycznie, jak za dotknięciem czarodziejskiej różdżki, o czym marzy większość nauczycieli. Dawanie szansy, by dzieci i młodzież samodzielnie podejmowały decyzje uczy odpowiedzialności.

Warto też pamiętać, że nie można wymuszać odpowiedzialności, szacunku czy wrażliwości na drugim człowieku. Postawa szacunku, zachowania wyrażające wrażliwość na innych wypływają z wnętrza człowieka, a budują je wartości przyswojone w domu i szkolnej społeczności.

**Po trzecie – kiedy oczekujecie określonego zachowania: mówić jasno**

Jeśli oczekujecie od uczniów określonego zachowania – powiedzcie im to dokładnie. Wyrażajcie się przy tym jasno, zwięźle i zrozumiale.

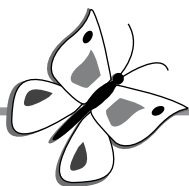
Niejasne oczekiwanie	Oczekiwanie sformułowane jednoznacznie
Jak często mam ci powtarzać, żebyś nie dokuczał Bartkowi!	Oczekuję, że przestaniesz zabierać Bartkowi jego rzeczy. To go drażni.
Ale masz bałagan na ławce! Okropność.	Miejsce ołówków i kredek, których nie używasz jest w piórniku, a niepotrzebne zeszyty powinny znaleźć się w tornistrze. Zostaw na biurku tylko to, co jest ci potrzebne.
Wciąż jeszcze nie jesteś gotowy do lekcji!	Oczekuję, że wyjmiesz zeszyt i długopis oraz przerwiesz rozmowę z Kasią.

Należy mówić konkretnie (co znaczy dla dziecka, zwłaszcza małego, komunikat: bądź miły lub bądź grzeczny?) oraz pozytywnie: **Uważaj na stopień, Idź po chodniku, Zależy mi, żebyście w muzeum zachowali milczenie, zamiast: Nie upadnij! Nie wybiegaj na ulicę! W muzeum nie gadajcie! W ten sposób mówimy uczniom, co mają robić i jak organizować swoje zachowanie. Jest to dla nich cenna wskazówka.**

Sformułowanie negatywne	Sformułowanie pozytywne
Nie chodź po klasie!	Usiądź na swoim miejscu.
Nie gadaj!	Przestań rozmawiać.
Nie wybiegaj na ulicę!	Idź po chodniku.

Oczywiście nie chodzi o to, by komenderować uczniami i bombardować ich rozkazami. Należy jednoznacznie mówić o swoich oczekiwaniach w sytuacjach, w których jesteście zupełnie pewni, że to konieczne, by uczniowie zachowywali się w określony sposób.

Tak samo ważne, jak dobór słów, jest brzmienie Waszego głosu. Należy mówić spokojnym, pewnym głosem, by wyrażenie oczekiwania było stanowcze, ale zawsze z szacunkiem dla uczniów.



Po czwarte – kiedy uczniowie postępują według dawnych nawyków – wyrażcie swoje uczucia i powiedzcie o oczekiwaniach

Bardzo pomocny przy formułowaniu tego typu wypowiedzi jest „komunikat ja”.

Jego formuła jest następująca:

- Fakty – to, co słyszysz, widzisz, wiesz

Nadal słyszę rozmowy.

1. Uczucia – jakie wywołuje w tobie określone zachowanie z uzasadnieniem dlaczego (realny skutek)

Złości mnie to, ponieważ rozpraszam się i nie mogę sprawnie przekazać tematu lekcji.

2. Oczekiwania – określasz, jakie zachowanie chciałbyś/abyś widzieć
Oczekuję, że przerwiecie rozmowy i będziecie słuchać tego, co mówię.

Gdy chwalimy lub wyrażamy niezadowolenie, obowiązuje zasada, że odnosić należy się jedynie do zachowań, nie czynić żadnych uwag na temat uczniów lub ich charakteru. Chodzi bowiem nie o to, by ocenić dzieci, ale wyrazić dezaprobatę dla tego, co robią.

Podanie realnego skutku, trudności, na którą naraża nas określone zachowanie uczniów, pozwala też zweryfikować własne oczekiwania. Czy rozmowy rzeczywiście mi przeszkadzają, czy też uważam, że dzieci „powinny” podczas lekcji zachować milczenie? Pozwala też nauczycielom reagować indywidualnie na zachowanie dzieci. Dla jednego nauczyciela rozmowy będą rzeczywiście kłopotliwe, ponieważ potrzebuje on ciszy, by móc się skupić i sprawnie prowadzić lekcję. Innemu niezbyt głośne rozmowy w ogóle nie będą przeszkadzać.

Dzięki uzasadnieniu, dlaczego określone zachowanie dzieci wywołuje w nas takie, a nie inne uczucia, pozostajemy w kontakcie z własnymi potrzebami i mamy szansę zachowywać się elastycznie.

Ponadto raz jeszcze chcę podkreślić, że fundamentem kontaktów z uczniami jest szacunek. Ważne, by wyrażały go nie tylko nasze słowa, także postawa powinna sygnalizować: mam do was zaufanie, wierzę, że kiedy powiem na czym polega problem – podejmiecie odpowiednie działania.

Po piąte – problemy i konflikty traktujcie jako okazję do zmiany i pogłębienia relacji

Jeśli uczniowie nie odpowiadają na nasz apel, co oczywiście się zdarza, mimo naszych starań – oznacza to, że ... mamy problem. Jeśli bowiem nam, dorosłym,



coś przeszkadza np. określone zachowanie ucznia – to jest nasz problem! Na nas spoczywa odpowiedzialność zainicjowania rozmowy, w której być może uda nam się uzyskać dobrowolną zgodę uczniów na podjęcie oczekiwanego przez nas zachowania.

Właściwą strategią jest wtedy rozwiązanie sytuacji problemowej/konfliktowej.

Kiedy nauczyciele i uczniowie wspólnie zajmują się problemami i szukają rozwiązań, to dzieci i młodzież mają większy zapał do podjęcia się tego zadania⁴⁵.

Etapy rozwiązywania problemu/ konfliktu w klasie:

- wyrażenie własnych uczuć i potrzeb

Ważne, by nauczyciel przed przystąpieniem do rozmowy rozpoznał i nazwał problem/konflikt – czego i kogo konkretnie dotyczy. Dokładnie, ale krótko powiedział uczniom, jakie jego potrzeby zostały naruszone lub są niezaspokojone, np.: Męczy mnie ciągle przypominanie, że potrzebuję ciszy i waszej uwagi, kiedy prowadzę lekcję.

Powiedział też, że życzy sobie, by uczniowie wspólnie z nim podjęli próbę szukania rozwiązania, które zaspokoi potrzeby obu stron.

Na taką rozmowę należy wybrać odpowiedni moment gdy naprawdę mamy czas. Ważne, by zarówno nauczyciel jak i uczniowie uzyskali dystans emocjonalny do sytuacji, nie „atakowali” problemu „z marszu”, gdy miotają nimi silne emocje. Istnieje bowiem niebezpieczeństwo, że będą wówczas atakować nie problem, a siebie. A chodzi o to, by mobilizować i koncentrować siły i energię na rozwiązaniu problemu, a nie przeciwko sobie.

- wysłuchanie tego, co czuje/ą i czego potrzebuje/ą uczniowie

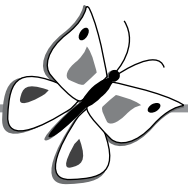
Zazwyczaj za określonym zachowaniem ucznia/ów kryją się jakieś ważne potrzeby.

Nie ma szansy dotrzeć do nich nauczyciel, który w rozmowie będzie chciał bronić swojego punktu widzenia, przekonywać do własnego stanowiska. Ważne, by naprawdę chcieć zrozumieć uczniów, ich sposób widzenia i przeżywania sytuacji. Niezwykle przydatne na tym etapie rozwiązywania sytuacji problemowej są wszystkie umiejętności z zakresu wspierającego, rozumiejącego słuchania. Pozwalają one bowiem dotrzeć i określić prawdziwe potrzeby uczniów.

- podsumowanie ich punktu widzenia

W opisaney wyżej sytuacji nauczyciel może powiedzieć: „ Jeśli dobrze was zrozumiałem, to rozmawiacie w czasie lekcji, ponieważ chwilami czujecie się znużeni i zmęczeni i nie jesteście w stanie koncentrować uwagi na tym, co mówię”.

⁴⁵ Za A. Faber, E. Mazlish *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i szkole*, str. 105.



- zachęcenie ucznia/klasę do burzy mózgów w celu zaproponowania rozwiązań

Otwierającymi komunikatami mogą być sformułowania typu:

Czy macie jakiś pomysł, co mogłoby pomóc zarówno wam jak i mnie czuć się dobrze w czasie lekcji?

Spróbujmy razem poszukać takich rozwiązań, które nam pomogą.

Ważne, by dać najpierw uczniom możliwość znajdowania różnych rozwiązań, a dopiero potem proponować swoje pomysły. Wielokrotnie przekonałam się, jak twórczy potrafią być młodzi ludzie, kiedy się ich traktuje naprawdę poważnie. Jeśli podajemy na początku nawet bardzo trafne rozwiązanie – może to zgasić zapał uczniów do szukania własnych pomysłów.

Pamiętaj:

nie ma „jedynie słusznych” rozwiązań, gdy w grę wchodzi zaspokajanie potrzeb! Zarówno Twoje jak i uczniów są tak samo ważne!

- zapisanie wszystkich pomysłów bez oceniania ich

Najważniejsze, by w żadnym zakresie nie ingerować w proponowane przez uczniów pomysły. Należy zapisywać wszystkie, nawet te, które wydają nam się mało realne lub zgoła absurdalne i powstrzymać się od wszelkich komentarzy, wyrażania uwag, opinii. Na poinformowanie uczniów, który z pomysłów jest dla nauczyciela nie do przyjęcia, będzie czas na następnym etapie.

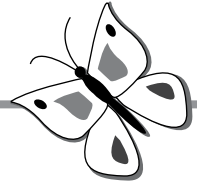
Przed zakończeniem burzy mózgów warto dopytać uczniów, czy to już wszystkie propozycje, które przychodzą im do głowy?

- wspólne zdecydowanie, które pomysły chcemy zastosować i jak zamierzamy wprowadzić je w życie

Ważne jest „wspólne zdecydowanie, które pomysły chcemy zastosować”. Oznacza to, że zarówno rozwiązania, które są nie do zaakceptowania dla uczniów, jak i nauczyciela, należy skreślić, podając z jakiego powodu zostają odrzucone.

Jeśli na wcześniejszych etapach udało się zidentyfikować i określić rzeczywiste potrzeby stron – znalezienie rozwiązania, które będzie satysfakcjonujące dla wszystkich nie powinno stanowić kłopotu. W opisaney wyżej sytuacji może to być np. umówienie się, że uczniowie sygnalizują, kiedy potrzebują odpocząć. Nauczyciel robi wówczas krótką przerwę w prowadzeniu lekcji, a uczniowie, poza chwilami przerw, słuchają nauczyciela w ciszy i z uwagą.

Nie traktujmy żadnego z rozwiązań jako ostatecznego, raczej wypróbujmy, jak się sprawdzi w codziennym życiu a w opisanym przykładzie – czy rzeczywiście wspiera proces nauczania/uczenia się.



Jeśli rozwiązanie tego wymaga, przed przystąpieniem do realizacji należy ustalić:

- kto co wykona i kiedy?
- co jest potrzebne, żeby to zrobić?
- Kiedy zaczynamy?⁴⁶

Czasami w przestrzeganiu zobowiązań pomoc może utrwalenie ich na piśmie. Zmniejsza to ryzyko nieporozumień (nasza pamięć jest zawodna!), daje możliwość odwołania się do postanowień bez przypominania: „przecież na spotkaniu w dniu... itd., itp... umówiliśmy się, że...”.

Jeśli wybrane rozwiązanie „nie działa” – należy przeanalizować przyczyny, może coś zostało źle ustalone, zrobione, postanowić to naprawić i zawrzeć nową umowę.

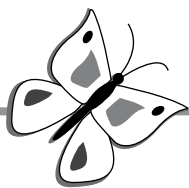
Pamiętaj!

Dobre rozwiązanie sytuacji problemowej/konfliktowej to takie, które zaspokaja potrzeby wszystkich.

Ćwiczenie

Drogi Czytelniku, poniższe, raniące, oceniające, uderzające w poczucie godności dziecka komunikaty nauczyciela sformułuj w taki sposób, by wyrażone były z szacunkiem, służyły budowaniu kontaktu z uczniami i zachęcały ich do współpracy.

⁴⁶ Z J. Sakowska, *Szkoła dla Rodziców i Wychowawców* część I, str. 69.



Przykłady:

Komunikat raniący	Komunikat wyrażony z szacunkiem
Wspaniale przygotowałeś się do tego sprawdzianu. Prawie pusta kartka.	Martwię się, kiedy po sprawdzianie oddajesz mi prawie pustą kartkę. Obawiam się, że możesz dostać jedynkę.
Pani Kasia powiedziała mi, jak okropnie zachowywaliście się na lekcji. Czy wam nie wstyd?	Przykro mi było słuchać, kiedy pani Kasia skarżyła się na wasze zachowanie podczas lekcji.
Jak ty to napisałeś! Same bazgroły! I kto to teraz będzie czytał!	Brak marginesów, znaków interpunkcyjnych, niektóre wyrazy napisane nieczytelnie – oczekuję, że poprawisz wypracowanie i dopiero wówczas oddasz mi je do przeczytania.
Wypluj gumę! W tej chwili! Ile razy Wam mówiłam, że na lekcji nie żujemy gumy. Czy do ciebie to nie dociera?!	Kiedy widzę, że żujesz gumę, narasta we mnie irytacja. Tym bardziej, że umówiliśmy się, że na lekcjach nie żujemy gumy.

- Znów mi przeszkadzasz w rozmowie. Tyle razy ci zwracałam uwagę, że to niegrzeczne.
- Dlaczego zawsze musisz gadać na lekcji?! Buzia ci się nie zamyka! Czy nie widzisz, że twoje gadulstwo wszystkim przeszkadza?!
- Jeśli natychmiast nie zaczniesz pracować – wpiszę ci uwagę do dzienniczka.
- Ciągłe masz bałagan i mnóstwo niepotrzebnych rzeczy na ławce, jak ostatni flejtuch.
- Jak to jest możliwe, że inni też dojeżdżają i potrafią zdążyć na czas, a ty ciągle się spóźniasz?!
- Pożyczyłaś linijkę Kasi, nie pytając jej o zgodę. Co ty sobie wyobrażasz, że można brać cudze rzeczy bez pytania!
- Znów nie masz zeszytu! Bierz przykład ze swojej koleżanki. Ona ma zawsze wszystkie zeszyty i książki.

Autorefleksja

Bywa, że nauczyciel chce skokietować dzieci; szybko, tanio, bez pracy wkraść się w zaufanie. Chce barszkować, gdy w dobrym humorze, nie – życie gromadne mozol-



nie organizować. Niekiedy łaskopąską pobłażliwość przeplatają nagłe wybuchy złych humorów. Ośmiesza się w oczach dzieci. Bywa, że ambitnemu zdaje się, że łatwo perswazją i ciepłym morałem przerobić człowieka, że wystarczy wzruszyć i wyłudzić obietnicę poprawy. Drażni i nudzi.

J. Korczak⁴⁷

Ładu szkolnego nie da się zbudować tylko na skutek tego, że wyuczymy dzieci określonych skłonności, zachowań, postaw czy „zaszczepimy” im pewne idee.

Trudno wyobrazić sobie prawdziwe współdziałanie nauczycieli i uczniów bez zaangażowania samych dzieci, które reagują zgodnie z własną inteligencją, skomplikowaną sferą emocjonalną i działają w oparciu o swą wolność⁴⁸.

Niełatwo będzie zaakceptować i szanować wolność uczniów człowiekowi niedojrzałemu (sam nie wie czego chce, nie uświadamia sobie własnych intencji i potrzeb) czy pełnemu wewnętrznym sprzeczności (i chciałby, i boi się).

Aby być dobrym nauczycielem, warto więc inwestować we własny, ludzki rozwój.

Rozwój należy rozumieć nie jako dążenie do gromadzenia pewnej wiedzy, zdobywanie kolejnych umiejętności czy uczestniczenie w kolejnych kursach specjalistycznych.

W rezultacie poszczególne specjalności reprezentowane przez oddzielnych specjalistów mogą utworzyć w naszym sercu i głowie coś w rodzaju mozaiki, która zakryje rozumienie całości, jaką jest żywa relacja osób pozostających w kontakcie wychowawczym. Wychowanie nie istnieje wówczas jako złożona całość wzajemnych relacji konkretnych osób, a tylko jako specjalistyczne oddziaływanie na wyizolowane „fragmenty” wychowanka⁴⁹.

Takie podejście wspiera uczniów w stawianiu się wolnymi i odpowiedzialnymi osobami, budującymi wewnętrzny ład w sobie i porozumienie z innymi. Człowiek zawsze istnieje bowiem jako jednolita całość, a nie jak zbiór oddzielnych części.⁵⁰

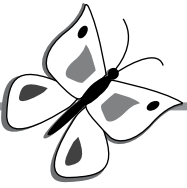
W wychowaniu bez tego całościowego ujmowania siebie i innych owa praca będzie złożoną mozaiką – pozostaną przy tej analogii – rozsypie się na elementy składowe, ponieważ nie będzie miała spoiwa, jakim jest wewnętrzny ład osoby.

⁴⁷ Pisma Wybrane, str.63.

⁴⁸ J. Janowska *Rozwijanie umiejętności psychopedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*.

⁴⁹ tamże str.13.

⁵⁰ tamże str.13.



Zdobywanie specjalizacji nie może więc zastąpić dojrzewania emocjonalnego i intelektualnego nauczycieli. Chodzi o coś zupełnie innego – o stawanie się zintegrowaną osobą, dojrzałym człowiekiem zdolnym do budowania prawidłowej relacji z dzieckiem.

Nauczyciel niedojrzały *reaguje* bezrefleksyjnie na zachowania dzieci, często powodowany własnymi emocjami. Nauczyciel dojrzały podejmuje decyzje i *działa* świadomy żywej relacji osób będących w kontakcie wychowawczym.

Bibliografia:

A. Grun, *Chrystus w bracie*, Tyniec, Wydawnictwo Benedyktynów, Kraków 1999.

J. Janowska *Rozwijanie umiejętności psychopedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, Lublin 2002.

J. Janowska, *Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej, Lublin 2003.

A. Kast-Zahn, *Każde dziecko może nauczyć się reguł*, Media Rodzina, Poznań 1999.

J. Korczak, *Pisma Wybrane*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.

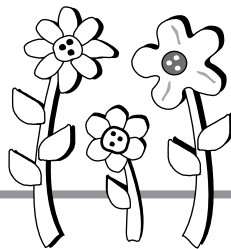
R. MacKenzie *Kiedy pozwolić, kiedy zabronić*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.

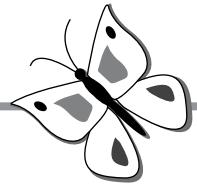
W. May, *Bezpieczne granice*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2005.

Za E.Puchała, J.Sakowska, *Szkoła dla Rodziców i Wychowawców* część II, CMPPP, Warszawa 2003, str. 25.

J. Rogge, *Dzieci potrzebują granic*, Klub dla Ciebie, Warszawa 2003.

S. Tschope-Scheffler, *Dzieci potrzebują korzeni i skrzydeł*, Jedność, Kielce 2001.





Ewa Puchała

Gdy nic nie pomaga

– jak chronić uczniów i siebie przed niewłaściwymi zachowaniami .

Skłamał.

Śmiał się z grubasa.

Palił papierosy.

Przeklął.

Rzucił kamieniami.

„Postąpił źle i czuje, że nie ostatni raz, że go znów coś skusi, że znów namówią.

„Ja nie będę inny. Ja nie mogę obiecać”.

Nie upór, a uczciwość dyktuje te słowa.

Tę godną szacunku uczciwość spotykamy i u dzieci ze złymi skłonnościami. „Ja wiem, że nie należy kraść. Nie chcę kraść. Nie wiem, czy znów nie ukradnę. Ja nie wiem!”

J. Korczak⁵¹

Czy kary mogą zmienić człowieka?

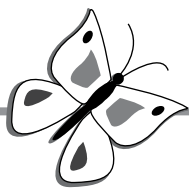
Wymierzanie kary jest czymś dobrze znanym. Próbujemy ustanawiać granice z szacunkiem dla uczniów, wspieramy ich w dojrzewaniu emocjonalnym i stawianiu się odpowiedzialnymi, próbujemy budować z nimi relacje oparte na współpracy, a nasze starania spełniają na niczym, ponieważ uczniowie nadal zachowują się niewłaściwie. Wtedy mamy ochotę już tylko na jedno – ukarać ich! Zanim jednak sięgniemy po ten drastyczny sposób – zobaczymy, jakie skutki niesie ze sobą karanie.

Ćwiczenie

Przypomnij sobie, drogi Czytelniku, sytuację z domu, czy szkoły, w której zostałeś ukarany/y. Przypomnij dokładnie wszystkie okoliczności zdarzenia, osoby w nim uczestniczące. Jak się wtedy czułeś/łaś/? Jakie myśli towarzyszyły temu zdarzeniu? Co miałeś/eś ochotę zrobić?

Dominujące emocje i uczucia, które wymieniają uczestnicy warsztatów „na żywo” – to lęk, strach, poczucie niezrozumienia, niesprawiedliwości, nienawiść,

⁵¹ Pisma Wybrane, str. 120.



czasami chęć zemsty. Często pojawia się informacja, że dziecko nie wiedziało, co zrobiło źle. U niektórych zastosowanie kary, czasami bardzo drastycznej, spowodowało zmianę zachowania, ale ze strachu, a nie z własnej woli. Są też dzieci, które nie pozwolą się zniewolić, „złamać”, nie „poddadzą” się. Wręcz przeciwnie – ukarane, wykorzystają nadarzające się okazje, by się zemścić, „odpłacić” za doznane upokorzenia.

Odrębnym problemem jest przemoc fizyczna.

Uczestnicy warsztatów opowiadają, że zdarzyło się im być szarpanym, uderzonym, „potrząsanym” przez nauczyciela w złości, wymierzano im „łapy”.

Upokorzenie, ból fizyczny, czasami przerażenie powodowały, że skutkiem takich doświadczeń były urazy psychiczne, trwające do dorosłości. Pamiętam uczestniczkę, która po kilkudziesięciu latach od ukończenia szkoły, szerokim łukiem omijała nauczycielkę, która wymierzyła jej bolesną „łapę”. Niektórzy w tym miejscu wyrażą „święte oburzenie” i powiedzą, że w tzw. „dzisiejszych czasach” nikt już nie stosuje wobec dzieci przemocy fizycznej. Czy aby na pewno? Czy nigdy nie zdarzyło się wam szarpać dzieci, potrząsać nimi? Tym rodzajem zachowania, złamać dziecko, sprawić, że stanie się załęknione lub zubożniejsze na przemoc. Jak już wcześniej pisałam – każde zastosowanie przemocy wobec ucznia wpływa na naszą z nim relację, odciska na niej swoiste piętno. Jeśli dorosły celowo przysparza dziecku bólu – czy w takiej relacji może kształtować poczucie bezpieczeństwa i zaufanie do nauczyciela? Uczniowie uczą się od nauczycieli wrogich, opartych na przemocy reakcji i naśladują je.

Dlatego nie warto uciekać się do karania.

Pamiętaj :

wszystko, co osiągnięte tresurą, naciskiem, przemocą jest nietrwałe, niepewne, zawodne. Kary mogą więc być „sposobem na kontrolowanie niewłaściwych zachowań, ale same w sobie nie nauczą pożądanych postaw, ani nawet nie zmniejszą przagnienia, by zachowywać się niewłaściwie”.⁵²

Nie jesteśmy w stanie zmienić drugiego człowieka. Możemy natomiast ograniczyć stopień narażenia siebie i innych na niewłaściwe zachowania.

⁵² Za A. Faber, E. Mazlish, *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i szkole*, str. 81.



Co zamiast karania?

„Zasada.

Niech dziecko grzeszy.

Nie zabiegajmy o to, by każdy czyn uprzedzić, w każdym zawahaniu się natychmiast drogę skazać, przy każdym pochyleniu biec z pomocą. Pamiętajmy, że w momencie silnych zmagania może nas zbraknąć.

Niech grzeszy.

Gdy z namiętnością walczy drobna jeszcze wola, niech pokonane będzie w walce. Pamiętajmy, że w utarczkach z sumieniem ma się ćwiczyć i wzrastać jego moralna odporność.

Niech grzeszy.

Bo jeśli nie zbłądzi w dziecięctwie, a pilnowane i ochraniane nie nauczy się brać za bary z pokusą, wyrośnie na biernie moralne w braku sposobności, nie – czynnie, przez siłę powściągów.”

J. Korczak⁵³

Ćwiczenie

Wyobraź sobie, Czytelniku, że jesteś nastolatkiem i właśnie zapisałaś/eś się do szkolnej drużyny koszykówki, siatkówki, piłki nożnej – według preferencji biorących udział w ćwiczeniu „nastolatków”. Bardzo lubisz grać i bardzo ci zależy na uczestniczeniu w treningach. Zajęcia rozpoczynają się o godzinie 17. Wiesz, że należy być punktualnie, ale na dwa ostatnie treningi się spóźniłaś/eś. Trener był zły. Mówił, że mu to dezorganizuje pracę; ustala najpierw skład i ustawienie drużyny bez ciebie, gdy przychodzisz – musi to robić od początku.

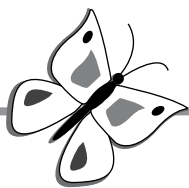
W dzień treningu starałaś/eś się sprawdzać godzinę, żeby być punktualnie. Ale w pewnej chwili zapomniałaś/eś o tym, a kiedy ponownie spojrzałaś/eś na zegarek – okazało się, że jest 17.15. Natychmiast przerwałaś/eś zabawę i pobiegłaś/eś do szkoły.

Kiedy wpadłaś/eś, powiedziałaś/eś trenerowi: Proszę pana, pamiętałam/em, żeby być punktualnie. Ale przez chwilę zapomniałam/em sprawdzać godzinę, a kiedy ponownie spojrzałam/em na zegarek – okazało się, że jest już 17.15. Przybiegłam/em tak szybko, jak tylko mogłam/em.

Trener reaguje na trzy różne sposoby. Zapisz, zapamiętaj co pomyślałaś/eś, poczułaś/eś po każdej z poniższych wypowiedzi:

I. Mam dosyć twoich tłumaczeń. Tym razem zostaniesz ukarana/y. Wykluczam cię z gry przez najbliższe 5 spotkań. A teraz możesz iść do domu. Nie

⁵³ Pisma Wybrane, str.234.



ma sensu, żebyś tu siedział/a. I na najbliższych spotkaniach też możesz się nie pokazywać.

II. Ojej, ale się zmęczyłaś/eś. Obiecuj mi, proszę, że się więcej nie spóźnisz. A teraz przebij się szybko i wskakuj do gry. Czekaliśmy na ciebie.

III. Mówisz mi, że podejmowałaś/eś wysiłki, żeby być punktualnie i to mnie cieszy. Nie chcę już jednak więcej denerwować się z powodu tego, że nie ma cię na początku meczu i nie wiem, jak ustalić skład drużyny. Oczekuję od ciebie, że jeśli powiesz, że będziesz o 17, to tak będzie. Rozpoczęliśmy już grę w innym składzie. Jeśli chcesz, możesz obejrzeć mecz z ławki rezerwowych.

Jakie mamy wnioski po wykonaniu tego ćwiczenia?

Uczestnicy warsztatów „na żywo” stwierdzają, że pierwszy trener reprezentuje styl restrykcyjny, oparty na karaniu niepożądanych zachowań. „Dzieci”, w które wcielają się nauczyciele podczas warsztatów, mają poczucie krzywdy, czują złość, niekiedy żal do trenera, że zostały potraktowane niesprawiedliwie, myślą raczej o zemście niż o poprawie.

Drugi trener jest zbyt pobłażliwy. Ciepły i wspierający, bezkrytycznie toleruje niewłaściwe zachowanie – fakt, że uczeń kolejny raz przychodzi na trening 15 min. po jego rozpoczęciu, narażając uczestników treningu na niepewność (nie wiadomo, kto będzie grał?) i chaos (kiedy uczeń przychodzi – trzeba zmieniać skład drużyny). Uczestnicy warsztatów podają, że taka postawa trenera jest na krótką metę bardzo wygodna. Pozwala zachować dobre samopoczucie, bo trener jest taki miły! Z drugiej jednak strony rodzi niepewność: kto i co jest dla trenera naprawdę ważne, a także lekceważenie: skoro wszystko uchodzi mi płazem – nie warto się starać przychodzić punktualnie.

Tylko trzeci trener jest rozumiejący i stanowczy. Szanuje ucznia, docenia jego wysiłki, komunikując jednocześnie: jeśli nie przychodzisz na trening o umówionej godzinie – ponosisz konsekwencje swego zachowania. „Dzieci” nie są zadowolone z tego powodu, ale mają poczucie, że zostały potraktowane sprawiedliwie i bardzo im zależy, by następnym razem przyjść na trening punktualnie. Chcą przecież pograć w piłkę!

Ćwiczenie w bardzo prosty, a jednocześnie czytelny sposób pokazuje różnicę między karą, a konsekwencją.

Zamiarem III trenera nie było sprawienie uczniowi przykrości, aby „poczuł”, że nie należy się spóźniać, nie było też pozbawienie czegoś, ani też odegranie się na uczniu (trener I). Nie zamierzał dać dziecku nauki. Nie starał się też chronić ucznia przed konsekwencjami jego czynu (trener II).



Jego zamiarem była ochrona siebie i pozostałych osób przed niepotrzebnym chaosem i stresem.

Przypomnę raz jeszcze to, o czym pisałam przy okazji zajęć o granicach. Uczniom, potrzebny jest silny dorosły, który potrafi ochronić zarówno ich, jak i siebie przed destrukcyjnymi zachowaniami. To buduje poczucie bezpieczeństwa, pod warunkiem, że siła dorosłego stosowana jest nie „za karę”, ale do ochrony.

Warto pamiętać, że zarówno karanie jak i chronienie uczniów przed konsekwencjami ich czynów pozbawia ich motywacji do zmiany postępowania.

Niestety, dzieje się tak w wielu klasach. Nauczyciele wolą krzyczeć lub upominać bez końca, niż pozwolić uczniom doświadczyć konsekwencji niewłaściwych zachowań.

Tylko takie wychowanie, w którym obok szacunku i akceptacji jest miejsce na granice, a obok ciepła – na konsekwencje własnych decyzji, może kształtować silne wewnętrznie osoby, potrafiące kierować własnym życiem.

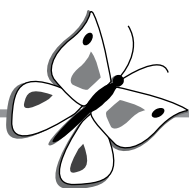
Zarówno tym, których podejście do tej pory było zbyt restrykcyjne, jak i nauczycielom zbyt „przywzwalającym”, mającym problemy z wyznaczaniem granic – konsekwencje pomogą odbudować relacje z uczniami oparte na wzajemnym szacunku.

Pozwolenie, by uczniowie doświadczyli konsekwencji własnych zachowań może spowodować, że będziecie słyszeć uwagi w rodzaju: „Pani jest niesprawiedliwa!” lub „To podłe, że nie mogę grać!”. Uczniowie będą prawdopodobnie w ten sposób testować, czy pewne wartości podlegają ochronie w sposób niepodważalny. Zechcą się przekonać, czy rzeczywiście ci, którzy nie szanują innych, okłamują ich, biją – doświadczą konsekwencji własnych wyborów i zachowań.

Warto w tym miejscu zadać sobie pytanie, czy pozwalając dzieciom na wszystko, w imię ich lub własnego dobrego samopoczucia, możemy przekazać im pewne wartości? Odpowiedź brzmi: nie. Nie ma bowiem szacunku, dobra „teoretycznego”, wyabstrahowanego. Realizowanie wartości odbywa się w codzienności, jest związane z konkretnym ludzkim działaniem. Znam wiele osób, które wygłaszają „okrągłe” zdania na temat szacunku, dobra, zaś w swoim działaniu nie tylko nie realizują tych wartości, a wręcz im zaprzeczają.

Zadaniem nauczyciela będzie więc czasami wyznaczanie granic – kiedy kładziemy kres niewłaściwemu zachowaniu uczniów, a czasami pomaganie w ich odkrywaniu poprzez pokazywanie skutków.

W czasie warsztatów prowadzonych dla nauczycieli często okazuje się, że na poziomie działania pozwolenie na doświadczenie konsekwencji przejawia się



czasami tak samo, jak karanie. Różnica jest jednak znacząca i kryje się w sercu dorosłego, jego intencjach. Nauczyciel, który chce „wychować” dziecko w sytuacji, gdy uczeń zachowa się niewłaściwie – wymierzy karę, by sprawić ból. Nauczyciel, który rozumie wychowanie jako budowanie z dzieckiem relacji – powie: jest mi przykro, że uderzyłeś kolegę lub/i: nie zgadzam się na takie zachowanie.

Istotne wydaje mi się pytanie samego siebie w każdej sytuacji o własne intencje i motywy (po co i dlaczego decyduję się na określone działanie?), ponieważ to one mogą „powiedzieć” mi prawdę o tym, co faktycznie wybieram, jaką wartość realizuję. Takie pytanie można też i trzeba zadawać uczniom.

Pamiętaj:

doświadczenie konsekwencji daje uczniom możliwość zastanowienia się nad sobą, swoimi decyzjami i wyborami. Uczy ich brania odpowiedzialności za własne zachowanie.

Rodzaje i warunki skuteczności konsekwencji. Kiedy potrzebny jest regulamin?

„Wychowawca, który nie wtlacza, a wyzwala, nie ciągnie, a wznosi, nie ugniata, a kształtuje, nie dyktuje, a uczy, nie żąda, a zapytuje, przeżyje wraz z dzieckiem wiele natchnionych chwil, łzawym wzrokiem nieraz patrzeć będzie na walkę anioła z szatanem, gdzie biały anioł triumf odnosi”.

J. Korczak⁵⁴

Rozróżnia się trzy rodzaje konsekwencji: naturalne, logiczne i nałożone.

- Naturalne konsekwencje następują bez ingerencji wychowawczej, wynikają naturalnie z danego wydarzenia lub sytuacji. Np. jeśli dziecko dotknie czegoś gorącego, to pewnie się sparzy, jeśli dokucza innym dzieciom – pewnie nie będą chciały się z nim bawić.
- Logiczne konsekwencje – w odróżnieniu od naturalnych są wyznaczane przez dorosłego. Treściowo są związane z niewłaściwym zachowaniem i są jego logicznym następstwem. Np. jeśli dziecko zabrudzi podłogę, to musi samo ją posprzątać, jeśli spóźnia się na trening – nie jest włączone do składu drużyny.

⁵⁴ Pisma Wybrane, str. 157.



- Nałożone konsekwencje nie mają bezpośredniego związku z niewłaściwym zachowaniem ale powinny, w miarę możliwości, nawiązywać do złamanej przez dziecko zasady. Np. jeśli dziecko zostanie „przyłapano” na chodzeniu po szkole w butach, będzie zobowiązane do posprzątania klasy. Ten rodzaj konsekwencji powinien być uzasadniony, uzgodniony i zapowiedziany. Po konsekwencie nałożone sięgamy wówczas, gdy dwa pierwsze rodzaje konsekwencji okazały się niewystarczające. Do konsekwencji nałożonych należą: cofnięcie przywileju (np. uczestniczenia w imprezach szkolnych), wykonanie określonej pracy (np. wspomniane już sprzątanie klasy, zamiatanie schodów) lub nałożenie pewnych ograniczeń (np. konieczność „melowania” się codziennie u wychowawcy).

W szkole, poza obszarem, w którym granice wyznaczane są przez relacje osobowe, gdy chodzi o określenie obowiązujących zasad oraz wyznaczanie konsekwencji za ich nieprzestrzeganie, odnosimy się przede wszystkim do regulaminu szkolnego.

Regulamin pełni swoją funkcję, gdy uczniowie, rodzice i nauczyciele znają go i rozumieją, że obowiązujące zasady zostały ustanowione nie po to, by ograniczać wolność, ale by zapewnić bezpieczeństwo. Niezbędna jest także świadomość konsekwencji, jakie grożą w razie złamania zasad obowiązujących w szkole.

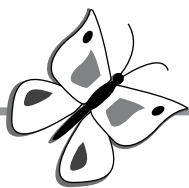
Szkolny regulamin nie działa, gdy zapisy w nim zawarte nie są egzekwowane.

Dlatego ważne jest ustalenie skutecznych konsekwencji wobec uczniów łamiących szkolne zasady.

W tym miejscu warto przypomnieć podstawowe warunki skuteczności konsekwencji⁵⁵:

- zapowiedziane – co wymaga przemyślenia i wyboru konsekwencji możliwych do wykonania oraz pozwala w momencie czynu uniknąć kierowania się emocjami;
- nie odroczone w czasie – egzekwowane, kiedy uczeń już zapomniał o całym zdarzeniu, mogą być potraktowane jako „czepianie się”;
- adekwatne do przewinienia oraz w miarę możliwości nawiązujące do złamanej przez dziecko zasady;
- dotkliwe, ale nie upokarzające – by motywowały do zmiany zachowania. W żadnym wypadku nie mogą naruszać godności osobistej dziecka.

⁵⁵ Za A. Borucka, K. Okulicz-Kozaryn, A. Pisarska, *Interwencja profilaktyczna w szkole. Podręcznik dla instruktorów programu.*



Szkoły są w stanie zadbać, by konsekwencje były zapowiedziane i możliwe do wyegzekwowania. Praktyka szkolna pokazuje jednak, że zapisane w regulaminie konsekwencje są zazwyczaj nieadekwatne do przewinienia i odroczone w czasie. Warto wspólnie z uczniami i rodzicami stworzyć taki regulamin, który będzie zawierał konsekwencje spełniające wszystkie cztery warunki.

A jeśli konsekwencje nie wystarczą?

„Dusza dziecka jest równie złożona jak nasza, pełna podobnych sprzeczności, tragicznie zmagająca się w odwiecznym: pragnę, ale nie mogę, wiem, że należy, ale nie podotam”.

J. Korczak⁵⁶

Można w tym miejscu zapytać, i wielu nauczycieli zapewne to uczyni, co robić, gdy wyrażenie sprzeciwu i żalu wobec niewłaściwych zachowań uczniów oraz doświadczenie przez nich konsekwencji (naturalnych, logicznych czy nałożonych, wynikających z obowiązującego w szkole regulaminu) nie wystarczy, by uczniowie zaprzestali takich zachowań?

Jeśli podejmowane przez nauczyciela działania nie przynoszą oczekiwanych rezultatów, uczeń odczuwa konsekwencje, a jednak nie zmienia swego zachowania – nauczyciel może:

- zawrzeć z uczniem pisemną umowę-kontrakt, który zawiera:
- zobowiązanie ucznia do przestrzegania określonych zasad,
- konsekwencje, jakie poniesie za ich nieprzestrzeganie,
- czas trwania kontraktu,
- formy sprawdzania, czy kontrakt działa.

Warto zadbać o to, by zapisy w kontrakcie były jak najbardziej precyzyjne. Pozwala to na uniknięcie nieporozumień: uczeń wie, jakiego zachowania oczekujemy oraz czego może się spodziewać, jeśli nie dotrzyma zawartych w kontrakcie zobowiązań. Ma też szansę przekonać nauczycieli, że potrafi wziąć odpowiedzialność za swoje zachowanie i jest w stanie je zmienić.

- zwrócić się po pomoc do pedagoga lub psychologa w szkole lub poradni psychologiczno-pedagogicznej i wspólnie z nimi opracować plan pomocy uczniowi. Przyczyną powtarzania przez uczniów niewłaściwych zachowań może bowiem być:
 - zaburzone zachowanie, będące skutkiem niekorzystnych doświadczeń, wyniesionych ze swoich rodzin (tzw. rodzin dysfunkcyjnych). O „zabu-

⁵⁶ Pisma Wybrane, str. 157.



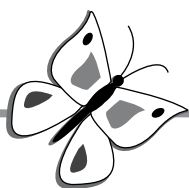
rzeniu zachowania mówimy wówczas, gdy zachowanie nieadekwatne do sytuacji staje się regułą, a dziecko w różnych sytuacjach prezentuje stały stereotyp zachowania⁵⁷. Towarzyszą mu zwykle przykre emocje (lęk, złość, niechęć, poczucie winy) przeżywane przez obie strony. Emocje te są najczęściej jednak zamaskowane przez przeżywające je dziecko, z zewnątrz może wyglądać to tak, jakby dziecko robiło pewne rzeczy „specjalnie”, „nic do niego nie docierało”, czy „niczym się nie przejmowało”. Zaburzone zachowania są szkodliwe zarówno dla otoczenia ucznia, jak i jego samego. Zostały mocno utrwalone i dziecko nie jest w stanie ich zmienić bez pomocy specjalistów.

- źle ukształtowany wewnętrzny system norm. Dotyczy głównie uczniów, którzy wychowywali się w rodzinach, w których system norm był inny od powszechnie obowiązującego (tzw. rodziny patologiczne). Naruszenie przez tych uczniów szkolnego regulaminu nie wynika ze złej woli, premedytacji, ale z faktu, że dla nich normą właśnie jest brak szacunku, nieposłuszeństwo, rozwiązywanie konfliktów siłą, okłamywanie innych. Pomóc im może uczestniczenie w zajęciach, podczas których będą mieli okazję do „przebudowania” swojego sumienia, jak i sposobu budowania relacji (np. zajęcia socjoterapeutyczne, trening zastępowania agresji, umiejętności społecznych itp.).
- podjąć rozmowę interwencyjną z uczniem⁵⁸. Warto podkreślić wagę wyjaśnienia uczniowi powodów zaproszenia na taką rozmowę. Powody te to: troska o ucznia oraz konieczność reagowania na nieprzestrzeganie szkolnych reguł. Rozmowa interwencyjna powinna zakończyć się poinformowaniem ucznia o tym, że planujemy zaproszenie rodziców na rozmowę, której celem będzie wspólne z nimi zaplanowanie działań mających na celu pomóc uczniowi.
- podjąć interwencję profilaktyczną⁵⁹. Nawiązanie kontaktu z rodzicami jest jednym z podstawowych warunków powodzenia interwencji. Z punktu widzenia dziecka bardzo istotne jest bowiem, by dwa najważniejsze w jego życiu środowiska: rodzinne i szkolne, współpracowały, aby mu pomóc. Zarówno dla nauczyciela jak i rodziców podjęcie takiej współpracy może

⁵⁷ Za A. Krasowska, *Jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania*

⁵⁸ Za A. Borucka, K. Okulicz-Kozaryn, A. Pisarska, *Interwencja profilaktyczna w szkole. Podręcznik dla instruktorów programu.*

⁵⁹ Za A. Borucka, K. Okulicz-Kozaryn, A. Pisarska, *Interwencja profilaktyczna w szkole. Podręcznik dla instruktorów programu.*



nie być łatwym zadaniem. Rodzice poproszeni na rozmowę w sprawie swojego dziecka znajdują się pod wpływem silnego stresu i ich reakcja (zaprzeczanie, bagatelizowanie, obwinianie szkoły lub siebie) na sygnalizowany przez nauczyciela problem może być inna od oczekiwanej współpracy. Dlatego ważne jest, by podczas spotkania z rodzicami jasno przedstawić jego cel: udzielenie uczniowi wsparcia w poradzeniu sobie z problemem. Oznacza to, że uczeń będzie mógł kontynuować naukę na dotychczasowych warunkach, zaś szkoła umożliwi mu korzystanie z pomocy specjalistycznej, jeśli taka będzie potrzebna. Dzieci przejawiające różnego typu dysfunkcje o podłożu organicznym, np. zespół nadpobudliwości psychoruchowej, zespół Aspergera itp., często potrzebują nie tylko wsparcia na poziomie psychologicznym, ale także pomocy farmakologicznej. Takie wsparcie pozwala kontrolować swoje zachowanie. Rodzice zobowiązują się do szczególnej opieki nad dzieckiem. Podczas interwencji profilaktycznej można zaproponować im skorzystanie z pomocy specjalistycznej placówki lub udział dziecka w programie terapeutycznym.

Wymiernym rezultatem rozmowy z rodzicami powinno być przedstawienie dziecku pisemnego kontraktu. Elementy kontraktu⁶⁰:

- zobowiązuje się.....(nie bić, nie przeszkadzać nauczycielom w prowadzeniu lekcji)
- w związku z tym, że.....(biłem kolegów, przeszkadzałem nauczycielom w prowadzeniu lekcji) na okres (określić czas) tracę następujące przywileje... (np. w domu – nie może spotykać się z kolegami po lekcjach, w szkole – nie bierze udziału w imprezach klasowych),
- zobowiązuje się przestrzegać następujących zasad zachowania w domu i szkole (np. w domu – nie robi awantur, w szkole – wykonuje polecenia nauczycieli),
- zgadzam się, że za złamanie którejś z zasad poniosę następujące konsekwencje.....(np. w domu – ograniczenie możliwości dostępu do komputera, w szkole – wykonanie dodatkowej pracy),
- zgadzam się, że jeśli w ciągu..... (określić czas) będę przestrzegał powyższych zasad, to odzyskam następujące przywileje.....
- zgadzam się, że jeśli nie będę przestrzegać tego kontraktu, to poniosę następujące konsekwencje... (określić jakie, np. wynikające z regulaminu szkoły przeniesienie do innej klasy).

⁶⁰ Za A. Borucka, K. Okulicz-Kozaryn, A. Pisarska, *Interwencja profilaktyczna w szkole. Podręcznik dla instruktorów programu.*



Kontrakt może też zawierać zobowiązania rodziców i szkoły, które służą wspieraniu ucznia w przestrzeganiu umowy. Kontrakt podpisuje uczeń, jego rodzice oraz osoba przeprowadzająca interwencję, czasami także dyrektor szkoły. Przestrzeganie kontraktu przez wszystkie zaangażowane strony ma bowiem kluczowe znaczenie dla skuteczności interwencji. Zadaniem rodziców i szkoły jest czuwanie nad zachowaniem ucznia oraz wspieranie pozytywnych zmian w jego zachowaniu, co wymaga sprawnej wymiany informacji. Dlatego warto ustalić taką formę kontaktów, która uwzględni potrzeby i możliwości zarówno rodziców, jak i szkoły.

- gdy szkoła wykorzysta wszystkie dostępne jej możliwości oddziaływań wychowawczych, a rodzice nie stawiają się do szkoły lub odmawiają współpracy – dyrektor szkoły powiadamia sąd rodzinny lub policję czy uruchamia procedurę relegowania ucznia ze szkoły. Decydując się na takie rozwiązanie należy mieć świadomość, że każda taka decyzja ma ogromny wpływ na życie dziecka. Z drugiej strony – nauczyciel nie może nie reagować lub być bezradnym wobec zła, które dzieje się na jego oczach.

Jak postępować, gdy w szkole łamane jest prawo?

*„Dziecko ma prawo skłamać, wyłudzić, wymusić, ukraść.
Ono nie ma prawa kłamać, wyłudzać, wymuszać, kraść”.*

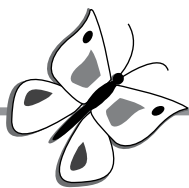
J. Korczak⁶¹

Odwołanie do procedur i instytucji (specjalistyczna poradnia, policja, prokuratura), dotyczy nie tylko sytuacji, kiedy uczeń nie dotrzymuje warunków kontraktu, uporczywie narusza zasady współżycia w szkole czy szkolny regulamin, ale także normy prawne (np. uczeń przyszedł do szkoły pod wpływem środków psychoaktywnych, dokonał kradzieży czy pobicia). Nauczyciele mają obowiązek powiadomienia odpowiednich instytucji zawsze, gdy doszło do złamania prawa.

Oczywiste jest bowiem, że społeczność szkolną tworzą dzieci i młodzież wywodzące się z różnych środowisk. Smutne, że złe, patologiczne zachowania - picie alkoholu, palenie papierosów, używanie narkotyków, dokonywanie kradzieży, bicie kolegów – pojawiają się już wśród uczniów szkół podstawowych.

Jak więc powinien zareagować nauczyciel, gdy uczeń wybił koledze zęby, przyszedł do szkoły pod wpływem narkotyku, pił piwo z kolegami w toalecie,

⁶¹ Pisma Wybrane, str. 234.



zniszczył mienie szkoły, którego samodzielnie nie jest w stanie naprawić, zastraszał kolegów, zmuszał do czynności seksualnych itp.?

Artykuł 4 ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich⁶² stanowi:

§1. „Każdy, kto stwierdza istnienie okoliczności świadczących o demoralizacji nieletniego, w szczególności naruszanie zasad współżycia społecznego, popełnienie czynu zabronionego, systematyczne uchylanie się od obowiązku szkolnego lub kształcenia zawodowego, używanie alkoholu lub innych środków wprowadzenia się w stan odurzenia, uprawianie nierządu, włóczęgostwo lub udział w grupach przestępczych ma społeczny obowiązek odpowiedniego przeciwdziałania temu, a przede wszystkim zawiadomienia o tym rodziców lub opiekuna nieletniego, szkoły, sądu rodzinnego, policji lub innego właściwego organu”.

§ 2. Każdy, dowiedziawszy się o popełnieniu czynu karalnego przez nieletniego, ma społeczny obowiązek zawiadomić o tym sąd rodzinny lub policję.

§3. Instytucje państwowe i organizacje społeczne, które w związku ze swą działalnością dowiedziały się o popełnieniu przez nieletniego czynu karalnego ściganego z urzędu, są obowiązane niezwłocznie zawiadomić o tym sąd rodzinny lub policję oraz przedsięwziąć czynności niecierpiące zwłoki, aby nie dopuścić do zatarcia śladów i dowodów popełnienia czynu”.

Ilekczo w ustawie jest mowa o nieletnich – rozumie się przez to osoby:

- które nie ukończyły 18 lat i w odniesieniu do takich osób przepisy ustawy stosuje się w zakresie zapobiegania i zwalczania demoralizacji,
- które ukończyły 13 lat, a nie ukończyły 17 lat i popełniły czyn karalny – w odniesieniu do takich osób przepisy ustawy stosuje się w zakresie postępowania w sprawach o czyny karalne.

W odniesieniu do uczniów, którzy naruszyli prawo po ukończeniu 17 lat, mają zastosowanie przepisy ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. – kodeks postępowania karnego.

W tym miejscu warto, moim zdaniem, przybliżyć nauczycielom znaczenie pojęcia czyn karalny. Otóż, zgodnie z cytowaną już ustawą z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich, czyn karalny jest to czyn zabroniony przez ustawę jako:

- „przestępstwo określone w przepisach prawa karnego i innych przepisach pozakodeksowych (np. ustawy o przeciwdziałaniu narkomanii) lub przestępstwo skarbowe;

⁶² Dz. U. nr 11/2002 poz.109.



- wykroczenie określone w artykule 51, 62, 69, 74, 76, 85, 87, 119, 122, 124, 133 lub 143 Kodeksu Wykroczeń”.

„Każde inne wykroczenie popełnione przez nieletniego nie będzie traktowane jako czyn karalny. Nie oznacza to jednak, że taki nieletni będzie bezkarny. Jego zachowanie będzie bowiem rozpatrywane przez sąd dla nieletnich w zakresie możliwych do stosowania środków zapobiegania i zwalczania demoralizacji nieletnich”⁶³.

W każdym przypadku popełnienia czynu karalnego przez ucznia, który nie ukończył 17 lat, należy zawiadomić policję lub sąd rodzinny, a w przypadku popełnienia przestępstwa przez ucznia, który ukończył 17 rok życia – prokuratora lub policję (art. 4 Upn i art. 304 Kpk)⁶⁴

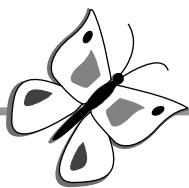
Oczywiście, nikt nie wymaga, by nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy, psychologowie czy dyrektorzy szkół posiadali fachową wiedzę prawniczą. W sytuacji jakichkolwiek wątpliwości dotyczących kwalifikacji czynu popełnionego przez ucznia na terenie szkoły, można skontaktować się z prawnikiem (np. w ośrodku pomocy społecznej), prokuraturą lub policją, najlepiej specjalistą do spraw nieletnich. Lepiej bowiem porozmawiać z osobą kompetentną o swoich przypuszczeniach czy podejrzeniach, nawet, jeśli okaże się, że sprawa nie wyczerpuje znamion czynu zabronionego, niż zbagatelizować zdarzenia. Mogą one okazać się poważnymi z punktu widzenia prawa (kradzieże, zastraszania, wymuszenia, pobicia, rozboje, niszczenie mienia, przebywanie w szkole pod wpływem środków psychoaktywnych lub rozprowadzanie tych środków na jej terenie, przerabianie lub fałszowanie szkolnej dokumentacji, np. dopisywanie lub skreślanie ocen w dziennikach).

Raz jeszcze chcę podkreślić, że w szkole – wspólnocie osób pewne wartości muszą podlegać ochronie w sposób niepodważalny, a ci, którzy nie szanują innych, okłamują, okradają, zastraszają czy biją – muszą być poddani sankcjom prawa chroniącego każdą osobę ludzką.

Do podejmowania działań interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych zobowiązuje szkoły **Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2003 r. w sprawie szczegółowych form działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem.**

⁶³ Za Z. Klimek, *Narkotyki w kieszeni ucznia*, artykuł opublikowany w Internecie na stronie <http://scholaris.pl>.

⁶⁴ Za *Procedury postępowania nauczycieli w sytuacjach zagrożenia bezpieczeństwa uczniów i metod współpracy z policją*.



W myśl tego dokumentu szkoły i placówki podejmują działania interwencyjne polegające na powiadomieniu rodziców i policji w sytuacjach kryzysowych, w szczególności, gdy dzieci i młodzież używają, posiadają lub rozprawdzają środki odurzające. Każda szkoła jest też zobligowana do posiadania procedur postępowania, umożliwiających sprawne oraz bezpieczne radzenie sobie w sytuacjach kryzysowych. Procedury takie powinny być zapisane w regulaminie szkoły oraz znane wszystkim osobom tworzącym szkolną społeczność. Opracowany w ramach Krajowego Programu Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przystępczości wśród Dzieci i Młodzieży moduł: „Procedury postępowania nauczycieli i metody współpracy szkoły z policją w sytuacjach zagrożenia dzieci oraz młodzieży przestępczością i demoralizacją, w szczególności narkomanią, alkoholizmem i prostytutką” (patrz: Załącznik) może ułatwić dokonanie takich zapisów oraz usprawnić podejmowane przez szkoły działania interwencyjne.

Autorefleksja

„Sięgam po najwyższe wtajemniczenie, najtrudniejszą iluminację. Dla wykroczeń i uchybień wystarczy cierpliwa, życzliwa wyrozumiałość; występny potrzebna jest miłość.”

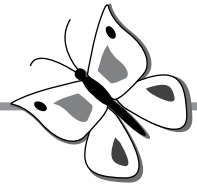
J. Korczak⁶⁵

Św. Paweł powiedział: „Gniewajcie się, ale nie grzeszcie: niech słońce nie zachodzi nad waszym gniewem” (Ef 4, 26). Kiedy nasz gniew ze słusznego zamieniłby się w grzeszny? Gdybyśmy potępiając niewłaściwe zachowanie ucznia, odrzucali (nie chcę powiedzieć: potępalili) go jako osobę. Dziecko bowiem chce, potrzebuje, by wychowawca okazał mu życzliwość właśnie wtedy, gdy czuje się winne, gdy zrobiło coś złego, gdy je spotkało nieszczęście.

Zdarza się, że żyjemy w błędnym przekonaniu, że jeśli kogoś zaakceptujemy takim, jakim jest – dajemy mu przyzwolenie, by został, jakim jest i nie musiał się zmieniać.

Jest to nieporozumienie. Chodzi o to, by zamiast kontrolować uczniów czy korygować na bieżąco ich zachowania, należy ustalić pewne granice i pozwolić każdemu być i pozostać sobą. Jednocześnie trzeba wyrażać stanowczą dezaprobatę wobec niewłaściwych zachowań i dystansować się w stosunku do każdego, kto zachowa się niewłaściwie. Takie działanie nie oznacza braku akceptacji i życz-

⁶⁵ Pisma Wybrane, str. 76.



liwości. Przeciwnie – jest przejawem troski, ponieważ wyraża sprzeciw wobec zachowań, które są destrukcyjne. Otwiera też przestrzeń do życia w wolności i radości z faktu, że mogą być sobą i mogą się zmieniać. Przemiana zachodzi wtedy nie pod wpływem presji i nie ze strachu, ale jest wyrazem dobrej woli i osobistej decyzji człowieka. W ten sposób uczniowie mogą uczyć się wolności opartej na odpowiedzialności.

Możemy mieć naprawdę dużo powodów do niezadowolenia z zachowania swoich uczniów, mamy jednak mówić im „tak”, jako osobom i akceptować ich nieustannie.

Bibliografia:

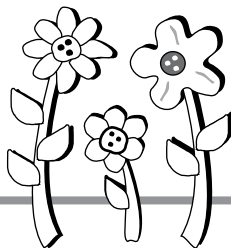
A. Borucka, K. Okulicz-Kozaryn, A. Pisarska, *Interwencja profilaktyczna w szkole. Podręcznik dla instruktorów programu*. Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2003.

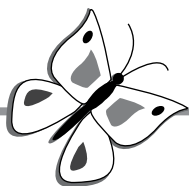
H. Ginot, *Między rodzicami, a dziećmi*, Media Rodzina of Poznań, Poznań 1998.

A. Krasowska, *Jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2008.

J. Korczak, *Pisma Wybrane*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.

J. Sakowska, *Szkoła dla Rodziców i Wychowawców*. Materiały dla prowadzących zajęcia część I, CMPPP 1999.





Ewa Puchała

Szkoła bez rywalizacji

– jak wspierać uczniów w budowaniu prawidłowych relacji

Wszechobecna rywalizacja

„To moda przelotna, błąd, nierozum, że wszystko, co nie wybitne, zdaje się nam chybionym, bezwartościowym. Chorujemy na nieśmiertelność.

A dziecko nie jest biletem, na który ma paść wygrana (...). W każdym jest iskra własna, która może rozpałać ogniska szczęścia i prawdy, może w dziesiątym pokoleniu wybuchnie pożarem geniuszu i spali własny ród, dając ludzkości światło nowego słońca.

Dziecko nie jest gruntem zaorany przez dziedziczość pod zasiew życia; my tylko współdziałać możemy wzrostowi tego, co silnymi pędami wzrastać poczyna jeszcze przed pierwszym jego oddechem.

Rozgłos potrzebny nowym gatunkom tytoniu i świeżym markom wina, ale nie ludziom.”

J. Korczak⁶⁶

Nasza zachodnia cywilizacja jest cywilizacją rywalizacji. Patrząc na zachowania wokół widzimy, że:

- maluchy w przedszkolu walczą o „lepszą” rękę pani na spacerze, licytują się, kogo pani bardziej lubi,
- w szkole podstawowej uczniowie licytują się, kto mądrzejszy, dowcipniejszy, sprawniejszy,
- gimnazjaliści konkurują o lepszą pozycję w grupie, szkole,
- licealiści o większe powodzenie u płci przeciwnej,
- także nauczyciele nie są wolni od „emocji toru wyścigowego”; licytują się, kto ma wyższe kwalifikacje, bardziej znaczące osiągnięcia zawodowe czy zdolniejszych uczniów.

W ten właśnie sposób indywidualny postęp materialny, pragnienie sukcesu i uzyskania coraz to większego prestiżu wzięły górę nad poczuciem wspólnoty, współczucia, więzi⁶⁷.

⁶⁶ J. Korczak, *Pisma Wybrane*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, str. 73.

⁶⁷ J. Vanier, *Wspólnota miejscem radości i przebaczenia*, Editions Spotkania, Warszawa 1991, str.23.



Faktem jest więc, że nasza cywilizacja jest cywilizacją rywalizacji.

Czy jednak z faktu, że coś istnieje, należy wyprowadzać wniosek, że jest to dobre?

Można odnieść wrażenie, że tak właśnie myśli wielu nauczycieli. Co więcej, wielu z nich z całym przekonaniem i ogromnym zapałem wzmacnia lub wręcz inspirowe zachowania rywalizacyjne uczniów, uważając, że to jedyna słuszna droga do osiągnięcia celów wychowawczych. Większość szkół jest tego najja-skrawszym przykładem.

Podczas prowadzonych przeze mnie warsztatów umiejętności psychospołecznych dla nauczycieli proponuję uczestnikom następujące ćwiczenie. W czterech zespołach odpowiadają na następujące pytania:

I zespół: Jakie korzyści przynosi rywalizacja?

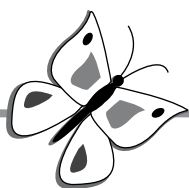
II zespół: Jakie straty wynikają z rywalizacji?

III zespół: Jakie korzyści wynikają ze współdziałania, współpracy?

IV zespół: Jakie straty wynikają ze współdziałania, współpracy?

Oto „uwspólniony” efekt pracy kilkunastu grup.

Zespół I: Jakie korzyści przynosi rywalizacja?	Zespół II: Jakie straty wynikają z rywalizacji?
<ul style="list-style-type: none">• powoduje wzrost motywacji do działania,• uruchamia ambicję,• podnosi samoocenę, poczucie własnej wartości,• zaspokajają potrzebę osiągnięć,• przynosi sławę,• dają poczucie mocy,• dają radość z pokonania przeciwnika,• oswajają z sytuacją porażki (trening w bezpiecznych warunkach),• działa jak „wyzwalacz motywacji”• zwiększa gotowość do aktywności i wysiłku,• daje szansę na większy sukces,• uczy przekraczania słabości.	<ul style="list-style-type: none">• obciążenie emocjonalne (stres wypalenie się),• poczucie osamotnienia,• lęk przed negatywną oceną,• konflikt między ja realnym, a ja idealnym (brak zgody na luz, na odprężenie),• presja, przymus bycia najlepszym, utrzymywania się na górze,• niskie poczucie własnej wartości w wypadku niezrealizowania się (nie bycia najlepszym, nie utrzymywania się na górze) i w wypadku jakiegokolwiek porażki,• poczucie, że mam wszystkiego mniej,• przekonanie, że ciągle muszę być czujny aby nie zabrali mi więcej, czucie się gorszym,• przymus i wynajdywanie tego, w czym muszę być lepszy,

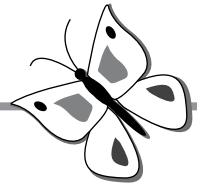


Zespół III: Jakie korzyści płyną ze współdziałania, współpracy?	Zespół IV: Jakie straty wynikają ze współdziałania, współpracy ?
<ul style="list-style-type: none">• wymiana doświadczeń i informacji,• wsparcie, wzajemna pomoc,• podział pracy (więcej czasu, mniej wysiłku),• zaspokojenie potrzeb: uznania, przynależności, bezpieczeństwa,• poczucie jedności,• poczucie sprawczości,• poczucie siły i ważności,• bank pomysłów,• większa szansa na osiągnięcie celu,• głębsze poznanie poprzez wielostronne spojrzenie na siebie i problem,• energia grupy inspiruje,• wzrost poczucia odpowiedzialności,• bliskość, możliwość zaprzyjaźnienia się,• wspólna radość,• wykorzystanie indywidualnych predyspozycji, uczenie się organizacji,• możliwość dzielenia się i radości otrzymywania,• realne poczucie własnej wartości.	<ul style="list-style-type: none">• utrata kumpla, zyskanie „rywala”,• w sytuacji przegranej myślenie, że „jestem do niczego”,• utwierdzanie się w braku sprawczości, znaczenia itp., przekonanie, że:<ul style="list-style-type: none">– świat to arena walki,– partner w relacji to wróg,– w konflikcie nie ma kompromisu – musi być wygrany-przegrany,– rację ma silniejszy,– nikomu nie można ufać,• traktowanie siebie i innych przedmiotowo,• przekonanie, że można być kochanym i zasługiwać na miłość tylko wtedy, gdy jest się zwycięzcą,• tendencja do działania samemu, współpraca to ryzyko,• nikomu nie można ufać,• uzależnienie od silnych emocji,• przeżywanie silnych uczuć złości, gniewu, zazdrości niechęci,• postrzeganie otaczającego świata jako pola walki,• zaburzone relacje.• konieczność kompromisów,• uznawanie potrzeb innych,• podział gratyfikacji.

Lektura prac poszczególnych grup nasuwa wnioski nazbyt oczywiste. To, co pozornie wydaje się korzyścią (zespół I), okupione jest ogromnymi stratami (zespół II)⁶⁸, a te same cele da się osiągnąć w wyniku współdziałania (zespół III).

A jakie straty wynikają ze współpracy? Otóż strat nie ma! Owszem, na pewno ma miejsce dzielenie się sukcesem, konieczność kompromisów oraz szacunku dla potrzeb innych – rzecz jednak w tym, że z punktu widzenia nauczyciela, wychowawcy takie „konieczności” to pożądaný wychowawczy sukces, a nie strata.

⁶⁸ Negatywny wpływ rywalizacji na obraz własnej osoby dziecka w odróżnieniu od współpracy, wskazano też w H.M. Dembo, Stosowana psychologia wychowawcza.



Korzenie współzawodnictwa⁶⁹

„Szacunek to uznanie godności osoby ludzkiej – kogoś drugiego i swojej własnej. Zasadą jest wzajemność, gdyż każdy ma prawo do uszanowania jego godności. Kto bierze to sobie do serca i szanuje bliźnich, na pewno nikogo nie skrzywdzi. Przyjaźń, uczciwość, tolerancja – większość wartości zasadza się na szacunku dla drugiego człowieka. Jednak tylko ten, kto samego siebie postrzega jako wartość, jest zdolny uznać prawa i potrzeby innych. Aby szanować innych, trzeba więc najpierw nauczyć się szanować samego siebie”.

Brigitte Beil

Podstawą zdrowia moralnego, a także zdrowia emocjonalnego, psychicznego człowieka, jest poczucie własnej wartości, które odnosi się bezpośrednio do samego istnienia, do jego (człowieka) bytu, jako podmiotu. Nie dotyczy tego, co człowiek dopiero w swym życiu osiąga, co zyskuje, zdobywa i ma, czym się wyróżnia spośród innych ludzi, ani też tego, co zdoła dla innych, co nowego wytworzy. Dlatego ludzie, którzy mają tę świadomość własnej wartości – znają po prostu wartość samego podmiotowego istnienia, wartość niezależną od swoich dokonań, sukcesów czy właściwości. Ta wartość istnienia jest taka sama u wszystkich ludzi; jej utraty nie mogą powodować nawet najbardziej niekorzystne porównania z innymi pod względem inteligencji czy innych zdolności, pod względem urody, zdrowia, stanu posiadania, władzy, pod względem dokonań i zasług⁷⁰.

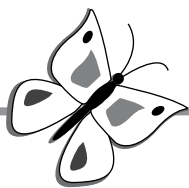
Tak rozumianej wartości istnienia nie należy mylić z pozytywną samooceną, budującą się właśnie na świadomości swoich dokonań, zalet czy pozycji społecznej. Taka samoocena ciągle „domaga się” weryfikacji i potwierdzeń ze strony innych ludzi, ich uznania, szacunku, a nawet podziwu. Brak zalet i sukcesów i – co za tym idzie – brak uznania przez innych, prowadzą do negatywnej samooceny. Z samooceną wiążą się takie stany psychiczne, jak zadowolenie lub niezadowolenie z siebie, poczucie wyższości lub niższości, duma lub pogarda, samouwiełbienie lub niechęć, a nawet nienawiść do siebie⁷¹.

Świadomość wartości istnienia podmiotowego jest fundamentem, na którym budują się wewnętrzny ład i siła duchowa człowieka. Wyrazem tego ładu i siły jest

⁶⁹ Rozważania w oparciu o: Stanisław Ruciński, *Pokazywanie, a przekazywanie wartości moralnych*, w: *Aksjologia Edukacji dorosłych*, praca zbiorowa pod redakcją Janiny Kostkiewicz, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.

⁷⁰ Por. M. Scheller, *Resentyment a moralności*, K. Horney: *Nerwica a rozwój człowieka*, Neurotyczna osobowość naszych czasów.

⁷¹ Por. A. Lowen, *Narcyzm. Zaprzeczenia prawdziwemu ja*.



między innymi pewien dystans do siebie samego i otoczenia, zdolność do autoironii, do spojrzenia na świat z czysto poznawczą ciekawością, niemącą niepokoju o to, czy aby własne życie jest ważne i sensowne⁷². Brak tej szczególnej wiedzy dotyczącej istnienia podmiotowego jako wartości skutkuje osobliwym o siebie, o swoje własne istnienie: czy się w ogóle jest, skoro nie jest się czymś, określonym bytem realnym? Pozostaje łagodzenie lęku przez rozpaczliwe poszukiwanie siebie jako realnego bytu w świecie, szukanie oparcia w czymś, a identyfikacja z czymś stanowi pierwszy krok w kierunku zagubienia⁷³.

Ludzie identyfikują się przede wszystkim ze swoim organizmem i jego funkcjami fizycznymi i psychicznymi, swoim charakterem, także swoją działalnością i jej efektami, ze swoją pozycją społeczną, stanem posiadania, a nawet z oryginalnym stylem życia.

Odwracając uwagę od ważności podmiotu sugerują, że wartość człowieka buduje się na walorach jego uposażenia.

Przekonania o własnej małości i nieważności dziecko może nabrać, gdy jest obdarzane „miłością” warunkową, a więc jest kochane za to, jakie właściwości i zdolności posiada, za to, co uda mu się osiągnąć. Miłość nie jest skierowana na niego jako na kogoś, ale na jego cechy i działania. Ludziom, którzy od dzieciństwa byli obdarzani miłością warunkową, trudno jest dostrzec wartość własnego istnienia i dlatego identyfikują się ze swoimi właściwościami i dokonaniem cenionymi przez otoczenie, aby tą drogą uzyskać usprawiedliwienie dla swojej obecności w świecie, która bez tego wydaje im się niepotrzebna i absurdalna⁷⁴.

Zjawisko to wydaje się niemal powszechne. Sądzę, że to właśnie neurotyczne dążenie do znaczenia, tak bardzo charakterystyczne dla naszej kultury, jest motorem nakręcającym spiralę nieustannego współzawodnictwa⁷⁵.

Dlatego tak ważne jest odpowiednie bycie z dzieckiem, aby pomóc mu w odkryciu swej podmiotowej ważności, a nie wprowadzać na drogę złudnego utożsamiania ważności podmiotu z wartością jego uposażenia.

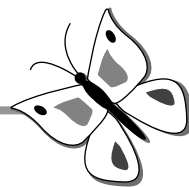
Jako nauczyciele, wychowawcy możemy tę spiralę współzawodnictwa podsycać lub nie.

⁷² Za Max Scheller, *Resentyment a moralności*.

⁷³ Por. K. Horney: *Nerwica a rozwój człowieka, Neurotyczna osobowość naszych czasów*.

⁷⁴ Por. K. Horney: *Nerwica a rozwój człowieka, Neurotyczna osobowość naszych czasów*, A. Lowen, Narcyzm, Zaprzeczenie prawdziwemu ja.

⁷⁵ Za K. Horney: *Neurotyczna osobowość naszych czasów, Nerwica a rozwój człowieka*.



Podsumowanie, czyli ...

...co NAUCZYCIELE, WYCHOWAWCY mogą zrobić, aby relacje między dziećmi były bardziej prawidłowe – TWORZYĆ WSPÓLNOTĘ⁷⁶

Pomóż dzieciom radzić sobie z lękiem o własne znaczenie

Pamiętaj, że każde dziecko chce być WYJĄTKOWE, AKCEPTOWANE JAKO ONO. Niech SZKOŁA BĘDZIE MIEJSCEM, GDZIE JEST SIĘ PRZYJĘTYM TAKIM, JAKIM SIĘ JEST (a nie w zależności od umiejętności, osiągnięć, itd.).

Zniechęcaj do rywalizacji

Na świecie istnieje wystarczająco dużo rywalizacji nie – ma powodu, by to wzmacniać w szkole.

Ciesz się z różnorodności w Twojej klasie

Doceń niepowtarzalność każdego ucznia, podkreślaj, że większość rzeczy nie jest zła lub dobra sama w sobie- nie mogą więc stać się przedmiotem dumy czy żalu. ISTOTY SKLONOWANE CZUŁYBY SIĘ NIKIM. NA SZCZĘŚCIE TAKIE NIE ISTNIEJĄ.

Traktuj każde dziecko jako odrębną istotę, a nie w relacji do innych

Nie wpadnij w pułapkę porównywania uczniów i wzmacniania tych różnic między nimi, które istnieją w sposób naturalny (płeć, wrodzone zdolności, różne temperamenty i charaktery itd.)- dzieci nie są osobami ukształtowanymi, proces rozwoju trwa przez całe życie.

Stwarzaj jednakowe możliwości

Nie odsuwaj żadnego dziecka od pewnych dziedzin działalności (z powodu np. jego płci, choroby, postrzeganych przez Ciebie zdolności itd.).

Reaguj na każde dziecko indywidualnie

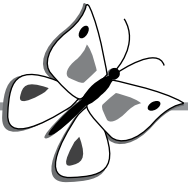
Pamiętaj: traktowanie uczniów jako RÓWNYCH SOBIE NAWZAJEM nie oznacza traktowania ICH WSZYSTKICH TAK SAMO! – jest to zwodnicze i frustrujące

SKONCENTRUJ SIĘ NA TYM, ABY POZNAĆ PRAGNIENIA I POTRZEBY TEGO WŁAŚNIE DZIECKA

Dobra rada – aby dowiedzieć się jak najwięcej o indywidualnych potrzebach każdego dziecka poświęć czas (więcej niż do tej pory!!!) na przebywanie z każdym z nich oddzielnie.

Ktoś może w tym miejscu powiedzieć, że nauczyciele, wspierając uczniów w budowaniu relacji opartych na współdziałaniu, współpracy, a nie rywalizacji nie zmienią świata, który opiera się na rywalizacji. To prawda. Nie możemy zrobić wszystkiego. Ważne jednak, byśmy zrobili to, co możemy.

⁷⁶ Za E. Puchałą, J. Sakowską, *Szkoła dla Rodziców i Wychowawców* część II.



Bibliografia:

B. Beil, *Dziecko grzeczne i niegrzeczne. Dlaczego dziecku potrzebne są wartości*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2000.

M. H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997.

A. Faber, E. Mazlish, *Rodzeństwo bez rywalizacji*, Media Rodzina, Poznań 1996.

K. Horney, *Nerwica a rozwój człowieka*, Poznań 1993, Rebis.

K. Horney, *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Poznań 1993, Rebis.

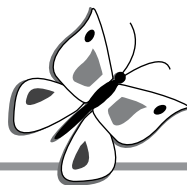
A. Lowen, *Narcyzm. Zaprzeczenia prawdziwemu ja*, Wydawnictwo Santorski, Warszawa 1995.

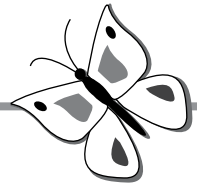
E. Puchała, J. Sakowska, *Szkoła dla Rodziców i Wychowawców*, część II, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2003.

St. Ruciński, *Pokazywanie, a przekazywanie wartości moralnych*, w: *Aksjologia Edukacji dorosłych*, praca zbiorowa pod redakcją Janiny Kostkiewicz, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.

M. Scheler, *Resentyment a moralności*, Aletheia, Warszawa 2008.

J. Vanier, *Wspólnota miejscem radości i przebaczenia*, Editions Spotkania, Warszawa 1991.





Zamiast zakończenia – jak traktować dziecko?

„Dobrzy od złego różnią się wychowawcy tylko ilością popełnianych błędów, wyrządzanych krzywd.

Są błędy, które dobry wychowawca popełnia tylko raz, a oceniwszy krytycznie nie ponawia, długo błąd popełniony pamięta. (...) Zły wychowawca winę własnych porażek przypisuje dzieciom.

Dobry wychowawca wie, że warto myśleć nad drobnym epizodem, bo w nim kryje się zagadnienie – nie lekceważy.

Dobry wie, co robi na żądanie tryumfującej władzy, panującego kościoła, mającej moc tradycji, przyjętego zwyczaju, pod żelaznym nakazem warunków. Wie, że nakaz ma o tyle tylko dobro dzieci na celu, że uczy je naginać się, ulegać, obliczać, przyucza do kompromisów przyszłości, gdy dorosną.

Zły wychowawca sądzi, że dzieci w samej rzeczy powinny nie hałasować, nie plamić ubrań, sumiennie wykuwać gramatyczne formułki.

Rozumny wychowawca nie dąsa się, że nie rozumie dziecka, ale rozmyśla, poszukuje, wypytuje dzieci. One go pouczą, by ich nie urażał zbyt dotkliwie – byle chciał się uczyć”.

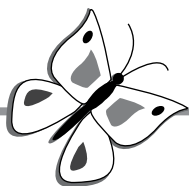
J. Korczak⁷⁷

Powróćmy do pytania, jak mamy traktować powierzone nam dzieci. Odpowiedź, jaką przedstawiliśmy, była tylko kierowaniem uwagi na głębsze warstwy istoty tego, czym jest nasz stosunek do dziecka. Jeśli spojrzymy i dostrzeżemy samo dziecko i zdamy sobie sprawę, jak je swoim postępowaniem tak lub inaczej traktujemy, możemy (mamy szansę) dostrzec to, co w tym traktowaniu jest dobre, a co jest wyrazem błędnych mniemań własnych czy przyjętych przez kogoś koncepcji.

Jeśli spostrzeżemy się w porę i zobaczymy, co *naprawdę* dzieje się między nami i dzieckiem, nie chcemy już być z nim w taki sposób.

To, co napisaliśmy, nie wydaje się nam utopijnym marzeniem o nadludzkiej doskonałości. Rzeczywiście istnieją ludzie, którzy umieją współdziałać z innymi w dokonywaniu ważnych i pięknych dzieł, w poszukiwaniu prawdy o świecie i człowieku, prawdy o dobru. I chcą tego wspólnie z innymi dokonywać. Weszli na ten *poziom bycia* nie dzięki usilnej pracy nad własnym doskonaleniem się, ale właśnie w toku współdziałania z innymi, w które angażują w pełni swoje zdolności, umiejętności i siły.

⁷⁷ Pisma Wybrane, str.217.



Na koniec – pozwólmy sobie pomarzyć i wyobraźmy sobie świat, gdzie uczniowie dorastają w szkołach, „ w których (...) każde dziecko jest cenne jako odrębna istota, a nie w relacji do innych (...), w których normą jest raczej współpraca niż współzawodnictwo (...)”⁷⁸, w których uczniowie każdego dnia zdobywają doświadczenie i umiejętność konstruktywnego rozwiązywania problemów i konfliktów a wyrządzanie sobie krzywdy jest niedozwolone.

„Co się stanie, gdy dzieci te dorosną i zaczną same kształtować przyszłość świata? Co to byłoby za przyszłość! Dzieci wychowywane w takich szkołach wiedziałyby, jak rozwiązać światowe problemy, nie niszcząc przy tym cennego świata. Wiedziałyby jak to zrobić i czułyby się do tego zobowiązane. Ocaliłyby naszą ziemską rodzinę (...). Nagle wszystko wydawało się możliwe”⁷⁹.

Działanie na rzecz wspólnoty oznacza więc działanie na rzecz ludzkości. Działanie na rzecz pokoju w szkole, przyjmowanie ludzi takimi, jacy są, niez mordowane przebaczenie, oznacza pracę na rzecz pokoju w świecie.

Jeżeli marzą tylko dwie, trzy lub cztery osoby, pozostaje to tylko marzeniem. Jeżeli zaś będziemy marzyć wszyscy razem, będzie to już początek nowej rzeczywistości!

„Jeżeli rozmawia się szczerze z uczniem, zawsze słyszy się skargę na trudny przedmiot, na dokuczliwego kolegę, surowego nauczyciela, że za dużo zadają, że dużo różnych trosk, a mało rozrywek. A jeśli się zapytać, czy woli siedzieć w domu – mówi: – Wolę szkołę.

Ciesz się, że nauczyciel nie przyszedł, że wcześniej puścili do domu, lubi święta; ale chce być uczniem”.

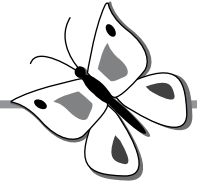
J. Korczak⁸⁰

Powodzenia!

⁷⁸ Za A. Faber, E. Mazlish, *Rodzeństwo bez rywalizacji*, str. 206-207.

⁷⁹ Za A. Faber, E. Mazlish, *Rodzeństwo bez rywalizacji*, str. 206-207.

⁸⁰ *Pisma Wybrane*, str.388.

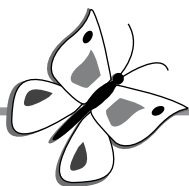


Warunki skuteczności wprowadzania zmian w oświacie

Tworzenia klimatu szkoły nie da się osiągnąć przez zarządzenia w stylu autorytarnym, lecz poprzez działania zespołowe. Dlatego w szkole należy tworzyć, a nie nią zarządzać.

H. Wenzel⁸¹

⁸¹ „Szkoła to nie fabryka nauczania”, artykuł opublikowany w Inetnecie, <http://www.vulcan.edu.pleid/archiwum/1995/05/szkol>.



Anna Borucka, Katarzyna Okulicz-Kozaryn

Wspólnota szkolna w procesie zmian

Działania zespołowe, poczucie wspólnoty, dobre relacje w gronie pracowników oraz między nauczycielami – uczniami – rodzicami są niezbędne dla dobrego klimatu szkoły. A dobry klimat oznacza nie tylko to, że w szkole wszyscy się dobrze czują, ale również zdolność szkoły do udoskonalania swego funkcjonowania. Szkoła z dobrym klimatem to szkoła, która systematycznie wprowadza zmiany wzmacniające w uczniach i nauczycielach (a może nawet i w rodzicach) poczucie sukcesu oraz zadowolenia z siebie, z innych i ze szkoły. W związku z tym warto się zastanowić, jakie nowe programy i projekty wychowawcze, edukacyjne lub profilaktyczne warto wprowadzić. Co jeszcze można poprawić, uatrakcyjnić, by wzbogacić życie wewnętrzne naszej szkoły?

Myśląc o szkole jako wspólnocie osób należy pamiętać o tym, że stoją przed nią poważne wyzwania, nie tylko związane z zadaniami edukacyjnymi, ale również wychowawcze, które w obecnych czasach wydają się czasami znacznie trudniejsze niż przekazywanie wiedzy. Z tej perspektywy wspólnota, jaką jest szkoła, może potrzebować systemowych zmian, które z jednej strony będą sprzyjały zapobieganiu i/lub rozwiązywaniu istotnych problemów związanych z funkcjonowaniem społeczności szkolnej (np. picie alkoholu, używanie narkotyków przez uczniów, przemoc w tym też cyber – przemoc, zaburzenia związane ze zdrowiem psychicznym, nadpobudliwości psychoruchowe), z drugiej zaś będą wzmacniały więzi między nauczycielami, uczniami i rodzicami.

Wprowadzanie nowych programów lub rozwiązań ma swoje plusy i minusy. Korzyści ze zmian w szkole to, między innymi, rozwój kompetencji zawodowych, uzyskiwanie lepszych wyników w pracy, poczucie satysfakcji. Straty zaś mogą polegać na nasileniu poczucia lęku przed czymś nieznanym i przed porażką, zachwianiu poczucia bezpieczeństwa, konieczności dodatkowego wysiłku, rezygnacji z rutynowych działań. W związku z tym, wprowadzanie zmian – dla jednych wskazane i pociągające – innym może wydawać się zbędne i odstręczające. Ktoś, kto chce coś zmienić nie tylko w sobie samym, ale w grupie lub instytucji, musi się liczyć z możliwością wystąpienia oporu i z innymi trudnościami np. organizacyjnymi.

Celem niniejszego tekstu jest właśnie omówienie problemów związanych z wprowadzaniem zmian. Dyskutowane trudności dotyczą samego procesu



zmiany. Mogą się pojawić niezależnie od celu modyfikacji i powstać np. w związku z próbą nowelizacji systemu płac lub zmiany organizacji spotkań zespołu. Mogą też dotyczyć zmiany w relacjach między uczniami, a nauczycielami lub przejścia z autorytarnego zarządzania szkołą na system bardziej demokratyczny. Będziemy je analizować na przykładach zaczerpniętych z życia szkół, w których podjęto działania nastawione na wprowadzenie nowych rozwiązań. Przedstawimy też propozycje sposobów pokonywania trudności typowych dla każdej z faz wprowadzania zmiany.

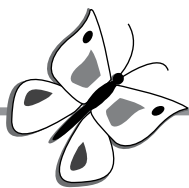
Całość niniejszego opracowania jest zorganizowana w oparciu o koncepcję J.P. Kottera (1996). Wyróżnia on osiem etapów wprowadzania zmian: od tworzenia przekonania, że określone zmiany są wskazane, do przyjęcia procesu wprowadzania zmian jako stałego elementu funkcjonowania.

Szanowny Czytelniku, jeśli masz zamiar wprowadzić jakiegokolwiek zmiany w szkole, to mamy nadzieję, że poniżej omawiane kolejne fazy tego procesu będą pomocną wskazówką, która pozwoli Ci lepiej zrozumieć mechanizmy psychologiczne związane z tym przedsięwzięciem.

Faza 1. Budowanie poczucia sensu wprowadzenia zmian

Warunkiem wprowadzania jakichkolwiek zmian jest przekonanie dyrekcji oraz grona pedagogicznego o tym, że zmiany te są potrzebne i warto podjąć dodatkowy wysiłek, aby je wprowadzić w życie. Argumentów przemawiających za zmianami jest wiele. Wystarczy przypomnieć jak często zdarza nam się słyszeć narzekania nauczycieli, rodziców i uczniów. W prasie, radiu i telewizji można znaleźć doniesienia o dramatach rozgrywających się w szkołach (np. wypadki lub próby samobójcze). Z drugiej strony są też przykłady dobrej praktyki – szkoły, w których wśród uczniów, rodziców i nauczycieli, dominuje uczucie zadowolenia i które mogą się pochwalić szczególnymi osiągnięciami lub oryginalnymi formami aktywności. Warto też pamiętać, że obowiązujące obecnie przepisy oświatowe sprzyjają wprowadzaniu zmian i samorządności poszczególnych placówek.

Dlaczego więc zainicjowanie zmian w szkole może napotykać na trudności? Podstawowa przyczyna tkwi w ogólnoludzkiej i naturalnej tendencji do akceptowania istniejącego stanu rzeczy. Nauczyciele z wieloletnim stażem chętnie trzymają się rutynowych form pracy. Wielu z nich odczuwa lęk przed tym, co nowe. Inni są skoncentrowani przede wszystkim na własnych celach i bezpośrednich zadaniach (np. nauczenie rozwiązywania układu równań z dwoma niewiadomymi), co obniża ich gotowość angażowania się w działania np. na rzecz poprawy



klimatu szkoły. Poza tym nauczyciele tylko sporadycznie otrzymują informacje zwrotne (od uczniów, rodziców, innych nauczycieli) na temat tego, co robią. W związku z tym, czasami brakuje im bodźca do wprowadzenia jakichś zmian. Ważnym czynnikiem utrudniającym podejmowanie nowych aktywności jest też ogólnie zła kondycja psychiczna nauczycieli. Jak pokazują wyniki badań (Karolczak-Biernacka, 2000) ponad 60% nauczycieli ma kłopoty z planowaniem, łatwo się denerwują, nie czują się bezpiecznie. Niewiele mniej (ponad 50%) nauczycieli jest zniechęconych i sfrustrowanych, nie odczuwa radości ani zadowolenia z życia. Co więcej, rozmawiając z nauczycielami można też zauważyć, że wielu z nich czuje osamotnienie, ponieważ grono pedagogiczne w ich szkole tak naprawdę nie jest zespołem, którego członkowie dają sobie wsparcie i okazują życzliwość.

Oczywiście nie tylko nauczyciele mogą być niechętni zmianom. Ten sam problem – nawykowej akceptacji – może dotyczyć również rodziców. Wielu z nich koncentruje się wyłącznie na własnym dziecku i nie ma czasu na angażowanie się w sprawy szkoły. Nikła jest też znajomość przepisów oświatowych – rodzice często nawet nie są świadomi tego, co można by w szkole zmienić. Poza tym brak jest przepływu informacji między rodzicami, nawet mającymi dzieci w tej samej klasie, nie mówiąc już o szkole. Rodzice uczniów jednej klasy prawie się nie znają i w związku z tym ci, którzy nawet chcieliby coś zrobić czują się osamotnieni. Zdarza się też tak, że zaangażowani w działania rady rodziców nabierają przekonania, że są wykorzystywani przez szkołę – tzn., że nie reprezentują interesów ogółu rodziców, ale pomagają dyrekcji szkoły w realizacji jej pomysłów lub zadań. Wszystko to sprawia, że z dużą nieufnością przyjmują wszelkie nowe propozycje.

Doświadczenie uczy, że nawet osoby niechętne innowacjom można do nich przekonać. Możesz spróbować budować motywację do wprowadzania zmian poprzez:

- Przekonywanie, że dotychczasowe działania są niewystarczające i że jest potrzeba wprowadzenia nowych rozwiązań (np. rozwój umiejętności wychowawczych nauczycieli, którego uzasadnieniem były obserwacje nauczycieli wskazujące na wzrost liczby konfliktów między nauczycielami i uczniami oraz uczniów zachowujących się w sposób problemowy).
- Przedstawienie korzyści, jakie przyniosą nowe działania w porównaniu z tymi, które były podejmowane uprzednio (np. poprawa umiejętności rozwiązywania konfliktów między nauczycielami i uczniami, może wpłynąć korzystnie na ogólny klimat szkoły i zmniejszyć ilość zachowań problemowych wśród uczniów).



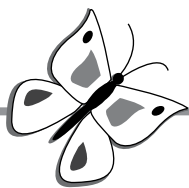
- Przekonywanie, że proponowane zmiany są realne (np. podkreślanie faktu, że możliwe jest nauczenie się konstruktywnego rozwiązywania konfliktów, co sprzyja budowaniu dobrych relacji w szkole).
- Uświadomienie roli, jaką w nowych działaniach mogą odegrać nauczyciele, inni pracownicy szkoły, rodzice i uczniowie oraz przedstawiciele społeczności lokalnej (np. wymieniając się informacjami na temat niepokojących sygnałów widocznych w zachowaniu dziecka, które mogą świadczyć o tym, że uczeń przeżywa jakieś problemy).

W budowaniu przekonania o sensie wprowadzenia zmian może pomóc, między innymi, zebranie informacji na temat percepcji sytuacji w szkole przez nauczycieli, rodziców i uczniów (np. sprawdzenie, czy inni nauczyciele też dostrzegają nasilanie się danego problemu). Ważne jest też omówienie tych informacji w gronie zainteresowanych: nauczycieli, rodziców, uczniów (można np. zorganizować spotkanie z przedstawicielami samorządów, rozmowy na godzinach wychowawczych i wywiadówkach). Czasami warto też zasięgnąć opinii ekspertów spoza szkoły (np. psychologów z poradni, specjalistów ds. uzależnień), a także skonsultować się z przedstawicielami władz lokalnych na temat formy i zakresu współpracy (np. w celu zorientowania się w możliwościach finansowania szkoleń albo ułatwienia współpracy z innymi instytucjami). Doświadczenie uczy, że dobre rezultaty daje też umiejętne wykorzystanie sytuacji kryzysowej (np. podjęcie działań zmierzających do wprowadzenia nowych rozwiązań w momencie, gdy cała społeczność szkolna jest poruszona wiadomością np. o zatrzymaniu przez policję jednego z uczniów podejrzanego o handel narkotykami lub o stosowaniu cyberprzemocy w środowisku uczniowskim).

Faza II Pozyskiwanie partnerów w szkole i społeczności lokalnej

Wprowadzanie zmian szkole jest zadaniem trudnym i złożonym, zdecydowanie przekraczającym możliwości jednej osoby. Dlatego każdy, kto myśli o zmodyfikowaniu przynajmniej jednego z obszarów funkcjonowania szkoły, potrzebuje sojuszników, którzy będą go wspierać, i z którymi będzie mógł się dzielić zadaniami.

Niestety, pozyskanie partnerów nie zawsze jest łatwe, a największą przeszkodą jest brak wcześniejszych doświadczeń związanych z efektywną współpracą w grupie lub nieumiejętność nawiązania takiej współpracy. Trudności w tym zakresie mogą wynikać z tzw. „pozornej zgody” – gdy decyzja o podjęciu współpracy ma charakter administracyjny (np. na mocy przepisów szkoła jest zobowiązana do



konsultowania z rodzicami wewnątrzszkolnego systemu oceniania lub szkolnego programu wychowawczego, ale niektórzy nauczyciele nie wierzą w sensowność takiego działania. W związku z tym wychowawcy w czasie wywiadówek odczytują rodzicom odpowiednie punkty z kartki i nie zachęcają do żadnej dyskusji na ten temat) lub formalny (np. dyrektor szkoły nie ma czasu na udział w spotkaniu poświęconemu systemowym zmianom w oświacie i deleguje na nie pedagoga, który z kolei nie może podejmować żadnych decyzji w tym zakresie).

Nawiązanie współpracy utrudnia też brak wyczerpującej informacji na temat celu, założeń i możliwości działania (np. dyrektor informuje o przystąpieniu szkoły do akcji „Szkoła z klasą”, a po szczegółowe informacje odsyła zainteresowanych do publikacji w Gazecie Wyborczej i Internetu). Poważnym problemem może się też okazać brak wzajemnego zaufania u potencjalnych partnerów (np. rodzice nie wierzą w kompetencje nauczycieli w zakresie radzenia sobie z uczniami z ADHD, a nauczyciele są przekonani, że rodzice ignorują ich wskazówki) oraz niedostateczne umiejętności porozumiewania się. Kłopoty mogą się też pojawić w sytuacji, gdy wydaje się, że każdemu z partnerów zmian przyświecają inne cele (np. rodzice są przekonani, że nauczycielom nie zależy na poprawie klimatu szkoły, nauczyciele są przekonani, że rodzice nie włączą się w działania na rzecz całej szkoły).

Co zatem zrobić, aby znaleźć partnerów, gotowych razem z nami wprowadzać innowacje? Przede wszystkim warto się zastanowić, jakich ludzi chcielibyśmy pozyskać. Powinny to być osoby cieszące się autorytetem, reprezentujące odmienne punkty widzenia, różniące się wiedzą, doświadczeniem, zakresem obowiązków. Warto szukać partnerów nie tylko w gronie nauczycielskim, ale również wśród rodziców, uczniów i poza szkołą. Dyrektor (wicedyrektor) szkoły jest zawsze bardzo pożądanym liderem procesu wprowadzania zmian. Jego zaangażowanie jest właściwie niezbędne na wszystkich etapach tego procesu. Dyrektor jest zwykle nie tylko liderem formalnym (mającym zdolność podejmowania decyzji) ale też naturalnym (obdarzonym szacunkiem i zaufaniem). Gdy inicjowane zmiany dotyczą spraw wychowawczych czy działań profilaktycznych, ważną rolę odgrywa też pedagog lub psycholog szkolny.

Kolejne ważne pytanie dotyczy tego, jak ułatwić partnerom efektywną współpracę. Kluczowe znaczenie ma stworzenie klimatu wzajemnego zaufania. Sprzyjają temu nieformalne spotkania (np. nauczycieli z rodzicami przy okazji różnych wydarzeń szkolnych np. po ślubowaniu uczniów klas I, zorganizowane przy herbacie, poczęstunku i dobrej muzyce czy wyjazdy integracyjne nauczycieli).



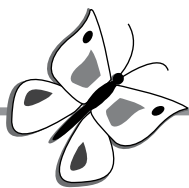
Służą one częstej i otwartej wymianie poglądów dotyczącej realizacji wspólnych zadań. Innym ważnym czynnikiem motywującym do współpracy jest znalezienie wspólnego i ważnego celu jednoczącego wszystkich partnerów. W szkole takim celem wspólnym dla uczniów, rodziców i nauczycieli jest np. przyjazna atmosfera w szkole, poczucie bezpieczeństwa itd.

Faza III – Opracowanie wizji i strategii zmian

Udzielenie jasnej odpowiedzi na pytanie „Co chcemy osiągnąć?” jest kolejnym kluczowym elementem procesu. Uzgodnienie i zdefiniowanie głównego celu sprzyja podejmowaniu szczegółowych decyzji, motywuje do działania, ułatwia koordynację realizowanych działań oraz decyduje o wyborze konkretnej strategii, czyli sposobu postępowania o zasadniczym znaczeniu dla realizacji wizji. Dla przebiegu dalszych faz wprowadzania zmian istotne jest, aby stworzona wizja była atrakcyjna, a zaplanowana strategia działań konkretna. Jednak nie zawsze się to udaje.

Mała atrakcyjność wizji może wynikać z tego, że jest ona:

- **niezbyt przekonująca** - nie daje jasnej odpowiedzi na pytanie o to, co właściwie będzie inaczej, gdy wprowadzimy zmiany (w jakich obszarach funkcjonowania szkoły da się zauważyć zmiany?). Może też się okazać, że wizja jest mało pociągająca, ponieważ nie wszyscy akceptują proponowany kierunek zmian. Np. niektórzy nauczyciele i rodzice nie chcą, aby szczególną opieką otaczane były dzieci z widocznymi problemami w nauce. Obawiają się, że będzie się to działo kosztem innych („bezproblemowych”) uczniów oraz, że będzie miało ogólnie negatywny wpływ na poziom nauczania.
- **mało realna, zbyt skomplikowana lub nieadekwatna – dotyczy realizacji celów, które nie są priorytetem z perspektywy zadań i funkcjonowania szkoły** (np. pomysł budowy basenu w szkole w sytuacji, gdy dostępne fundusze ledwo wystarczają na zaspokojenie podstawowych potrzeb).
- **zbyt ogólnikowa**, czyli nie wskazuje wyraźnie żadnych konkretnych kierunków działania (np. wizja wspierania kreatywności uczniów – właściwie nie wiadomo, co się pod tym hasłem kryje).
- **zbyt sztywna**, która nie stwarza poszczególnym osobom możliwości realizacji ich indywidualnych celów. Taka wizja jest zwykle efektem narzucenia swej woli grupie przez jej lidera. Np. dyrektor szkoły absolutnie słusznie może uważać, że trzeba podjąć intensywne działania w celu wyeliminowania



przemocy wśród uczniów. Tymczasem nauczyciele, generalnie nie negując potrzeby działania w kierunku wytyczonym przez dyrektora, chcieliby też rozwiązać konflikty we własnym gronie i poprawić atmosferę pracy.

Podstawowy problem związany z formułowaniem strategii działania również dotyczy jej ogólnikowości i/lub niejasności. Trudno jest zaangażować się w realizację jakiejś wizji gdy np. nie wiadomo, kto ma koordynować różne działania i odpowiadać za realizację całości, albo brak jest harmonogramu i podziału zadań.

Jak widać z powyższych rozważań, stworzenie dobrej wizji i sformułowanie jasnej strategii wprowadzania zmian jest prawdziwym wyzwaniem i sztuką. Warto więc poświęcić im naprawdę dużo czasu i uwagi, żeby nie narazić się na ich odrzucenie. Jeśli zdecydujesz się przedstawić projekt zmian innym osobom, to powinien być on możliwie jak najlepiej dopracowany w Waszym gronie liderów zmiany (partnerów). Im więcej konkretów i szczegółów – tym większa szansa urzeczywistnienia go w życiu.

Oczywiście punktem wyjścia jest Twój (lub czyjś) indywidualny pomysł – marzenie, o tym, co chciałabyś/chciałbyś zmienić. To marzenie stopniowo rozwija się w coś, co można uznać za pierwszy szkic wizji i strategii i o czym można już opowiedzieć zaufanym osobom. Rozmowy z partnerami zwykle pozwolą Ci na dopracowanie pomysłu i spowodują jego mniejsze lub większe modyfikacje. Dobrze jest, jeżeli Twój partnerzy zaangażują się w rozwijanie tego pomysłu zarówno intelektualnie jak i emocjonalnie. Gdy zabraknie zapału i energii na tym wstępnym, przygotowawczym etapie wprowadzania zmiany, trudno jest oczekiwać, że pojawią się one później!

Przygotowując wizję i strategię zmian należy nastawić się na dyskusje, czyli na wydłużenie czasu przygotowań do działania. Warto też, już na wstępie pogodzić się z tym, że cały proces będzie momentami przypominał krążenie w kółko we mgle albo robienie dwóch kroków wprzód i jednego w tył. Nie należy się poddawać. Takie dyskusje w gronie zaangażowanych, kompetentnych i mających generalnie wspólne cele osób, zwykle przynoszą pożądane efekty. W przypadku zmian w szkole ważne, żeby prowadziły one do sformułowania jasnej i atrakcyjnej wizji oraz zaplanowania konkretnych działań – podziału zadań, wyboru realizatorów, ustalenia harmonogramu itd.

Faza IV Przekazanie wizji i strategii innym

Przedstawienie przyjętej wizji i strategii całej społeczności szkolnej to kolejny krok, jaki stoi przed Tobą na drodze do wdrażania Twojego nowego pomysłu.



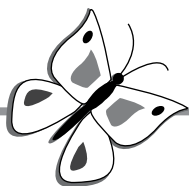
Nauczyciele, rodzice, uczniowie lub inne osoby z otoczenia społecznego Twojej szkoły, by móc się zaangażować w nową inicjatywę, muszą rozumieć cele wprowadzanych zmian, wiedzieć, jakie zadania są do wykonania i jaki może być ich własny wkład w realizację tych zadań. Podjęcie wspólnych działań i rzeczywistej współpracy wymaga, aby wszyscy zainteresowani zaakceptowali kierunek zmian i zgodzili się na poniesienie dodatkowych obciążeń związanych z ich wprowadzaniem. Niezbędne jest ich przekonanie, że są w stanie zrealizować zaplanowane zadania i tym samym osiągnąć założone cele.

Poważną barierą przy przekonywaniu innych do Twojej wizji mogą się okazać niedostateczne umiejętności komunikowania się z ludźmi. Ich wyrazem może być np.

- Przekaz jednostronny (typowym przykładem takiej formy komunikowania się są często zebrania np. z rodzicami – wychowawca rozdaje karteczki z ocenami, informuje o nowych postanowieniach dyrekcji szkoły a rodzice biernie słuchają).
- Mało zrozumiały język – np. formułowanie długich, wielokrotnie złożonych zdań lub posługiwanie się żargonem (takim ciągle spotykanym i w naszym przekonaniu odstręczającym przykładem jest tu np. mówienie o „pedagogizacji rodziców”).
- Mało obrazowy przekaz (brak zapadających w pamięć analogii, metafor).
- Brak zróżnicowania formy przekazu (np. tylko prezentacja ustna lub tylko pisemna).
- Brak powtórzeń.
- Brak przykładów.

Jakie są więc skuteczne sposoby przekazywania informacji? Przede wszystkim warto się spotykać z ludźmi - organizować spotkania informacyjne z rodzicami, nauczycielami, uczniami, przedstawicielami samorządów lokalnych. Pomocne mogą się okazać wcześniej przygotowane materiały informacyjne: ulotki, plakaty, itp. Można też wykorzystywać nieformalne okazje (np. w czasie imprez organizowanych dla społeczności lokalnej przez organizacje pozarządowe lub samorząd, spotkania towarzyskie), do podtrzymywania i zacieśniania kontaktów między nauczycielami i rodzicami uczniów.

Przydatne jest też odpowiednie nagłośnienie sprawy co, w odczuciu odbiorców, zawsze wpływa na podniesienie jej rangi. Można się postarać o zainteresowanie mediów lokalnych – np. zamieścić artykuł w prasie, przesłać informacje do rozgłośni radiowej lub stacji telewizyjnej. Generalnie siła przekazu zdecydowanie



wzrasta, gdy płynie on z różnych źródeł i jest powtarzany, powtarzany i jeszcze raz powtarzany. W szkole w przekazywanie informacji o planowanych zmianach warto włączyć przedstawicieli wszystkich zainteresowanych grup: nauczycieli, uczniów, rodziców (np. zaangażowani w projekt rodzice sami informują o nim innych rodziców na spotkaniach w szkole lub poza nią).

Przy przekazywaniu jakichkolwiek informacji kluczowe znaczenie ma otwarta, dwustronna komunikacja. Odbiorców trzeba uważnie słuchać i zachęcać do zadawania pytań oraz wyrażania wątpliwości i zgłaszania uwag. Trzeba się starać na te pytania i uwagi wyczerpująco odpowiadać, gdyż tylko wtedy jest szansa na rzeczywiste porozumienie i pozyskanie nowych sojuszników.

Faza V Przygotowanie do rozwiązywania problemów związanych z wprowadzaniem zmian

Wprowadzanie zmian wiąże się nieuchronnie z pojawieniem się pewnych przeszkód czy trudności. Są one nieodłącznym elementem całego procesu i tak właśnie należy je traktować. Najważniejsze, żeby się nie poddawać i nie ulegać frustracji. Jest to czasami trudne, zwłaszcza gdy napotykamy na bariery formalne, komunikacyjne lub związane z brakiem wiedzy czy umiejętności.

W niektórych szkołach istnieją pewne struktury formalne, które zamiast ułatwiać, w rzeczywistości utrudniają działania. W radzie rodziców przez wiele lat „działają” ci sami ludzie, którzy niewiele robią i tylko pozornie reprezentują ogół rodziców. Są więc w dobrych stosunkach z dyrekcją szkoły, znają potrzebne przepisy i procedury. Nie są zainteresowani zmianą własnego sposobu funkcjonowania, ani wprowadzaniem innych modyfikacji. W konsekwencji mogą raczej hamować niż przyspieszać wprowadzanie zmian. Przed przystąpieniem do nowych zadań, warto zastanowić się nad tym, jakie struktury formalne i nieformalne funkcjonują w szkole. Np. czy aktywny jest samorząd uczniowski? Jeżeli niewiele robi, to dlaczego? Czy jest jakaś inna grupa uczniów (np. kółko teatralne), której działalność jest wyraźnie zauważalna?, itd. W ten sposób zorientujesz się, Czytelniku, gdzie szukać pomocy, a co reformować.

Inna przeszkoda, która może pojawić się przed Tobą na drodze do realizacji nowych zadań, może się wiązać z brakiem wsparcia ze strony zwierzchników (dyrekcji szkoły, władz oświatowych lub samorządowych). To wsparcie może być bardzo różne – od wyraźnego zaangażowania i kierowania całością działań, poprzez okazywane systematycznie zainteresowanie postępami prac i zachęcanie do dalszej aktywności, aż po bierną akceptację, czyli dawanie „zielonego światła”,

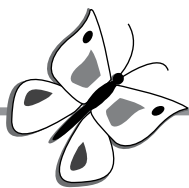


jednak bez wyraźnego własnego udziału. Oczywiście, im wsparcie jest bardziej znaczące i widoczne, tym lepiej. Jednak nawet w bardzo ograniczonym wymiarze jest zwykle pomocne.

Poważną i wydawać by się mogło dość oczywistą barierą, której jednak często nie bierzemy pod uwagę, jest brak sprawnego przepływu informacji. Może on doprowadzić do tego, że wiadomości albo w ogóle nie będą docierać do zainteresowanych, albo będą dochodzić ze znacznym opóźnieniem (tak, że np. niemożliwe będzie złożenie wniosków o dofinansowanie lub upłyną terminy przyjmowania zgłoszeń na interesujące szkolenia). Może być też tak, że informacje będą docierać tylko do części osób zainteresowanych. Warto przy tym pamiętać, że takie „bloki komunikacyjne” nie muszą być związane ze złą wolą czy niedbalstwem. Osoba, która otrzymuje pewne wiadomości, może sobie po prostu nie zdawać sprawy z ich znaczenia, albo nie wiedzieć, dla kogo są przeznaczone. Istotne jest więc wcześniejsze przekazanie informacji na temat planowanych zmian wszystkim, którzy mogą mieć na nie jakikolwiek wpływ (por. faza IV). Wprowadzanie zmian warto jest poprzedzić analizą dotychczasowego przepływu informacji w szkole. Czy np. w Twojej szkole zdarzało się, że informacje na temat interesującej konferencji metodycznej nie wychodziły poza gabinet dyrektora? Albo pedagog szkolny po paru miesiącach odnajdywał we własnej szufladzie ulotkę informującą o warsztatach przygotowujących nauczycieli do realizacji ciekawych zajęć wychowawczych? Jeśli tego typu sytuacje miały miejsce – trzeba zastanowić się nad tym, jak zminimalizować ryzyko ich powtórzenia.

Kolejną barierą może się okazać brak wiedzy i umiejętności potrzebnych do realizacji nowych zadań. W tym przypadku mogą oczywiście pomóc odpowiednie szkolenia i warsztaty. Opracowując wizję i strategię zmian warto się zastanowić, jakie wykłady, zajęcia, lub warsztaty należy zorganizować i dla kogo. Czasami może się też okazać, że przydatne informacje teoretyczne i praktyczne są łatwo dostępne w książkach lub w Internecie, a także wśród rodziców są specjaliści gotowi pomóc nauczycielom w przygotowaniu do podejmowania nowych zadań (psychologowie, specjaliści ds. zarządzania, ekolodzy i inni).

Jednak nawet najlepsze szkolenia i plany nie uchronią Ciebie i Twoich partnerów od wszystkich „wpadek” i niepowodzeń. Na część z nich nie będziesz miał wpływu. Może się zdarzyć, że pedagog szkolny, przygotowany do działania na odpowiednich kursach, podejmie dobrze zaplanowane i konsekwentnie przeprowadzone działania mające skłonić ucznia przejawiającego zaburzenia w zach-



waniu do podjęcia terapii w specjalistycznym ośrodku. Jednak, gdy uczeń się tam zgłosi, usłyszy, że na miejsce w grupie terapeutycznej musi czekać kilka tygodni. Wszystko, co można w związku z tym zrobić, to jak najlepiej przygotować się do radzenia sobie z trudnościami. Przede wszystkim warto jest zastanowić się nad tym, co się może nie udać i przewidzieć środki zaradcze. Na przykład wiedząc, że ośrodki terapii uzależnień są przepełnione, szkoła w porozumieniu z rodzicami, może zaproponować uczniowi zawarcie kontraktu regulującego jego zachowanie do czasu przyjęcia do ośrodka.

Faza VI Dostrzeganie sukcesów etapowych

Kolejnym warunkiem powodzenia procesu wprowadzania zmian jest osiągnięcie sukcesów etapowych. W szkołach wiele innowacji jest wprowadzanych z myślą o przyszłości. Działania nauczycieli na rzecz wspierania uczniów w stawianiu się odpowiedzialnymi osobami mogą przynieść swoje zasadnicze efekty już po opuszczeniu szkoły przez uczniów. Tymczasem nauczyciele powinni mieć możliwość dostrzeżenia jakichś innych, nie odroczonych w czasie, efektów własnej pracy. W przeciwnym razie mogą ulec zniechęceniu i stracić zapał do działania.

W przypadku tego typu działań, takie krótkoterminowe efekty mogą dotyczyć np. poprawy klimatu w klasie i mniejszej liczby konfliktów między uczniami lub z nauczycielami. Mogą też się wyrażać dobrymi relacjami między wychowawcą, a rodzicami.

Pamiętaj, że dostrzeganie osiągnięć etapowych jest ważnym czynnikiem wspierającym i motywującym do działania, ponieważ:

- pozwala uwierzyć, że podejmowane wysiłki przynoszą konkretne efekty,
- stwarza okazję do zorganizowania drobnej uroczystości – takie małe święto daje wszystkim chwilę relaksu, wytchnienia od codzienności i spotkania się w innych niż zazwyczaj okolicznościach,
- liderom pomaga przetestować ich wizję i strategię wprowadzania zmian w konkretnych warunkach. Czasami okazuje się, że wskazane są pewne modyfikacje,
- jest dla decydentów sygnałem do dalszego wspierania procesu zmian,
- zmniejsza ryzyko cynicznych uwag ze strony oponentów zmian,
- zachęca osoby, które wcześniej nie brały aktywnego udziału we wprowadzaniu zmian do włączenia się w nowe działania.

Jak widać z powyższych rozważań, drobne sukcesy są niezwykle ważne dla całego procesu wprowadzania zmian. Może ich jednak zabraknąć lub mogą pozost-



stać niezauważone. I to nie dlatego, że coś rzeczywiście szwankuje w całym projekcie, ale w wyniku nie dość dobrego planowania i kierowania całym procesem. Efekty krótkoterminowe nie zależą bowiem od szczęśliwego zbiegu okoliczności, ani przypadku. Powstają w wyniku dobrego planowania i konsekwentnej realizacji działań. Gdy celem działań nauczyciela jest wspieranie uczniów w stawaniu się odpowiedzialnymi osobami, to rezultaty jego pracy wychowawczej będzie można w pełni ocenić dopiero po kilku latach. Jednak stosowane przez niego praktyki wychowawcze przyniosą też efekty bezpośrednie, takie jak m.in. przestrzeganie szkolnych zasad przez uczniów, większa wiara uczniów we własne możliwości, lepszy (bliższy) kontakt nauczyciela z uczniami.

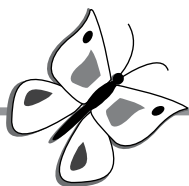
Dostrzeganie osiągnięć etapowych spełni funkcję wzmacniającą wobec nauczycieli angażujących się we wprowadzanie zmian, jeśli będzie:

1. widoczne dla osób zaangażowanych i odnosić się do faktów,
2. jednoznaczne w swojej pozytywnej ocenie,
3. związane bezpośrednio z realizowanymi zadaniami,
4. dokonane przez liderów wprowadzania zmian np. dyrektora szkoły.

Faza VII – Podsumowanie osiągnięć i plan dalszego działania

Szkołę, tak jak wiele innych instytucji, charakteryzuje nie tylko rozbudowana struktura organizacyjna ale również złożoność zadań do wykonywania. Szkoła jest skomplikowanym mechanizmem, którego ogniwa często się ze sobą zająbiają; zmiana w jednym obszarze funkcjonowania szkoły może pociągać za sobą zmianę w innym. Czasami ten oczywisty fakt nie jest brany pod uwagę w planowaniu modyfikacji i może być przyczyną niepowodzeń.

Na przykład rada pedagogiczna jednej ze szkół zdecydowała, że w przypadku uczniów podejrzanych lub przyłapanych na używaniu substancji psychoaktywnych będzie prowadziła działania interwencyjne, których celem jest udzielenie przez szkołę wsparcia i pomocy uczniowi oraz jego rodzicom. Takie działania wymagają nawiązania ścisłej współpracy z rodzicami i dobrego przepływu informacji w gronie nauczycielskim. To z kolei może pociągać za sobą zmianę dotychczasowego sposobu kontaktowania się i komunikowania z rodzicami już od pierwszego spotkania w szkole. W związku z tym wszyscy nauczyciele, którzy są wychowawcami klas, muszą wspólnie ustalić strategię pracy z rodzicami i zastosować ją w praktyce. Konieczna jest autentyczna współpraca nie tylko między wychowawcami poszczególnych klas, ale w całym gronie pedagogicznym, w którym znajdują się potencjalni wychowawcy klas następných roczników ucz-



niów. Wykonanie tego zadania pociąga za sobą następne: uruchamia mechanizmy ułatwiające współpracę między nauczycielami. Jakość tej współpracy zależy w dużym stopniu od klimatu szkoły itd.

Jak widać z tego przykładu, realizacja jednego zadania uruchamia proces następujących po sobie działań aktywizujących całą społeczność szkolną. Warto więc przy analizie procesu wprowadzania zmiany i ocenie jego efektów prześledzić wszystkie kolejne ogniwa. Wydaje się, że dopiero taka strategia podsumowania osiągnięć przyniesie praktyczne informacje, w jakim jeszcze innym obszarze funkcjonowania szkoły trzeba wprowadzić modyfikacje. Bez takiego swoistego wglądu w różne powiązane ze sobą mechanizmy funkcjonowania szkoły może się okazać, że mimo usilnych starań i zaangażowania poszczególnych osób w proces wprowadzenia określonej zmiany, nie przynosi ona spodziewanych efektów.

Największym niebezpieczeństwem związanym z tą fazą wprowadzania zmian jest zniechęcenie liderów. Łatwo mogą oni dojść do wniosku, że sami zrobili już bardzo dużo, a koledzy i koleżanki nie robią właściwie nic, albo stanowczo zbyt mało. Takie myślenie bardzo szybko może doprowadzić do porzucenia projektu, który był już prawie na ukończeniu. By spróbować temu zapobiec, warto:

- jasno określić kolejne zadania do wykonania,
- podkreślić, jak wiele już zostało zrobione,
- poszukać nowych sojuszników w szkole i poza nią.

Faza VIII Włączenie innowacji do stałej praktyki działania

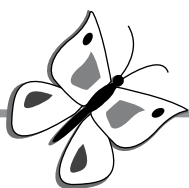
Efektem procesu wprowadzania zmian powinno być włączenie innowacji do stałej praktyki działania. Następuje to niemal automatycznie, gdy wprowadzana zmiana jest zgodna z czymś, co można określić jako „kulturę” danej instytucji. Każda instytucja ma swoją specyficzną kulturę, na którą składają się wartości, normy i pewne wzory zachowań. Nie są one wyrażone explicite w żadnych dokumentach i większość pracowników nawet nie zdaje sobie sprawy z ich istnienia. Ale one są i mają przemożny wpływ na funkcjonowanie instytucji. Np. w naszym zespole w Instytucie Psychiatrii i Neurologii normą jest to, że zanim ktoś z nas „wypuści” jakiś produkt (np. artykuł) poza Pracownię, daje go do sprawdzenia innej osobie z zespołu. Odstępstwo od tej reguły nie spotkałoby się pewnie z jawną naganą, ale zapewne wywołałoby poczucie pewnego niesmaku.

Gdy dana innowacja „nie pasuje” do wartości, norm i przyjętych w instytucji (np. w szkole) zachowań, jej wprowadzenie staje się trudne lub wręcz niemożliwe. Aby wyjaśnić istotę problemu posłużymy się przykładem szkoły, do której zostało



przyjęte dziecko z nasilonym zespołem nadpobudliwości psychoruchowej. Ponieważ nauczyciele i uczniowie często zgłaszali problemy związane z nieodpowiednim zachowaniem nowego ucznia a uczniowie podejmowali próby wykorzystania jego braków w zakresie umiejętności społecznych (zwykle bardzo przykre dla dziecka) – pedagog postanowiła podjąć odpowiednie działania. Zaproponowała wprowadzenie do szkoły programu poszerzającego wiedzę i umiejętności nauczycieli w zakresie pracy z takim dzieckiem i współpracy z jego rodzicami. W szkole została zorganizowana rada pedagogiczna na temat ADHD, sposobów nawiązywania i utrzymywania kontaktu z dzieckiem dotkniętym takim zaburzeniem, metod wzmacniania jego umiejętności, zasad współpracy z rodzicami i rozwiązywania konfliktów w klasie, etc. Jednak okazało się, że przekazana nauczycielom wiedza nie znalazła odzwierciedlenia w ich postępowaniu. Przymuszalnie w głębi duszy byli oni przekonani, że ta szkoła nie jest miejscem, w którym temu dziecku można pomóc. Powinno ono uczyć się albo w trybie indywidualnym, albo w szkole umocowanej w strukturach służby zdrowia. Taka postawa nauczycieli sprawiła, że mimo posiadanej wiedzy na temat zasad postępowania wobec ucznia z ADHD, nie zastosowali jej w praktyce. Dziecko było stopniowo wykluczane ze społeczności szkolnej, pomimo iż w tym samym czasie brało udział w terapii, w której czyniło znaczne postępy.

Powstaje więc pytanie, w jaki sposób należy wprowadzać zmiany, aby w krótkim czasie nie umarły one śmiercią naturalną. Przede wszystkim należy pamiętać, że zmiany postaw, wartości i norm zachowania (czyli tego, co stanowi o „kulturze” instytucji) są bardzo trudne do uzyskania i są efektem końcowym całego procesu. Zmiany w sposobie myślenia i zachowania nauczycieli z danej społeczności szkolnej wobec uczniów z ADHD mogą być widoczne dopiero po wielu latach, ponieważ muszą się one „zakotwiczyć” (umocować) w zespole norm, na których opiera się funkcjonowanie instytucji, jaką jest szkoła. Nowe podejście ma szansę umocowania się w normach szkolnych, gdy przynosi pozytywne efekty i jest lepsze od stosowanych poprzednio metod. Na przykład, gdy nauczyciele zauważą, że dziecko z ADHD, wobec którego przynajmniej częściowo starali się zastosować wskazówki pedagoga, ukończyło jednak ich szkołę i kontynuuje naukę w dobrym liceum, to wobec kolejnego „trudnego” ucznia już z większą otwartością zastosują posiadaną wiedzę. Gdy takich pozytywnych przykładów będzie więcej, to w pewnym momencie okaże się, że nauczyciele spostrzegają swoją szkołę jako miejsce, w którym dzieci z bardzo różnego rodzaju zaburzeniami mogą zdobywać wiedzę i doskonalić swoje umiejętności życiowe. Innymi



słowy – nastąpi zmiana w „kulturze” szkoły.

Aby proces zmian doprowadzić do tak szczęśliwego końca, konieczna jest również w szkole osoba, która będzie dawać wskazówki i wspierać osoby, pracujące nowymi metodami. Jest to ważne, ponieważ generalnie ludzie, którzy stoją w obliczu wyzwania, jakim jest zmiana dotychczasowych metod pracy, często niechętnie przyznają, że stosowanie nowych rozwiązań jest zasadne. Czasami, by uruchomić proces wprowadzania nowych norm, konieczne jest dokonanie zmiany osób, których stanowisko jest kluczowe dla danej sprawy. W naszym przykładzie, takimi osobami mogą być np. pedagog szkolny, wychowawca, dyrektor.

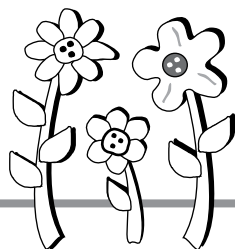
Innymi słowy, gdy planujemy wprowadzenie danej innowacji do codziennej praktyki, musimy koniecznie brać pod uwagę, na ile jest ona zgodna z wartościami, normami i zasadami pracy obowiązującymi w danej placówce. Jeśli tego aspektu procesu wprowadzania zmian nie uwzględnimy, to musimy się liczyć z tym, że wróci „stare”. „Zakotwiczenie” nowych norm i zasad w życiu szkoły jest długotrwałym i żmudnym procesem. Jednak jego efektem mogą być istotne zmiany na lepsze, widoczne w funkcjonowaniu całej społeczności szkolnej.

Szanowny Czytelniku – mamy nadzieję, że po przeczytaniu niniejszego tekstu nabrałeś przekonania, że można z powodzeniem wprowadzać zmiany i innowacje. Naszym zdaniem warto podjąć ten dodatkowy wysiłek, bo przecież za każdą próbą wprowadzania zmian w funkcjonowaniu społeczności szkolnej kryją się nasze marzenia i wizje, by szkoła kojarzyła się ze wspólnotą osób, a nie tylko ze sprawnie działającą instytucją.

Bibliografia

Karolczak-Biernacka B. , *Osoba nauczyciela a poczucie dobrostanu ucznia*. (w:) Czabała Cz. (red.), *Zdrowie psychiczne. Zagrożenia i promocja.*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa, 2000, 64-84.

Kotter J.P. (1996): *Leading Change*. Harvard Business School.





Rekomendowane programy wspierające nauczycieli w umiejętnościach psychospołecznych



Porozumienie w szkole – głównym celem programu jest wsparcie szkoły w realizacji zadań służących budowaniu bezpiecznego klimatu poprzez wyposażenie nauczycieli w wiedzę i materiały informacyjne oraz zainspirowanie do rozwijania umiejętności wpływających na jakość relacji w szkole.

Program jest prezentacją różnych metod i narzędzi wywodzących się z psychologii humanistycznej. Tworzą one zestaw cennych i użytecznych narzędzi, które mogą być wykorzystywane przez nauczycieli w zależności od ich potrzeb i preferencji. Wszystkie oparte są o tę samą koncepcję człowieka, mają podobne założenia i cel: nawiązanie kontaktu, porozumienie i budowanie relacji.

Program wspiera kulturę wychowawczą szkoły polegającą na:

- budowaniu więzi,
- wzajemnym szacunku w relacjach szkolnych,
- uwzględnianiu potrzeb i uczuć wszystkich osób uczestniczących w procesach edukacyjnych i wychowawczych,
- efektywnym, satysfakcjonującym komunikowaniu się,
- konstruktywnym rozwiązywaniu nieporozumień i konfliktów.

Tak rozumiana kultura wychowawcza szkoły sprzyja przekształcaniu się społeczności szkolnej we wspólnotę.

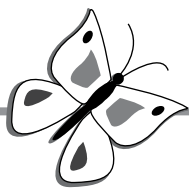
Koordynator programu:

Małgorzata Jakubczak tel. (0-22) 825-44-51 (do 53) wew. 132 (wtorek, czwartek w godz. 9.00-12.00), e-mail: majkubczak@cmppp.edu.pl.



Szkoła dla Rodziców i Wychowawców to program spotkań dla każdego, kto szuka sposobu na nawiązanie głębszych i cieplejszych relacji z dziećmi lub wychowankami.

Jego głównym celem jest wspieranie rodziców i wychowawców w radzeniu sobie w codziennych kontaktach z dziećmi i młodzieżą.



Nauka umiejętności lepszego porozumiewania się, refleksja nad własną postawą wychowawczą, wymiana doświadczeń, to małe kroki ku głębszej relacji, dającej zadowolenie, poczucie wzajemnej bliskości. To także nauka dialogu i kształtowanie więzi opartych na wzajemnym szacunku. Główne motto Szkoły dla Rodziców i Wychowawców brzmi: **Wychowywać to kochać i wymagać. Koordynatorki programu:** Joanna Sakowska tel. (0-22) 825-44-51 (do 53), tel. kom. 0 888 423 743 (poniedziałek, wtorek, czwartek w godz. 9.00-13.00), e-mail: jsakowska@cmppp.edu.pl Maria Talar tel. (0-22) 825-44-51 (do 53), tel. kom. 0 691 998 399 (od poniedziałku do piątku w godz. 9.00-15.00), e-mail: mtalar@cmppp.edu.pl



Golden Five

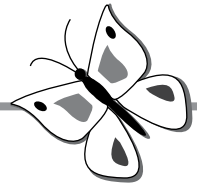
Celem programu jest stworzenie modelu nauczania i wychowania wspomagającego osiągnięcia szkolne i rozwój osobisty uczniów, zwłaszcza zagrożonych wykluczeniem, poprzez:

- dostarczenie nauczycielowi narzędzi/umiejętności radzenia sobie ze zróżnicowaniem w klasie;
- wzmocnienie integracji klasy;
- poprawę klimatu w klasie, co powinno przyczynić się do polepszenia frekwencji, budowania więzi ze szkołą, osiągania przez uczniów lepszych wyników w nauce oraz w zakresie umiejętności życiowych, poprawy relacji interpersonalnych.

Program adresowany jest do nauczycieli uczących w szkołach II stopnia (gimnazjach), zwłaszcza wychowawców.

Koordinator programu:

Joanna Szymańska tel. (0-22) 825-44-51 wew. 106 (od poniedziałku do piątku w godz. 9.00-16.00) e-mail: jszymanska@cmppp.edu.pl



Szkolna Interwencja Profilaktyczna

Celem programu jest przygotowanie szkół i nauczycieli do podejmowania działań wobec uczniów sięgających na terenie szkoły po substancje psychoaktywne.

Interwencja profilaktyczna może być stosowana zarówno w szkołach podstawowych, gimnazjach i ponadgimnazjalnych, ponieważ we wszystkich zdarzają się przypadki sięgania przez dzieci i młodzież po środki psychoaktywne. Adresatami programu są więc rady pedagogiczne szkół wszystkich typów oraz nauczyciele, którzy chcą prowadzić działania interwencyjne wobec uczniów.

Koordinator programu:

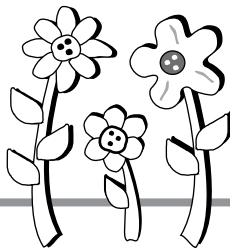
Dorota Macander tel. (0- 22) 825-44-51 w. 108 (od poniedziałku do piątku w godz. 9.00 -15.00), e-mail: dmacander@cmppp.edu.pl

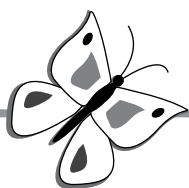
**Więcej informacji o programach znajdą Państwo
na stronie**

**Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-
Pedagogicznej**

www.cmppp.edu.pl

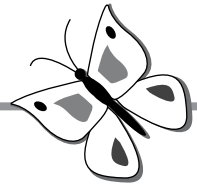
Zapraszamy



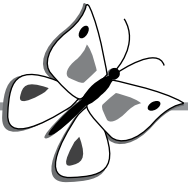


Literatura polecana

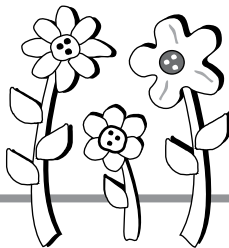
- J. Augustyn, *Świat naszych uczuć*, Wydawnictwo M, Kraków 2001.
- B. Beil, *Dziecko grzeczne i niegrzeczne. Dlaczego dziecku potrzebne są wartości*, PAX, Warszawa 2000.
- E. Berne, *W co grają ludzie*, PWN, Warszawa 1997.
- J. Bińczycka, *Między swobodą, a przemocą w wychowaniu*, Impuls, Kraków 1999.
- A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, PWN, Warszawa 2001.
- M. Le Boutilier, *Wystarczy powiedzieć nie*, Studio Emka, Warszawa 1997.
- M. Buber, *Ja i Ty*, PAX, Warszawa 1992.
- R. Campbell, *Twój nastolatek potrzebuje ciebie*, Towarzystwo Krzewienia Kultury Chrześcijańskiej, Kraków 1991.
- H. Cloud, J. Townsend, *Sztuka mówienia nie*, Świat Książki, Warszawa 1997.
- M. Dziewiecki, *Osoba i wychowanie*, Rubikon, Kraków 2003.
- M. Dziewiecki, *Integralna profilaktyka uzależnień w szkole*, Rubikon, Kraków 2003.
- M. Dziewiecki, *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Jedność, Kielce 2000.
- M. Dziewiecki, *Komunikacja wychowawcza*, Salwator, Kraków 2004.
- A. Faber, E. Mazlish, *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i szkole*, Media Rodzina of Poznań, Poznań 1996.
- A. Faber, E. Mazlish, *Rodzeństwo bez rywalizacji*, Media Rodzina of Poznań, Poznań 1996.
- J. Ferguson, *Asertywność doskonała*, Rebis, Poznań 1999.
- A. Floyer Acland, *Doskonałe umiejętności interpersonalne*, Rebis, Poznań 2000.
- E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Czytelnik, Warszawa 1993.
- E. Fromm, *Wojna w człowieku*, J. Santorski, Warszawa 1994.
- H. Gagelmann, *Kaj znów się śmieje*, Iskry, Warszawa 1988.
- Z. Gaś, *Doskonalący się nauczyciel*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001.
- H. Ginot, *Między rodzicami, a dziećmi*, Media Rodzina of Poznań, Poznań 1998.
- A. Grunt, *Chrystus w bracie*, Wydawnictwo benedyktyńców, Kraków 1999.
- H. Hamer, *Rozwój umiejętności społecznych. Jak skutecznie dyskutować i współpracować*, Veda, Warszawa 2003.



- K. Horney, *Nerwica a rozwój człowieka*, Rebis, Poznań 1993.
- K. Horney, *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Rebis, Poznań 1993.
- Brenda Houghton, *Dobre dziecko*, Wydawnictwo Moderski i spółka, Poznań 1999.
- J. Janowska, *Rozwijanie umiejętności psychopedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2002.
- A. Karasowska, *Jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania*, PARPA, Warszawa 2006.
- A. Kast-Zahn, *Każde dziecko może nauczyć się reguł*, Media Rodzina of Poznań, Poznań 1999.
- G. King, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2003.
- J. Korczak, *Pisma Wybrane*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
- J. Krishnamurti, *Listy do szkół*, Pusty Obłok, Warszawa 1987.
- J. Krishnamurti, *Szkoła zrozumienia*, Thesaurus Pre, Wrocław 1992
- Doroty Law Nolte, Rachel Harris, *Dzieci patrzą na nas*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2002.
- A. Lowen, *Narcyzm, Zaprzeczenie prawdziwemu ja*, Wydawnictwo Santorski, Warszawa 1995.
- R. Mac Kenzie, *Kiedy pozwolić, kiedy zabronić*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- W. May, *Bezpieczne granice. Dialogowe wyznaczanie granic u dzieci*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2005.
- M. Mc Kay, M. Davis, *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- A. de Mello, *Przebudzenie*, Rebis, Poznań 1992.
- red. E. Milewska, A. Szymanowska, *Rodzice i dzieci. Psychologiczny obraz sytuacji problemowych*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2000.
- J. Monborquette, *Jak przebaczać*, Wydawnictwo M, Kraków 1996.
- D. Olweus, *Mobbing fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Jacek Santorski&CO, Warszawa 1998.
- P. Pauling, *Szczęśliwe dzieci, czyli udane wychowanie*, Jedność, Kielce 1998.
- M. Pipher, *Ocalić Ofelię*, Media Rodzina of Poznań, Poznań 1998.
- K. Pospiszyl, *Narcyzm*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.



- J. Uve Rogge, *Dzieci potrzebują granic, Klub dla Ciebie*, Warszawa 2003.
- S. Ruciński, *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*, wydanie II zmienione, Wydawnictwa UW, Warszawa 1998.
- H. Rylke, *W zgodzie z sobą i z uczniami*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.
- H. Rylke, T. Tuszewski, *Powrót do źródeł. O profilaktyce w szkołach*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce 2004.
- M. Scheler, *Resentyment a moralności*, Aletheia, Warszawa 2008.
- red. T. Sokołowska-Dzioba, *Kształtowanie umiejętności wychowawczych*, Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2002.
- A. Stein, *Kiedy dzieci są agresywne*, Jedność, Kielce 2003.
- red. W. Szewczyk, *Świat ludzkich uczuć*, Biblos, Tarnów 1997.
- J. Tarnowski, *Jak wychowywać*, Wydawnictwa ATK, Warszawa 1993.
- S. Tschope-Scheffler, *Dzieci potrzebują korzeni i skrzydeł*, Jedność, Kielce 2001.
- J. Vanier, *Wspólnota miejscem radości i przebaczenia*, Editions Spotkania, Warszawa 1991.





Załącznik

Procedury postępowania nauczycieli w sytuacjach zagrożenia bezpieczeństwa uczniów i metod współpracy szkół z policją⁸²

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2003 r. w sprawie szczegółowych form działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniem, każda szkoła jest zobligowana do posiadania schematu postępowania, umożliwiającego sprawne oraz bezpieczne radzenie sobie w sytuacjach kryzysowych. W myśl tego dokumentu szkoły i placówki podejmują działania interwencyjne polegające na powiadomieniu rodziców i policji w sytuacjach kryzysowych, w szczególności, gdy dzieci i młodzież używają, posiadają lub rozprawdzają środki odurzające.

W różnych sytuacjach potrzebna jest współpraca z policją, sądem rodzinnym oraz lokalnymi instytucjami pomocowymi.

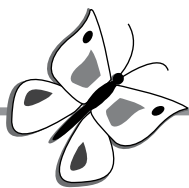
Usprawnieniem podejmowanych działań przez szkołę w sytuacjach zagrożenia uczniów przestępczością i demoralizacją może być opracowany w ramach Krajowego Programu Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przestępczości wśród Dzieci i Młodzieży moduł: „Procedury postępowania nauczycieli i metody współpracy szkoły z policją”.

Podstawowym aktem prawnym regulującym zasady postępowania policji z nieletnimi sprawcami czynów karalnych jest *Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich*.

Policja zgodnie z art. 37 ustawy, w wypadkach niecierpiących zwłoki zbiera i utrwała dowody czynów karalnych, w razie potrzeby dokonuje ujęcia nieletniego, a także wykonuje czynności zlecone przez sędziego rodzinnego.

Dokumentem wewnętrznym uściślającym te zasady jest *Zarządzenie nr 590 Komendanta Głównego Policji z dnia 24 października 2003 r. w sprawie metod i form wykonywania zadań przez policjantów w zakresie przeciwdziałania demoralizacji i przestępczości nieletnich*.

⁸² Cytuję za stroną internetową Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej: www.cmppp.edu.pl/profilaktyka/procedury



Procedury postępowania nauczycieli w sytuacjach zagrożenia dzieci i młodzieży demoralizacją.

Używanie alkoholu lub innych środków w celu wprowadzenia się w stan odurzenia

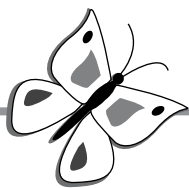
- Profilaktyka **Działania interwencyjne w przypadku uzyskania informacji, że uczeń, który nie ukończył 18 lat, używa alkoholu lub innych środków w celu wprowadzenia się w stan odurzenia, uprawia nierząd, bądź przejawia inne zachowania świadczące o demoralizacji, nauczyciel powinien podjąć następujące kroki:**
- Przekazać uzyskaną informację wychowawcy klasy.
- Wychowawca informuje o fakcie pedagoga/psychologa szkolnego i dyrektora szkoły.
- Wychowawca wzywa do szkoły rodziców (prawnych opiekunów) ucznia i przekazuje im uzyskaną informację. Przeprowadza rozmowę z rodzicami oraz z uczniem, w ich obecności. W przypadku potwierdzenia informacji, zobowiązuje ucznia do zaniechania negatywnego postępowania, rodziców zaś bezwzględnie do szczególnego nadzoru nad dzieckiem. W toku interwencji profilaktycznej może zaproponować rodzicom skierowanie dziecka do specjalistycznej placówki i udział dziecka w programie terapeutycznym.
- Jeżeli rodzice odmawiają współpracy lub nie stawiają się do szkoły, a nadal z wiarygodnych źródeł napływają informacje o przejawach demoralizacji ich dziecka, dyrektor szkoły pisemnie powiadamia o zaistniałej sytuacji sąd rodzinny lub policję (specjalistę ds. nieletnich).
- Podobnie, w sytuacji, gdy szkoła wykorzysta wszystkie dostępne jej środki oddziaływań wychowawczych, (rozmowa z rodzicami, ostrzeżenie ucznia, spotkania z pedagogiem, psychologiem, itp.), a ich zastosowanie nie przynosi oczekiwanych rezultatów, dyrektor szkoły powiadamia sąd rodzinny lub policję. Dalszy tok postępowania leży w kompetencji tych instytucji.
- Jeżeli zachowania świadczące o demoralizacji przejawia uczeń, który ukończył 18 lat, a nie jest to udział w działalności grup przestępczych czy popełnienie przestępstwa, to postępowanie nauczyciela powinno być określone przez wewnętrzny regulamin szkoły.
- W przypadku uzyskania informacji o popełnieniu przez ucznia, który ukończył 17 lat, przestępstwa ściganego z urzędu lub jego udziału w dzia-



łalności grup przestępczych, zgodnie z art. 304 § 2 kodeksu postępowania karnego, dyrektor szkoły jako przedstawiciel instytucji jest obowiązany niezwłocznie zawiadomić o tym prokuratora lub policję.

Na terenie szkoły znajduje się uczeń będący pod wpływem alkoholu lub narkotyków

- Profilaktyka **W przypadku, gdy nauczyciel podejrzewa, że na terenie szkoły znajduje się uczeń będący pod wpływem alkoholu lub narkotyków, powinien podjąć następujące kroki:**
- Powiadamia o swoich przypuszczeniach wychowawcę klasy.
- Odizolowuje ucznia od reszty klasy, ale ze względów bezpieczeństwa nie pozostawia go samego; stwarza warunki, w których nie będzie zagrożone jego życie ani zdrowie.
- Wzywa lekarza w celu stwierdzenia stanu trzeźwości lub odurzenia, ewentualnie udzielenia pomocy medycznej.
- Zawiadamia o tym fakcie dyrektora szkoły oraz rodziców/opiekunów, których zobowiązuje do niezwłocznego odebrania ucznia ze szkoły. Gdy rodzice/opiekunowie odmówią odebrania dziecka, o pozostaniu ucznia w szkole, czy przewiezieniu do placówki służby zdrowia, albo przekazaniu go do dyspozycji funkcjonariuszom policji – decyduje lekarz, po ustaleniu aktualnego stanu zdrowia ucznia i w porozumieniu z dyrektorem szkoły/placówki.
- Dyrektor szkoły zawiadamia najbliższą jednostkę policji, gdy rodzice ucznia będącego pod wpływem alkoholu – odmawiają przyścia do szkoły, a jest on agresywny, bądź swoim zachowaniem daje powód do zgorzienia albo zagraża życiu lub zdrowiu innych osób.
- W przypadku stwierdzenia stanu nietrzeźwości policja ma możliwość przewiezienia ucznia do izby wytrzeźwień, albo do policyjnych pomieszczeń dla osób zatrzymanych – na czas niezbędny do wytrzeźwienia (maksymalnie do 24 godzin). O fakcie umieszczenia zawiadamia się rodziców/opiekunów oraz sąd rodzinny, jeśli uczeń nie ukończył 18 lat.
- Jeżeli powtarzają się przypadki, w których uczeń (przed ukończeniem 18 lat) znajduje się pod wpływem alkoholu lub narkotyków na terenie szkoły, to dyrektor szkoły ma obowiązek powiadomienia o tym policji (specjalisty ds. nieletnich) lub sądu rodzinnego.
- Spożywanie alkoholu na terenie szkoły przez ucznia, który ukończył 17 lat, stanowi wykroczenie z art. 431 ust. 1 Ustawy z dnia 26 października 1982 r.



o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi. Należy o tym fakcie powiadomić policję. Dalszy tok postępowania leży w kompetencji tej instytucji.

Nauczyciel znajduje na terenie szkoły substancję przypominającą wyglądem narkotyk

W przypadku, gdy nauczyciel znajduje na terenie szkoły substancję przypominającą wyglądem narkotyk, powinien podjąć następujące kroki:

- Nauczyciel zachowując środki ostrożności zabezpiecza substancję przed dostępem do niej osób niepowołanych oraz ewentualnym jej zniszczeniem do czasu przyjazdu policji, próbuje (o ile to jest możliwe w zakresie działań pedagogicznych) ustalić, do kogo znaleziona substancja należy.
- Powiadamia o zaistniałym zdarzeniu dyrektora szkoły, który wzywa policję.
- Po przyjeździe policji niezwłocznie przekazuje zabezpieczoną substancję i przekazuje informacje dotyczące szczegółów zdarzenia.

Uczeń posiada przy sobie substancję przypominającą narkotyk

W przypadku, gdy nauczyciel podejrzewa, że uczeń posiada przy sobie substancję przypominającą narkotyk, powinien podjąć następujące kroki:

- Nauczyciel w obecności innej osoby (wychowawca, pedagog, dyrektor, itp.) ma prawo żądać, aby uczeń przekazał mu tę substancję, pokazał zawartość torby szkolnej oraz kieszeni (we własnej odzieży), ew. innych przedmiotów budzących podejrzenie co do ich związku z poszukiwaną substancją. Nauczyciel nie ma prawa samodzielnie wykonać czynności przeszukania odzieży ani teczki ucznia – jest to czynność zastrzeżona wyłącznie dla policji.
- O swoich spostrzeżeniach powiadamia dyrektora szkoły oraz rodziców/opiekunów ucznia i wzywa ich do natychmiastowego stawiennictwa.
- W przypadku, gdy uczeń, mimo wezwania, odmawia przekazania nauczycielowi substancji i pokazania zawartości teczki, dyrektor szkoły wzywa policję, która przeszukuje odzież i przedmioty należące do ucznia oraz zabezpiecza znalezioną substancję i zabiera ją do ekspertyzy.
- Jeżeli uczeń wyda substancję dobrowolnie, nauczyciel, po odpowiednim zabezpieczeniu, zobowiązany jest bezzwłocznie przekazać ją do jednostki policji. Wcześniej próbuje ustalić, w jaki sposób i od kogo, uczeń nabył substancję. Całe zdarzenie nauczyciel dokumentuje, sporządzając możliwie dokładną notatkę z ustaleń wraz ze swoimi spostrzeżeniami.



UWAGA: Zgodnie z przepisami ustawy o przeciwdziałaniu narkomanii – w Polsce karalne jest:

- posiadanie każdej ilości środków odurzających lub substancji psychotropowych;
- wprowadzanie do obrotu środków odurzających;
- udzielanie innej osobie, ułatwianie lub umożliwianie ich użycia oraz nakłanianie do użycia;
- wytwarzanie i przetwarzanie środków odurzających.

Każde z wymienionych zachowań jest czynem karalnym w rozumieniu przepisów ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich, jeśli sprawcą jest uczeń, który ukończył 13 lat, a nie ukończył 17 lat.

Z przestępstwem mamy do czynienia, jeżeli któryś z wymienionych czynów popełni uczeń, po ukończeniu 17 lat. W takiej sytuacji mają zastosowanie przepisy ustawy z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks postępowania karnego.

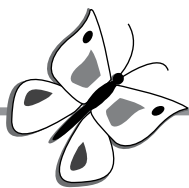
Jeżeli przestępstwo ma miejsce na terenie szkoły, należy wezwać policję.

Popołnienie czynu karalnego przez ucznia, który nie ukończył 17 lat

W każdym przypadku popołnienia czynu karalnego przez ucznia, który nie ukończył 17 lat należy zawiadomić policję lub sąd rodzinny, a w przypadku popołnienia przestępstwa przez ucznia, który ukończył 17 rok życia, prokuratora lub policję (art. 4 Upn i art. 304 Kpk).

Postępowanie wobec ucznia – sprawcy czynu karalnego lub przestępstwa:

- niezwłoczne powiadomienie dyrektora szkoły,
- ustalenie okoliczności czynu i ewentualnych świadków zdarzenia,
- przekazanie sprawcy (o ile jest znany i przebywa na terenie szkoły) dyrektorowi szkoły, lub pedagogowi szkolnemu pod opiekę,
- powiadomienie rodziców ucznia – sprawcy,
- niezwłoczne powiadomienie policji w przypadku gdy sprawa jest poważna (rozbój, uszkodzenie ciała, itp.), lub sprawca nie jest uczniem szkoły i jego tożsamość nie jest nikomu znana,
- zabezpieczenie ewentualnych dowodów przestępstwa, lub przedmiotów pochodzących z przestępstwa i przekazanie ich policji (np. sprawca rozbójcu na terenie szkoły używa noża i uciekając porzuca go lub porzuca jakiś przedmiot pochodzący z kradzieży).

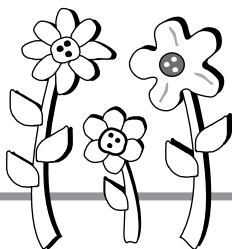


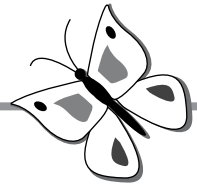
Uczeń stał się ofiarą czynu karalnego

Postępowanie nauczyciela wobec ucznia, który stał się ofiarą czynu karalnego:

- udzielenie pierwszej pomocy (przedmedycznej), bądź zapewnienia jej udzielenia poprzez wezwanie lekarza w przypadku, kiedy ofiara doznała obrażeń,
- niezwłoczne powiadomienie dyrektora szkoły,
- powiadomienie rodziców ucznia,
- niezwłoczne wezwanie policji w przypadku, kiedy istnieje konieczność profesjonalnego zabezpieczenia śladów przestępstwa, ustalenia okoliczności i ewentualnych świadków zdarzenia.

W przypadku znalezienia na terenie szkoły broni, materiałów wybuchowych, innych niebezpiecznych substancji lub przedmiotów, należy zapewnić bezpieczeństwo przebywającym na terenie szkoły osobom, uniemożliwić dostęp osób postronnych do tych przedmiotów i wezwać policję – tel. 997 lub 112.





O autorach

Anna Borucka

psycholog w Pracowni Profilaktyki Młodzieżowej „Pro-M” Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie. Główny autor procedury szkolnej interwencji profilaktycznej wobec uczniów sięgających po środki psychoaktywne i współautor szkolnych programów profilaktycznych (Program Domowych Detektywów; Fantastyczne Możliwości). Zaangażowana w upowszechnienie w środowisku szkolnym skutecznych działań sprzyjających zdrowiu psychicznemu dzieci i młodzieży. Działa w *Fundacji Wychowawców i Młodzieży „PROM”*.

Katarzyna Okulicz-Kozaryn

psycholog, dr n. humanistycznych, zatrudniona w Pracowni Profilaktyki Młodzieżowej

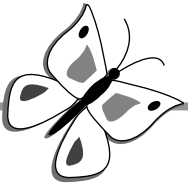
„Pro-M” Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie. Współautor szkolnych programów profilaktycznych (Program Domowych Detektywów; Fantastyczne Możliwości), procedury szkolnej interwencji wobec uczniów sięgających po środki psychoaktywne oraz badań ewaluacyjnych tych (i innych) programów. Zaangażowana w działania na rzecz profilaktyki zachowań problemowych oraz promocji zdrowia psychicznego wśród dzieci i młodzieży.

Ewa Puchała

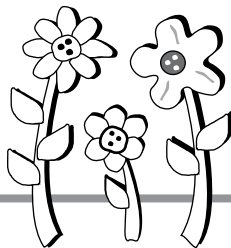
mgr profilaktyki społecznej i resocjalizacji ze specjalizacją pedagogiczną, trener warsztatu umiejętności psychospołecznych z listy PTP, socjoterapeuta, edukator, superwizor osób prowadzących zajęcia edukacyjne. Zatrudniona w Centrum Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. Wiele lat pracowała z dziećmi z zaburzeniami emocjonalnymi równoległe prowadząc ćwiczenia dla studentów pedagogiki. Posiada też wieloletnie doświadczenie w realizacji programów z zakresu umiejętności psychospołecznych. Współautor programów edukacyjnych: „Szkoła dla Rodziców i Wychowawców” część II, „Porozumienie w szkole” (wersja z 2007 r.).

Stanisław Ruciński

pedagog, dr hab. Studia I st. w zakresie nauk społecznych na Uniwersytecie Jagiellońskim (uk. 1953), praca wychowawcza w domu dziecka (1953-1956), stu-



dia pedagogiczne na Uniwersytecie Warszawskim, magisterium z psychologii wychowawczej u prof. M. Żebrowskiej (1958), praca w szkole (1958-1961: nauczanie matematyki i propedeutyki filozofii); studia doktoranckie w PAN (1961-1964), doktorat z zakresu etyki pedagogicznej u prof. B. Suchodolskiego (1965); praca na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego (1964-1996); habilitacja 1983 rok na podstawie rozprawy „Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe” (wyd. I, 1981, wyd. II, 1988), kwestionującej rozumienie wychowania jako „kształtowania komuś jego osobowości”.



Fragmenty recenzji

Poradnik może pomóc Czytelnikowi uwiadomić sobie przyczyny swoich niepowodzeń w kontakcie z uczniami i uwarunkowania istotne z punktu wychowawczego problemu (...). Praca (...) zawiera wiele konkretnych przykładów, które stanowią ilustrację omawianych problemów.

prof. UW dr hab. Aleksandra Szymanowska

W publikacji autorzy zwracają uwagę Czytelnika na następujące przesłania:

— wychowanie opiera się na budowaniu osobowych relacji uwzględniającym indywidualność (...) ucznia i nauczyciela oraz ich równe prawa w zaspakajaniu potrzeb szacunku, uznania, wsparcia, zrozumienia i in. Jest to przedstawienie nauczycielowi jednej alternatywy: zamiast koncentrować uwagę na konkretnych metodach wychowawczych koncentruj uwagę na budowaniu podmiotowych relacji pomiędzy tobą, a uczniem (...);

— wyrażone w niej stanowisko ma znaczenie nie tylko w odniesieniu do wychowania, ale również wspierania rozwoju procesów poznawczych dziecka. Jedną z barier w tym zakresie jest tzw. „instrumentalizm metodyczny”, powodujący, że nauczyciel koncentruje uwagę tylko na swoim działaniu (jak poprowadzić lekcję, jakich metod użyć), a nie na tym jak przyjmie to uczniowie;

— (...) nastawienie się na korzystanie z najlepszych nawet gotowych recept nie doprowadzi do oczekiwanego pozytywnego efektu, gdy zabraknie przekonania nauczyciela co do ich słuszności i zasadności, gdyby dzieje z nich korzystał w sposób „mechaniczny”, nie uwzględniając specyfiki konkretnej sytuacji, potrzeb i możliwości konkretnego dziecka.

mgr Maria Sokółowska CMPPP



ISBN 978-83-60475-43-0