

Marek Grondas

# Rozwijanie umiejętności wychowawczych

materiały dla nauczycieli i dyrektorów szkół



KRAKÓW 2004

---

## DO UCZESTNIKÓW KURSU

**dr Anna Okońska-Walkowicz**

Szanowni Państwo

Uczestnicy projektu SZKOLENIE DLA NAUCZYCIELI I DYREKTORÓW SZKÓŁ

Jesteście Państwo uczestnikami poważnego przedsięwzięcia szkoleniowego, które odbywa się równocześnie w siedmiu województwach w Polsce i dotyczy 9374 pracowników oświaty. Są to województwa: **kujawsko-pomorskie, lubelskie, małopolskie, podkarpackie, świętokrzyskie, warmińsko-mazurskie i zachodniopomorskie**. Dlaczego wybraliśmy te obszary kraju? Bo należą one do najslabszych ekonomicznie: na tych terenach PKB w przeliczeniu na jednego mieszkańca należy do najniższych. Dla podniesienia poziomu życia na terenach wiejskich wspomnianych województw, zmniejszenia różnic w jakości kształcenia, jakie występują między miastami a szkolnictwem na wsiach oraz lepszego niż do tej pory wykorzystania posiadanego przez wiejskie szkoły potencjału, Bank Światowy udzielił rządowi RP pożyczki. W ten sposób staliście się Państwo beneficjentami szeroko zarysowanego **Programu Aktywizacji Obszarów Wiejskich (PAOW)** w komponentcie B2. Program Aktywizacji Obszarów Wiejskich ma za zadanie przyczynić się do rozwoju gospodarczego obszarów wiejskich, a komponent B2 dotyczy edukacji i stanowi 8,19% pożyczonej kwoty.

Dlaczego zdecydowano się przeznaczyć poważną część pożyczki na doskonalenie zawodowe nauczycieli? Bo w podniesieniu jakości pracy nauczycieli i dyrektorów szkół pracujących na obszarach wiejskich dostrzeżono wielką szansę dla mieszkańców wsi, a szkoła wiejska jako przedmiot troski i aspiracji społeczności lokalnej, centrum życia kulturalnego i miejsce ciepłych relacji międzyludzkich ciągle może być czynnikiem rozwiązywania poważnych problemów społecznych wsi. Profesjonalnie działający, mający duże poczucie sprawstwa, obdarzony pozytywnym obrazem samego siebie nauczyciel może sprawić, że jego uczniowie, ufając mu, obudzą w sobie odwagę do zmagania się z trudnymi warunkami, a stałe uczenie się stanie się ich życiową szansą.

---

U podstaw projektu „Szkolenie dla nauczycieli i dyrektorów szkół” tkwi marzenie o tym, aby nauczyciele i dyrektorzy szkół wiejskich stali się liderami przemian oświatowych na wsi, bo głównie one oraz tęsknota za obudowaniem wiejskich szkół wspierającymi ją, stale uczącymi się społecznościami mogą być drożdżami przemian ekonomicznych i społecznych.

**Zamówione szkolenia obejmują następujące tematy:**

- Nauczanie zintegrowane w klasach I-III
- Nauczanie przyrody w klasach IV-VI
- Doksztalcanie w zakresie edukacji w dziedzinie wychowania obywatelskiego i historii w klasach IV-VI
- Nowe zasady oceniania uczniów na wszystkich poziomach edukacyjnych
- Stosowanie aktywizujących metod nauczania
- Tworzenie programów nauczania na poziomie klasy
- Rozwijanie umiejętności wychowawczych
- Nauczanie w klasach integracyjnych
- Edukacja elementarna w przedszkolu
- Zarządzanie szkołą w czasie reformy edukacji i po reformie

W wyniku długotrwałej procedury przetargowej realizacja projektu przypadła **Spółcznemu Towarzystwu Oświatowemu**. Jest to zasłużona ogólnopolska organizacja społeczna, która działa na oświatowej niwie od 1987 roku. Jej statutowym celem jest wyzwalanie i wspieranie inicjatyw społecznych zmierzających do wzbogacania możliwości edukacji i wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych. Deklaracja Programowa stowarzyszenia, uchwalona w 1989 roku, głosi: „Naczelnym zadaniem Towarzystwa jest prowadzenie wszechstronnych działań na rzecz poprawy możliwości edukacji dzieci i młodzieży, na rzecz uspołecznienia polskiego systemu oświatowego oraz stworzenia możliwości wyboru różnych dróg kształcenia i wychowania.”

Dla realizacji tego celu Towarzystwo zakłada i prowadzi przedszkola, szkoły wszystkich szczebli oraz szkoły wyższe. Zgodnie ze statutem wspiera wszelką działalność obywatelską, w szczególności finansowaną ze środków społecznych. Współpracuje z instytucjami i organizacjami, których działanie jest zbliżone do celów Towarzystwa. Wreszcie inspiruje organizuje szkolenia edukacyjne dla nauczycieli i rodziców oraz popularyzuje wiedzę dotyczącą oświaty i wychowania.

Stowarzyszenie prowadzi około 200 niepublicznych szkół non profit w całym kraju i jedną uczelnię wyższą – Wszechnicę Mazurską w Olecku. Od początku swego istnienia, obok zakładania szkół, stowarzyszenie prowadziło aktywną działalność w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli i dyrektorów szkół.

Szkolenia organizowane były zarówno dla szkół publicznych, jak i niepublicznych. Środki na szkolenia często pozyskiwane były z ogłaszanych przez MEN lub CODN konkursów grantowych. Szkolenia i wizyty studyjne liderów Towarzystwa w krajach UE powodowały, że zarówno szkoły Towarzystwa, jak i

---

organizowane przez STO szkolenia były zwiastunami zmian oświatowych w kraju jeszcze przed wprowadzeniem reformy systemu edukacji narodowej. Stowarzyszenie opracowało różnorodne sposoby ewaluacji wdrażanych programów oraz posiada stały system monitorowania efektów szkoleń. Najlepsze efekty pracy w zakresie szkoleń STO uzyskiwało, stosując metody warsztatowe. Takimi metodami, zgodnie z wolą zamawiającego niniejszy projekt, będą Państwo objęci.

Dla lepszego zrozumienia sytuacji dydaktycznych, których będą Państwo doświadczać w czasie kursów, chciałabym zaprezentować warsztat jako metodę pracy z nauczycielami na tle pożądaných przez współczesną szkołę nauczycielskich kompetencji.

Współczesna szkoła wymaga posiadania przez nauczycieli umiejętności związanych z pracą w grupie, między innymi organizowania pracy zespołowej. Rada pedagogiczna każdej szkoły powinna być dobrze skoordynowanym, wspierającym swoich członków zespołem, w którym miejsce rywalizacji zajęłaby współpraca. Dla nabywania przez uczniów umiejętności współpracy nauczyciele powinni zdobyć umiejętność analizowania procesów grupowych, diagnozowania ról grupowych i wykorzystywania ich do budowania kreatywnych i wspierających zespołów. Winni też stać się mistrzami w aranżowaniu sytuacji wychowawczych lub wykorzystywaniu zdarzeń rzeczywistych służących ćwiczeniom umacniania więzi grupowych i akceptowaniu wartości i norm współżycia społecznego. Powinni znać i stosować techniki współpracy i posiadać umiejętności zarządzania zespołem i kierowania procesem grupowym. Współdziałanie wymaga umiejętności interpersonalnych, takich jak negocjacje, komunikacja, rozwiązywanie konfliktów, diagnozowanie potrzeb uczniów, ich rodziców czy innych nauczycieli.

Niektórzy autorzy zwracają uwagę na kompetencje interpretacyjne nauczyciela jako warunek rozumienia świata i siebie oraz nadawania sensu temu wszystkiemu, co dzieje się w otaczającej rzeczywistości. Dla nich porozumiewanie się nauczycieli z uczniami jest wynikiem ustawicznych interpretacji, podobnie jak wybieranie kierunków działania. Zwracają w ten sposób uwagę na konieczność kompetencji teoretycznych.<sup>1)</sup> Czynnikiem, który większość współczesnych badaczy wskazuje jako znaczący w budowaniu motywacji do uczenia się, a tym samym wpływającym na efektywność pracy szkoły, jest samopoznanie i samoocena.

Planując pracę szkoły, która ma stać się miejscem uczenia się ucznia i miejscem inspirowania go do pracy nad własnym rozwojem, nie sposób pominąć tych działań, które pozwolą uczniom budować wysoką samoocenę i pomogą im w samopoznaniu. Wysoka samoocena w większości badań nad uczeniem się wymieniana jest jako liczące się źródło motywacji. Często wskazywana jest jako czynnik, od którego zależy sukces bądź niepowodzenie wszelkich ludzkich przedsięwzięć oraz jako niezwykle źródło energii. „Szkoła mogłaby się stać miejscem, gdzie uczniowie zaczęliby cenić samych siebie, gdzie rozwijałby wiarę w samych siebie i poczucie własnej wartości. Mogłaby tworzyć sytuacje, w których zarówno uczniowie, jak i nauczyciele w coraz większym stopniu odkrywaliby źródło wartości w samych sobie, uświadamiając sobie, że „dobre życie” tkwi w nich i nie jest zależne od źródeł zewnętrznych”.<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> R. Kwaśnica, „Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli”, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red), *Ku pedagogii pogranicza*, Toruń 1991 oraz H. Kwiatkowska, „Edukacja nauczycieli szkół zawodowych”, [w:] *Kształcenie zawodowe w warunkach gospodarki rynkowej* (red.) S. Kwiatowski, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994.

<sup>2)</sup> C.R. Rogers, *Sposób bycia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002, str. 215.

---

Jak sprawić, aby nauczyciele zechcieli i umieli owe sytuacje aranżować? Jak spowodować, by uczniowie mogli możliwie często ich doświadczać? W jaki sposób wyposażyć nauczycieli we wszystkie potrzebne do wypełnienia wspomnianych zadań umiejętności? Jednym ze sposobów inspirowania wspomnianego kierunku zmiany w szkole jest odpowiednie doskonalenie zawodowe nauczycieli i unowocześnienie procesu nauczania w zakładach kształcenia nauczycieli. Dla nabycia przez nauczycieli właściwych kompetencji oraz dla wypracowania w nich, przez nich samych, pożądanых postaw, zasadne jest stosowanie metod warsztatowych. Co rozumiem przez to określenie?

Kilkugodzinne sekwencje zajęć, bogate w aktywizujące metody nauczania, przeplatane miniwykładami, pełne sytuacji uczenia się we współpracy czy uczenia się od siebie nawzajem. Grupa szkolonych pracująca przez dłuższy czas w tym samym składzie, podzielona zwykle na 3-5-osobowe zespoły, stawiana jest w sytuacji zadaniowej czy problemowej. Prowadzący, stosując różnorodne metody aktywizujące, stwarza warunki do rozwiązywania problemu lub przygotowania projektu przez małe zespoły. Często rozwiązanie problemu czy przygotowanie projektu wymaga skorzystania ze sporządzonej przez prowadzącego instrukcji i przygotowanych materiałów. Kolejnym elementem warsztatów jest prezentacja wytworów małych zespołów (projekt, rozwiązanie problemu) całej grupie i dyskusja nad zasadnością proponowanych rozwiązań, możliwością zastosowania ich w warunkach szkolnych etc. Praca metodą warsztatową powinna być poprzedzona treningiem integracyjnym. Scalenie grupy, która ma się wspólnie uczyć, umożliwia budowanie korzystnej do uczenia się atmosfery. Odpowiedniego poziomu bezpieczeństwa, bezpośredniości, otwartości i zaufania.

W przypadku planowania dłuższych szkoleń w tym samym zespole celowe jest zorganizowanie warunków do wypracowania przez grupę kontraktu grupowego, czyli ustalenia zasad współpracy, sposobu bycia, sposobu zwracania się do pozostałych członków grupy itp.

Praktyka pokazuje, że w czasie pracy uczestnicy szkolenia rzadko otwarcie się odwołują do kontraktu grupowego. Mimo to uważam, że jego opracowanie w czasie szkolenia jest doskonałą okazją do ujawnienia się poglądów uczestników szkolenia w sprawie zasad współżycia, w sprawie hierarchii wartości etc., co przyspiesza proces grupowy, buduje grupę i ustala kierunki jej rozwoju. Stanowi też jeden ze sposobów głębszego poznawania się i integracji jej członków. Często burzliwe dyskusje toczące się w czasie ustalania kontraktu znakomicie służą wzajemnemu poznaniu się.

Jakich warunków wymaga warsztat? Mój pogląd na temat optymalnych warunków do uczenia się we współpracy i atmosfery sprzyjającej uczeniu się, ściśle się wiąże z humanistycznym podejściem Carla R. Rogersa. Koncepcja C.R. Rogersa opiera się na założeniu, że w człowieku tkwią ogromne możliwości rozwojowe, wyraźne zdolności do rozumienia siebie i do konstruktywnych zmian w sposobie bycia i zachowania.<sup>3)</sup>

Powstaje pytanie, w jakich sytuacjach ten potencjał realizuje się optymalnie. C.R. Rogers zwraca w tym miejscu uwagę na rolę relacji z drugim człowiekiem i atmosferę, która tej relacji musi towarzyszyć. Najważniejsze dla tego typu relacji są:

---

<sup>3)</sup> C.R. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta*, Thesaurus-Press Juniorzy Gospodarki, Wrocław 1991.

---

**Wnikliwe, empatyczne zrozumienie**, które polega na wejściu w świat przeżyć drugiego człowieka, wczuciu się w jego sytuację, ułatwieniu mu zrozumienia znaczenia pewnych swoich doświadczeń. Poczucie, że jest się dobrze rozumianym bądź przynajmniej, że ktoś stara się zrozumieć, ma ogromną wartość rozwojową, pomaga wniknąć w siebie i lepiej siebie rozumieć.

**Troska, czyli postawa bezwarunkowej akceptacji**, wiąże się z tym, że druga osoba (uczestnik doskonalenia) doświadcza głębokiego i autentycznego zainteresowania jej losem. A przekonuje się, że naprawdę nam na niej zależy, kiedy dajemy jej odczuć naszą o nią troskę. Tej relacji nie może zatruwać osądzanie ani ocenianie jej myśli, uczuć czy pomysłów. Nie można pochwalać jednych uczuć czy zachowań, a nie aprobować innych. Akceptacja musi dotyczyć całej osoby, takiej, jaką ona jest, a nawet takiej, za jaką chciałaby uchodzić. Akceptacja to obdarowanie drugiej osoby naszym przekonaniem, że cenimy ją także jako człowieka.

**Autentyczność albo zgodność z samym sobą, wewnętrzna spójność.** Osoba prowadząca skuteczne warsztaty, czyli pomagająca uczestnikowi doskonalenia zawodowego nauczycieli w jego rozwoju, musi być w zgodzie z samą sobą, co znaczy, że jej uczucia i doznania będą w pełni uświadomione. W kontaktach musi naprawdę być sobą, a nie udawać kogoś innego. Autentyczność jest jednym z warunków nawiązania osobistego kontaktu, ten zaś może wywołać pożądaną zmianę postawy i przyspieszyć występowanie oczekiwanych umiejętności.<sup>4)</sup>

Powyższe wymogi powinny towarzyszyć każdemu warsztatowi edukacyjnemu. Wierzę, że staną się także Państwa udziałem.

Początki tej owocnej metody szkolenia sięgają drugiej połowy lat czterdziestych, kiedy to Carl Rogers wraz ze swymi współpracownikami z Uniwersytetu w Chicago prowadził pierwsze szkolenia w grupach<sup>5)</sup>. Uczestnikami byli doradcy zajmujący się osobistymi problemami weteranów II wojny światowej.

W tym samym czasie w Massachusetts Institute of Technology pod wpływem Kurta Lewina rozpoczęto szkolenie grupowe dla managerów i wysokich urzędników państwowych. To początki metody warsztatowej, inaczej warsztatu edukacyjnego.

### **Czy celem stosowania metody warsztatowej w edukacji jest wyłącznie nabywanie umiejętności?**

M. Grondas zwraca uwagę na towarzyszące stosowaniu warsztatu edukacyjnego głębsze efekty emocjonalne. Wynikają one, według niego, z faktu długotrwałego przebywania w niezbyt licznej grupie, w której dzięki profesjonalizmowi prowadzących bezpieczne kontakty członków grupy owocują wzrostem samoakceptacji i zaufania do innych, większą otwartością w kontaktach, ekspresyjnością, skłonnością do zmian i nastawieniem na rozwój. Postawy te są niezwykle pożądane u nauczycieli. Tylko wtedy, kiedy nauczyciele będą je posiadać, mogą one się stać udziałem uczniów. Będą dla nich podstawą budowania przyszłego godnego i dostatniego życia.

David Jaques<sup>6)</sup> sugeruje, że jest to nie tylko cenna metoda zdobywania wiedzy i umiejętności, ale także sposób zdobywania wiedzy o funkcjonowaniu grupy i rozwijaniu predyspozycji do współdziałania.

---

<sup>4)</sup> za: J. Grochulska-Stec, *Rozszerzanie granic możliwości edukacyjnych człowieka*, Kraków 1997.

<sup>5)</sup> za: M. Grondas, „Program części warsztatowo-treningowej”, Podyplomowe Studia Doskonalenia Umiejętności Edukatorów, materiał kserowany, AGH 1999.

<sup>6)</sup> D. Jaques, *Uczenie się w grupach*, Suplement do programu TERM, wyd. MEN, Warszawa 1997.

---

Dla określenia warsztatu edukacyjnego używa terminu uczenie się w grupie. Fundamentem szkoły XXI wieku jest niewątpliwie współdziałanie, a dobra szkoła to organizacja ucząca się.

Wierzę, że w czasie szkoleń uda się Państwu doświadczyć przyjemności uczenia się od siebie nawzajem i że spotkają Państwo wśród prowadzących warsztaty osoby, które pozwolą Państwu doce-  
nić omówioną metodę doskonalenia i nabywania umiejętności.

Ważnym elementem Państwa spotkań będzie ewaluacja, czyli szacowanie wartości wdrożonego programu, szczególnie w aspekcie jego skuteczności. Proponuję przyjąć poniższe określenie pojęcia ewaluacji.

„Dokonywać ewaluacji znaczy – starannie rozważyć, jak dalece jest użyteczna lub wartościowa pewna działalność, jej plan lub pomysł, zwłaszcza by zdecydować czy ją podjąć, czy nie, albo czy ją kontynuować<sup>7)</sup>. Istnieją dwa aspekty ewaluacji. W czasie kursu będą Państwo dokonywać ewaluacji każdego dnia, udzielając informacji zwrotnej prowadzącemu o jego pracy. Będą Państwo „szacować wartość” każdego modułu, wypowiadając się o skuteczności, czyli zgodności z założonymi celami poszczególnych części szkoleń.

Na końcu kursu wypełnią Państwo przygotowaną przez sponsora ankietę, w której ocenicie korzyści przebytego szkolenia. Pozwoli to nie tylko ustalić jakość wykonania przez STO zadania, ale także – mam nadzieję – zachęci Państwa do stałej refleksji nad możliwością doskonalenia dokonywanych przez Państwa przedsięwzięć, opierającej się na uzyskanych w wyniku ewaluacji informacjach.

**dr Anna Okońska-Walkowicz**  
kierownik programu

---

<sup>7)</sup> B. Niemierko (red.), *Ewaluacja Nowej Matury. Zbiór studiów teoretycznych*, s. 14, Wrocław 1999.

---

## SPIS TREŚCI

<b>Do Uczestników kursu</b> .....	5
<b>Słowo od autora</b> .....	11
Cele ogólne szkolenia .....	13
Ramowy plan szkolenia .....	16
Harmonogram szkolenia .....	17
<b>Moduł I. Praca z wychowankiem</b> .....	18
Sesja 1. Kontakt i komunikacja .....	18
Sesja 2. Blokady komunikacyjne i język „JA” .....	21
Sesja 3. Asertywność .....	25
Sesja 4. Informacja zwrotna .....	29
Sesja 5. Diagnoza wychowanka .....	32
Sesja 6. Wspieranie i wzbudzanie motywacji .....	38
Sesja 7. Opracowanie założeń pracy wychowawczej .....	42
Sesja 8. Praca z uczniami o głębokich problemach emocjonalnych .....	57
Sesja 9. Praca z uczniami zagrożonymi uzależnieniem .....	62
<b>Moduł II. Praca z rodziną wychowanka</b> .....	73
Sesja 1. Rodzina jako system .....	73
Sesja 2. Rodzina a szkoła .....	74
Sesja 3. Postawy wychowawcze rodziców wobec dzieci .....	76
Sesja 4. Udzielanie rodzinie informacji zwrotnych .....	77
<b>Moduł III. Praca z zespołem klasowym</b> .....	78
Sesja 1. Integracja klasy i budowanie poczucia bezpieczeństwa .....	78
Sesja 2. Diagnoza grupy klasowej .....	82
Sesja 3. Klasa w procesie grupowym .....	84
Sesja 4. Role indywidualne w klasie .....	87
Sesja 5. Wychowanie przez współpracę .....	91
Sesja 6. Konflikt i negocjacje .....	95
Sesja 7. Mediacja .....	100
Sesja 8. Relacje wychowawcy z wychowankami .....	104
<b>Moduł IV. Klasa w środowisku szkolnym</b> .....	110
Sesja 1. Samorządność w szkole .....	110
Sesja 2. Współpraca z innymi nauczycielami .....	114
Sesja 3. Rodzice, instytucje, stowarzyszenia jako partnerzy pracy wychowawczej szkoły .....	119
<b>Literatura</b> .....	121





## Słowo od autora

Skrypt ten jest w moim zamierzeniu zaproszeniem do nauki przez doświadczenie, przeżywanie, odkrywanie, rozumienie. Ma służyć jako przewodnik w trakcie szkolenia nastawionego na naukę raczej umiejętności niż zawartości podręczników oraz na wykorzystywanie w nauczaniu wiedzy, doświadczeń i osobistego potencjału pojedynczych uczestników i grupy jako całości (często okazuje się, że to nie to samo!), który przejawia się w efektach pracy zespołowej, wzajemnym stymulowaniu się i motywowaniu.

W uczeniu się pracy wychowawczej najważniejszy jest rozwój naszych osobistych kompetencji. Jeśli nad nimi zaczynamy pracować, to okazuje się na ogół, że najtrafniej nawet dobrana literatura i najciekawsze narzędzia schodzą na drugi plan wobec wagi doświadczenia wynikającego z konkretnych przeżyć osobistych. Szkolenie ma nas zatem przede wszystkim wyposażyć (lub raczej być wstępem do samowyposażania się) w umiejętności użyteczne w rozmaitych, niedających się z góry przewidzieć sytuacjach, jakie mogą nam się w pracy przydarzyć, a których (niestety!) nie opisano w żadnych poradnikach.

Proponowane przeze mnie materiały są zapisem 6-dniowego warsztatu, podczas którego, pracując nad różnymi aspektami pracy z uczniami, przygotowujemy się do roli wychowawcy. Materiały te są efektem doświadczeń w bezpośredniej pracy warsztatowej i treningowej z uczniami, nauczycielami, psychologami i pracownikami służb społecznych. Zgodnie z moim osobistym nastawieniem większość propozycji koncentruje się na bezpośrednim doświadczeniu i ma stwarzać przestrzeń dla analizy osobistych umiejętności i perspektyw ich poszerzania. Nie znajdziecie w nim wiele treści podających lub porządkujących wiedzę teoretyczną z wybranych tematów – istnieje wszakże wiele publikacji, które to zadanie porządnie spełniają i niektóre z nich wymieniam w przypisach.

Materiały są przeznaczone do uczenia się w grupie. Krótkie partie wykładów, przykłady, instrukcje do ćwiczeń, narzędzia – mają być nade wszystko wprowadzeniami do ćwiczeń – prostych spotkań, podczas których ludzie mają coś sobie powiedzieć, a przez to czegoś się od siebie nauczyć. Wynika to z mojego głębokiego przekonania, że nie warto mnożyć złożonej wiedzy i wyrafinowanych technik, gdyż skupiają uwagę odbiorców na metodzie ze szkodą dla autentyczności kontaktu.

**Marek Grondas**



## CELE SZKOLENIA

Celem szkolenia ROZWIJANIE UMIEJĘTNOŚCI WYCHOWAWCZYCH jest jak najlepsze przygotowanie nauczyciela do pełnienia roli wychowawcy w zreformowanej szkole, a więc: nabycie umiejętności komunikowania się między ludźmi, diagnozowania, planowania, projektowania i ewaluowania swojej pracy oraz uświadomienie potrzeby ciągłego doskonalenia.

### **Moduł I. Praca z wychowankiem**

#### **a. Porozumiewanie się między ludźmi**

uczestnik:

- będzie aktywnie słuchał wychowanka
- będzie używał komunikatu „JA” w kontakcie z wychowankiem
- będzie stosował komunikaty wspierające
- zadba o swoje prawa i prawa innych
- będzie udzielał informacji zwrotnych wychowankom
- rozpozna i nazwie relacje między ludźmi
- określi i zrozumie zachowania ludzi w różnych sytuacjach
- zdiagnozuje potrzeby wychowanka
- udzieli wychowankom wsparcia psychologicznego

#### **b. Planowanie pracy wychowawczej**

uczestnik:

- opracuje założenia pracy wychowawczej
- sformułuje cele pracy wychowawczej
- określi mierniki sukcesu i spodziewane efekty planowanej pracy wychowawczej
- określi sposoby realizacji założonych celów
- oceni, wyciągnie wnioski, zmodyfikuje działania wychowawcze
- zaprogramuje zadanie w całokształcie celów wychowawczych szkoły

#### **c. Praca z uczniem wymagającym większej uwagi wychowawczej**

uczestnik:

- sformułuje problemy i rozpozna ich przyczyny
- opracuje strategię działania z uczniem wymagającym większej uwagi wychowawczej
- podejmie działania profilaktyczne i (lub) resocjalizacyjne w stosunku do dziecka o specyficznych potrzebach wychowawczych

---

## **Moduł II. Praca z rodziną wychowanka**

uczestnik:

- oceni rodzinę wychowanka pod względem spójności, zdolności adaptacyjnej, komunikacji w rodzinie
- zdiagnozuje potrzeby rodziny
- udzieli informacji zwrotnych rodzinie
- udzieli rodzinie wsparcia

## **Moduł III. Praca z zespołem klasowym**

### **a. Integracja zespołu klasowego**

uczestnik:

- zawrze kontrakt z wychowankami
- określi strukturę grupy (wyodrębnianie się podgrup, ich skład osobowy, relacje między podgrupami), role i statusy grupowe uformowane wewnątrz grupy (sympatie i antypatie w grupie, liderzy emocjonalni i zadaniowi, inne ważne role grupowe), strukturę komunikowania się w grupie, system wartości i norm, którym grupa się kieruje
- wykorzysta proces grupowy do realizacji założonych celów pracy wychowawczej z zespołem klasowym

### **b. Współpraca w klasie**

uczestnik:

- stworzy warunki do współpracy, a nie rywalizacji przez odpowiedni dobór metod oddziaływania wychowawczego
- zaprojektuje działania zespołowe w klasie
- dokona ewaluacji tych działań w odniesieniu do procesu grupowego i relacji w klasie

### **c. Rozwiązywanie konfliktów**

uczestnik:

- określi podłoże konfliktu
- wskaże adekwatny do rodzaju konfliktu sposób rozwiązania
- rozwiąże konflikty w zespole klasowym, mediując i oddzielając ludzi od problemu
- ukierunkuje energię grupy w kierunku pożądaných zmian

## **Moduł IV. Klasa w środowisku szkolnym**

### **a. Samorządność w szkole**

uczestnik:

- będzie animatorem działań samorządowych w szkole

- zadba o swoje prawa i prawa innych
- wykorzysta istniejące prawo w oddziaływaniu wychowawczym

**b. Współpraca z innymi nauczycielami**

uczestnik

- stworzy warunki do współpracy z innymi nauczycielami
- zaprojektuje działania zespołowe
- wzmocni i nada kierunek oddziaływaniom wychowawczym na terenie szkoły
- zaplanuje, zdiagnozuje i zaprogramuje działania wychowawcze będące podstawą programu wychowawczego szkoły, będzie współpracował z zespołem wychowawców i nauczycieli

**c. Rodzice, instytucje, stowarzyszenia jako partnerzy w pracy wychowawczej szkoły**

uczestnik

- pozyska rodziców do wspólnych działań w szkole
- pozyska zasoby na działalność pozalekcyjną i środowiskową szkoły, włączy środowisko lokalne w działalność wychowawczą szkoły

## RAMOWY PLAN SZKOLENIA

Moduł	Obszar tematyczny	Temat sesji	Liczba godzin
<b>I. Praca z wychowankiem</b>	A. Porozumiewanie się między ludźmi	1. Kontakt i komunikacja	2
		2. Blokady komunikacyjne i język „ja”	2
		3. Asertywność	2
		4. Informacja zwrotna	1
		5. Diagnoza wychowanka	2
		6. Wspieranie i wzbudzanie motywacji	1
	B. Planowanie pracy wychowawczej	7. Opracowanie założeń pracy wychowawczej	2
	C. Praca z uczniem wymagającym większej uwagi wychowawczej	8. Praca z uczniami o głębokich problemach emocjonalnych	3
		9. Praca z uczniami zagrożonymi uzależnieniem	3
<b>II. Praca z rodziną wychowanka</b>		1. Rodzina jako system	2
		2. Rodzina a szkoła	6
		3. Postawy wychowawcze rodziców wobec dzieci.	2
		4. Udzielanie rodzinie informacji zwrotnych	4
<b>III. Praca z zespołem klasowym</b>	A. Integracja zespołu klasowego	1. Integracja klasy i budowanie poczucia bezpieczeństwa	2
		2. Diagnoza grupy klasowej	2
		3. Klasa w procesie grupowym	2
		4. Role indywidualne w klasie	2
	B. Współpraca w klasie	5. Wychowywanie przez współpracę	2
	C. Rozwiązywanie konfliktów	6. Konflikt i negocjacje	4
		7. Mediacja	2
	D. Relacje wychowawcy z wychowankami	8. Relacje wychowawcy z wychowankami	2
<b>IV. Klasa w środowisku szkolnym</b>		1. Samorządność w szkole	3
		2. Współpraca z innymi nauczycielami	3
		3. Rodzice, instytucje, stowarzyszenia jako partnerzy w pracy wychowawczej szkoły	3
<b>Podsumowanie szkolenia. Ewaluacja</b>			1
<b>ogółem</b>			<b>60</b>

## HARMONOGRAM SZKOLENIA

<b>Dzień I</b>	<b>Niedziela</b>
15.30	obiad
16.30–18.00	warsztaty
18.15–19.00	warsztaty
19.15	kolacja
<b>Dzień II, III, IV, V, VI, VII</b>	<b>Poniedziałek, wtorek, środa czwartek, piątek, sobota</b>
8.00	śniadanie
9.00–10.30	warsztaty
10.30–11.00	przerwa na kawę
11.00–13.15	warsztaty
13.30–15.30	obiad
15.30–17.00	warsztaty
17.00–17.30	przerwa na kawę
17.30–19.00	warsztaty
19.15	kolacja
<b>Dzień VIII</b>	<b>Niedziela</b>
8.00	śniadanie
9.00–10.30	warsztaty
10.30–11.00	przerwa na kawę
11.00–11.45	sesja ewaluacyjna
<b>Razem:</b>	<b>60 godzin</b>



**PRACA Z WYCHOWANKIEM****a. Porozumiewanie się między ludźmi****Standardy osiągnięć**

Uczestnik:

- będzie aktywnie słuchał wychowanka
- będzie używał komunikatu „JA” w kontakcie z wychowankiem
- będzie stosował komunikaty wspierające
- zadba o swoje prawa i prawa innych
- będzie udzielał informacji zwrotnych wychowankom
- rozpozna i nazwie relacje między ludźmi
- określi i zrozumie zachowania ludzi w różnych sytuacjach
- zdiagnozuje potrzeby wychowanka
- udzieli wychowankom wsparcia psychologicznego

**Sesja 1. Kontakt i komunikacja****Miniwykład**

Problemy związane z poprawną komunikacją są równie ważne w pracy w zespole nauczycielskim, jak i w kontakcie z uczniami: mają one znaczenia uniwersalne, pojawiają się zawsze, gdy przychodzi nam kontaktować się, kształtować relacje i pracować z ludźmi. Sprawna komunikacja jest podstawowym warunkiem dobrej pracy zespołu nauczycielskiego i efektywnych oddziaływań wychowawczych.

Naukę umiejętności porozumiewania się można rozumieć w sposób techniczny, jako **interpersonalny przekaz informacji**, przy czym informacją jest każdy sygnał wysyłany przez nadawcę do odbiorcy: słowa, gesty, mimika, ton głosu, szybkość mówienia, pozycja i ruchy ciała, strój i inne elementy wyglądu. Skuteczność w komunikacji polega na tym, że Nadawca wysyła informację precyzyjnie odpowiadającą jego intencjom, a Odbiorca bezbłędnie ją odczytuje. Na obu tych etapach przekazu informacji może dochodzić do przekłamań powodujących nieporozumienia. Uświadomienie sobie przyczyn tych nieporozumień i doświadczenie możliwości ich eliminowania może w pewnej mierze polepszyć nasze funkcjonowanie w relacjach interpersonalnych, pod warunkiem oczywiście, że zechcemy wykorzystać nasze doświadczenia w praktyce.

**Efektywnej komunikacji w sensie technicznym uczymy się, rozwijając następujące umiejętności:**

- uważnego słuchania
- sprawdzania poprawności zrozumienia (parafrazy)
- wspierania rozmówcy
- odzwierciedlania jego komunikatów osobistymi środkami ekspresji
- radzenia sobie z różnicami i sprzecznościami

Zajmowanie się umiejętnościami komunikacyjnymi w grupie (zespole) jest nie tylko ćwiczeniem konkretnych kompetencji, ale wspólnym, zespołowym (grupowym) doświadczeniem: zajmując się praktyką komunikacji, zaczynamy się w grupie porozumiewać, poznawać, odkrywać różnice i podobieństwa, jakie między nami zachodzą. Rozpoczyna się zatem nasz grupowy proces komunikacji. Ucząc się komunikacji, rozwijamy (niekiedy zmieniamy) wypracowane w toku życia sposoby kontaktowania się z drugim człowiekiem. Może się okazać, że dotychczasowe sposoby uznamy teraz za niewystarczające, że bardziej służyły nam do zakrywania się niż do odkrywania.

To, jak wchodzimy w kontakt i jak się porozumiewamy z innymi ludźmi, świadczy o tym, jaki mamy stosunek do drugiego człowieka i jakiego rodzaju relacje chcemy z nim budować.

**Eric Berne, twórca analizy transakcyjnej, wyróżnia następujące sposoby strukturalizacji spotkania z innymi ludźmi<sup>1)</sup>:**

- **wycofanie**, czyli brak jakiegokolwiek osobistego kontaktu (przykładem mogą tu być zachowania większości pasażerów jadących w jednym przedziale pociągu, aczkolwiek przypuszczam, że inspirujące byłoby zastanowienie się na ile zachowania w niektórych pokojach nauczycielskich da się z nimi porównać);
- **rytuały** i składające się z nich całe **ceremonie**, za pomocą których ludzie przebywający ze sobą dają sobie nawzajem do zrozumienia, że się dostrzegają i zgadzają się ze sobą pozostawać, ale niczego sobie osobiście nie komunikują. Walorem rytuałów jest ich bezpieczeństwo wynikające z całkowitej przewidywalności: posługując się normami tradycji, obyczajów i tzw. dobrego wychowania, pokazujemy sobie nawzajem, że równie dobrze je znamy (a zarazem tylko tyle mamy dla siebie w spotkaniu);
- **działanie (praca)**, wspólna aktywność nastawiona na rzeczywistość zewnętrzną, podczas której nie musimy się osobiście bliżej kontaktować, bo przecież mamy coś do zrobienia;
- **rozrywki**, wymiany wypowiedzi z ograniczonym, przewidywalnym zbiorem reakcji do wyboru, na ogół na akceptowane społecznie tematy i w akceptowany społecznie sposób (np. rozmowy o sporcie, samochodach, chorobach czy narzekanie na uczniów);
- **gry**, podczas których ludzie, nie ujawniając tego przed partnerami, zmierzają do osiągnięcia ich kosztem określonych korzyści psychologicznych<sup>2)</sup>
- i wreszcie, bliski kontakt, **intymność** – „intymność dwustronna definiowana jest jako stosunek międzyludzki niewykorzystujący gier, otwarty, uczciwy i charakteryzujący się wzajemnym, wolnym od wykorzystywania, niewymuszonym dzieleniem się”;

W toku całego dotychczasowego życia wykształciliśmy indywidualne, oryginalne sposoby kontaktowania się z innymi ludźmi. Z nich wynikają nasze preferencje ulokowane w wyżej wymienionych obszarach czyli również to, jak konstruujemy nasze relacje w pokoju nauczycielskim, w klasie i na szkolnym korytarzu. Sięgając pamięcią do lat, kiedy byliśmy uczniami, nie będziemy mieli zapewne trudności z przypomnieniem sobie nauczycieli, którzy zachowywali się wobec nas tak, jakbyśmy byli pasażerami przypad-

<sup>1)</sup> E. Berne, *Dzień dobry... I co dalej?*, s. 40-45, Poznań 1998.

<sup>2)</sup> E. Berne, *W co grają ludzie*, Warszawa 1987.

kiem tego samego pociągu, albo gośćmi na przypadku tym samym przyjęciu dla obcych sobie ludzi. Przypomnimy sobie też takich, którzy twierdzili, że uczą nas dobrego wychowania, że jedynym ich celem jest wdrożyć nas do solidnej pracy, być może również takich, którzy utrzymując, że ich celem jest jedynie nasze dobro, realizowali swoje ukryte cele. Ale z pewnością na długo pozostaną w naszej pamięci pedagodzy, którzy z pozycji dorosłego człowieka mieli ochotę uczciwie dzielić się z uczniami sobą.

Ten program pisany jest z przeświadczeniem, że nie warto koncentrować się w szkole na nauce rytuałów, ceremonii, rozrywek lub uciekaniu przed osobistym kontaktem w nieosobiste działania, gdyż całe społeczne otoczenie uczy tego nasze dzieci z wystarczającą intensywnością. Dzieci (i te siedmio- i te osiemnastoletnie) potrzebują intymności, a jeśli przekonują się, że nie mogą na nią liczyć – wycofują się.

Otwartości i uczciwości w kontakcie i komunikacji nie nakaże się dyrektorskim dekretem czy uchwałą Rady Pedagogicznej ani też nie osiągniemy ich, wykonując najlepiej nawet pomyślane ćwiczenia. Podstawowym warunkiem zmierzania w kierunku lepszej komunikacji jest gotowość do osobistego zaangażowania w relacjach z uczniami. Taka decyzja może oznaczać niekiedy konieczność podjęcia niemałej pracy nad sobą. Jednakże przygotowując się do jej podjęcia, albo gdy się to już stało – warto przyswoić sobie pewien nieskomplikowany **katalog zasad dobrej komunikacji**, które jeśli się do nich przyzwyczaić i zacząć stopniowo wprowadzać w życie – dają szansę na szybszy postęp.

Nasze osobiste deficyty manifestują się w praktyce codziennych kontaktów z innymi ludźmi właśnie w ten sposób, że stosowanie tych zasad przychodzi nam z trudnością, wydaje się niemożliwe, albo – jeśli pozwolimy działać mechanizmom obronnym – niepotrzebne.

**Tabela 1. Destrukcyjne i konstruktywne i zachowania w komunikacji**

Zachowania destrukcyjne	Zachowania konstruktywne
<ul style="list-style-type: none"> <li>– krytykowanie, ocenianie</li> <li>– niespójność komunikatów werbalnych i niewerbalnych</li> <li>– brak uwagi (zniecierpliwienie, zajmowanie się innymi sprawami podczas rozmowy)</li> <li>– brak akceptacji dla problemów i uczuć partnera</li> <li>– wypowiedzi nieosobiste (w imieniu grupy, klasy społecznej, narodu, ludzkości)</li> <li>– przerywanie, „wchodzenie ze swoim materiałem”</li> <li>– zmienianie tematu</li> <li>– unikanie kontaktu wzrokowego lub jego narzucanie</li> <li>– dążenie do dominacji lub uległości</li> <li>– nadmierne wypytywanie</li> <li>– nadmierne analizowanie, stawianie diagnozy</li> <li>– dawanie dobrych rad, natychmiastowe sugerowanie rozwiązań</li> <li>– brak empatii</li> <li>– nieadekwatny ton głosu</li> <li>– przedmiotowe traktowanie</li> <li>– chaotyczność, dygresyjność</li> <li>– manipulacja</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uważne słuchanie</li> <li>– sprawdzanie, czy partner dobrze zrozumiał</li> <li>– akceptacja dla partnera, jego uczuć, spostrzeżeń, problemów</li> <li>– wypowiadanie się w sposób osobisty (język „JA”)</li> <li>– mówienie o emocjach</li> <li>– adekwatny kontakt wzrokowy</li> <li>– mowa ciała</li> <li>– empatia</li> <li>– odpowiadająca stronom treść</li> <li>– niewchodzenie w słowo</li> <li>– otwartość i tempo rozmowy</li> <li>– ton głosu</li> <li>– gotowość do zmiany</li> </ul>

Znamienne, że aby dojść do tego katalogu, nie musimy przekopywać się przez sterty literatury. Intuicyjnie znamy ten katalog, jeśli zależy nam na tym, aby ludzie, z którymi się kontaktujemy, traktowali nas poważnie, uczciwie i z szacunkiem. Gdy zasady katalogu są łamane – kończymy spotkanie z oburzeniem, smutkiem lub poczuciem winy.

### Ćwiczenie: „Trzy sfery świadomości” (wprowadzenie)

Warto sobie uświadomić, że postrzegamy otoczenie wieloaspektowo, przez różne kanały percepcyjne. Pozostając w kontakcie z drugą osobą:

- ⇒ postrzegamy ją zmysłami, przede wszystkim widzimy i słyszymy;
- ⇒ myślimy o niej, snujemy na jej temat fantazje i wyobrażenia;
- ⇒ pojawiają się w nas emocje związane z kontaktem

Te trzy sfery mieszają się w naszej świadomości i nakładają się na siebie, co utrudnia tzw. obiektywny ogląd. W efekcie zdarza się, że „widzimy” to, co sobie wyobraziliśmy, interpretujemy wypowiedzi i zachowania partnera przez pryzmat przeżywanymi emocjami, a z kolei mówiąc o uczuciach – fantazjujemy na temat partnera itd. W efekcie komunikaty odbierane od innych często bywają produktem naszych wyobrażeń. Zamieszanie panujące w naszych umysłach wymaga wiele uwagi w kontakcie z innymi ludźmi, warto też zachować pewien dystans do tego, co sobie nawzajem mówimy i co z tego rozumiemy. Stąd też potrzeba sprawdzania: czy rzeczywiście zrozumiałem to, co chciałeś mi powiedzieć?

## Sesja 2. Blokady komunikacyjne i język „JA”

### Miniwykład

Istnieje mnóstwo sposobów, aby nie dopuścić drugiej osoby do zbyt bliskiego kontaktu. Każdy z nas ma dobre prawo do wycofania się, samotności, odpoczynku od bycia z innymi ludźmi. Jeśli naszą potrzebę wycofania się na prywatne terytorium realizujemy świadomie i otwarcie, komunikacja na tym nie traci, kontakt nie ulega zerwaniu. Problem w tym, że taki uczciwy komunikat w brzmieniu np.: *„Nie chcę teraz z Tobą rozmawiać, potrzebuję trochę spokoju i samotności. Umówmy się na jutro”* – jest na ogół odbierany jako akt odrzucenia czy egoizmu. Zdecydowanie bardziej popularne są rozmaite manipulacyjne sposoby, tzw. **blokady komunikacyjne**. Stosujemy je zwłaszcza wówczas, gdy w wyniku wieloletniego treningu społecznego przyzwyczailiśmy się w kontaktach z innymi ludźmi do strategii nastawionych na unikanie osobistego kontaktu. Stosujemy je automatycznie, często omal nie zdając sobie z tego sprawy i uważając nawet, że w gruncie rzeczy intensywnie się z kimś porozumiewamy. Dlatego tak ważne jest doświadczenie tych blokad w praktyce i uświadomienie sobie, które z nich nawykowo stosujemy.

Blokady komunikacyjne występują szczególnie wyraźnie w kontakcie dorosłych z dziećmi. Dorośli często sądzą, że lepiej znają uczucia i problemy dzieci niż one same, zwłaszcza wówczas gdy, potraktowane poważnie, te uczucia czy problemy mogłyby im sprawić kłopot.

**Wiarygodne przykłady można znaleźć w pracy E. Faber, A. Mazlish, *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, s. 14, Poznań 1992.**

DZIECKO: – Mamo, jestem zmęczona.

JA: – Nie jesteś zmęczona, tylko zaspana.

DZIECKO (głośniej) – Ale ja jestem zmęczona.

JA: – Nie jesteś. Jesteś tylko trochę senna. Ubieramy się.

DZIECKO (płacząc): – Nie, ja jestem zmęczona.

DZIECKO: – Mamo, tutaj jest gorąco.

JA: – Jest zimno. Nie zdejmuj swetra.

DZIECKO: – Ale mnie jest gorąco.

JA: – Powiedziałam, nie zdejmuj swetra.

DZIECKO: – Mnie jest gorąco.

DZIECKO: – Ten program telewizyjny był nudny.

JA: – Nie, był bardzo interesujący.

DZIECKO: – Był głupi.

JA: – Był pouczający.

DZIECKO: – Był do kitu.

JA: – Nie wyrażaj się tak.

Praktyka ta przenosi się na kontakty z dorosłymi:

KOLEGA: – Mam ostatnio kłopoty z „drugą A”.

Kiedy do nich wchodzę, od razu czuję się spięty.

JA (a): – Nie jesteś spięty, tylko zmęczony. Powinieneś odpocząć.

JA (b): – Co tam „druga A”... ja to mam dopiero problem!

Ja (c): – Wyolbrzymiasz. Prędszej czy później ci przejdzie.

## Rodzaje blokad komunikacji interpersonalnej

### A. Decydowanie za innych

#### **Rozkazywanie, kierowanie, komenderowanie**

*Musisz to zrobić*

*Nie możesz tego zrobić*

*Skończ z tym*

*Idź i przeproś ją*

#### **Ostrzeganie, namawianie, grożenie**

*Lepiej, żebyś to zrobił, bo inaczej...*

*Jeśli tego nie zrobisz, to...*

*Ostrzegam cię, jeśli to zrobisz...*

#### **Moralizowanie, mówienie kazań, prośby**

*Powinieneś to zrobić*

*Jesteś odpowiedzialny za zrobienie tego*

*To twój obowiązek*

*Życzę sobie, żebyś to zrobił*

*Pospiesz się z tym, bardzo proszę*

#### **Badanie, wypytywanie, przesłuchiwanie**

*Dlaczego to zrobisz?*

*Kiedy, o której, z kim, (szczegółowe, nic nie wnoszące pytania)*

*Kto wpłynął na ciebie?*

#### **Doradzanie, sugerowanie rozwiązań**

*Myślę, że powinieneś to zrobić*

*Pozwól mi podpowiedzieć ci...*

*Byłoby dla ciebie najlepiej, jeślibyś...*

*Dlaczego nie podejdziesz do tego inaczej?*

*Najlepsze rozwiązanie to...*

#### **B. Uciekanie od cudzych problemów**

#### **Upewnianie, uspokajanie, wyrażanie współczucia, pocieszenie, podtrzymywanie na duchu**

*Jutro będziesz czuł się inaczej*

*Sprawy ułożą się lepiej*

*Najciemniej jest przed świtem*

*Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło*

*Nie martw się o to tak bardzo*

*Nie jest aż tak źle*

**Odwracanie uwagi, zmiana tematu rozmowy, zabawianie**

*Myśl o stronie pozytywnej*

*Próbuj nie myśleć o tym, aż odpoczniesz*

*Chodźmy na lunch i zapomnijmy o tym*

*Myślisz, że masz problemy!*

**Przekonywanie za pomocą argumentów logicznych, wykładu, udowadniania**

*Czy zdajesz sobie sprawę, że...*

*Fakty przemawiają za...*

*Teoretycznie to zupełnie rozumiałe*

*Doświadczenie mówi nam, że...*

*Ludzie na ogół tak postępują...*

**C. Osądzanie**

**Chwalenie, aprobowanie, ocena pozytywna, pochlebstwo**

*Twój sąd jest zawsze bardzo dobry*

*Jesteś taki inteligentny*

*Masz tak dużo możliwości*

*Zrobiłeś duże postępy*

*I tak jesteś świetny*

**Obrzucanie wyzwiskami, wyśmiewanie, zawstydzanie**

*Jesteś rozlazłym uczniem*

*Masz mętny sposób myślenia*

*Co ty wyprawiasz? Jak mogłeś? Wstydz się!*

*Mówisz jak urzędas!*

*Filozof się znalazł!*

**Sądzenie, krytykowanie, potępienie, strofowanie**

*Postępujesz głupio*

*Nie myślisz uczciwie*

*To jakieś dyrdymały!*

*To bezsensowne tak mówić*

**Interpretowanie, analizowanie, stawianie diagnozy**

*Mówisz tak, bo jesteś zły*

*Jesteś zazdrosny*

*Czego naprawdę potrzebujesz, to...*

*Masz problemy z władzą*

*Chcesz robić dobre wrażenie*

*Jesteś trochę paranoiczny*

**Miniwykład: Język „JA”**

Kiedy czujemy się sfrustrowani sytuacją lub czyimś zachowaniem, reagujemy najczęściej oskarżeniami lub innymi negatywnymi komunikatami, które wzmagają konflikt i zazwyczaj nie prowadzą do konstruktywnych rozwiązań. Formułowane są one zazwyczaj w ten sposób, że utrudnia to dialog i budzi negatywne reakcje. Można powiedzieć, że używamy specyficznych form wypowiedzi, niejako „języków”:

**JĘZYKA „TY”** – w którym formułowana jest większość wypowiedzi związanych z barierami komunikacyjnymi, np. oskarżanie, diagnozowanie, pouczanie itp., np. *TY jesteś niesolidny, (TY) chciałbyś wszystkimi rządzić, (TY) powinieneś to zrobić zupełnie inaczej*. Posługując się tym językiem przerzucamy odpowiedzialność na drugą osobę, co na ogół powoduje spontaniczną reakcję obronną.

**JĘZYKA „MY”** – w którym wypowiadamy się (na ogół bez pełnomocnictw) w imieniu grupy, środowiska, klasy społecznej, nauki, teorii lub rodzaju ludzkiego. Komunikaty formułowane w tym języku są nieosobiste (*„to nie ja – to wszyscy tak myślą, odczuwają, robią*),

**JĘZYKA „SIĘ”** – którego używamy, mówiąc o sobie i o tym, co się z nami dzieje tak, aby nie brać za to odpowiedzialności (*człowiek taki przemęczony... , tak się złożyło...*). Język „się” występuje też w formach ukrytych – mówię: „nie mogę”, żeby nie wziąć odpowiedzialności za to, że nie chcę; mówię: „nie mam czasu”, choć mam go tyle, ile wszyscy ludzie na planecie, tyle że decyduję się przeznaczyć go na coś innego.

Dobrym sposobem na stopniowe odchodzenie od nawykowego stosowania barier komunikacyjnych i zapobieganie negatywnym reakcjom odbiorców jest używanie **JĘZYKA „JA”**.

Język ten to taki sposób wypowiedzania się, w którym wyrażamy siebie – swoje reakcje, przeżycia, myśli, opinie – i wyraźnie zaznaczamy, że wypowiadamy się na swój temat i w swoim imieniu.

Język „JA” pozwala unikać zakłóceń w komunikowaniu się, a przez to ułatwia zaspokajanie potrzeb w relacjach z innymi, dzięki niemu jesteśmy odbierani jako ludzie otwarci, uczciwi, autentyczni – i najczęściej sami też się tak czujemy. Ogranicza on – przynajmniej na poziomie werbalnym – możliwości stosowania takich zabiegów, jak narzucanie innym swoich pomysłów, decydowanie za nich czy rozmaite formy osądzania. Mówiąc o sobie i w swoim imieniu, mogę wyrażać poglądy, opinie, sądy krytyczne – ale (1) za wszystko to biorę osobistą odpowiedzialność; (2) to, co mówię, jest bardziej realistyczne i nie tworzy szumu informacyjnego charakterystycznego dla innych języków.

#### **Na przykład:**

Zamiast: – *Wkurzasz mnie!* – *Złoszczę się, kiedy to robisz*

Zamiast: – *Zawsze się spóźniasz. Chyba w ogóle ci nie zależy na współpracy.* – *Kiedy nie przychodzisz punktualnie na spotkanie, ja się denerwuję, ponieważ mam ograniczoną ilość czasu na załatwienie naszych spraw.*

Zamiast: – *TY jesteś niesolidny.* – *Czuję się bezradny, gdy tu jest taki bałagan*

Zamiast: – *(TY) chciałbyś wszystkimi rządzić.* – *Mam wrażenie, że chcesz mi to narzucić i nie zgadzam się na to*

Zamiast: – *(TY) powinieneś to zrobić zupełnie inaczej.* – *Zrobiłbym to inaczej*

Języka „JA” używamy przy formułowaniu informacji zwrotnej i jeśli chcemy zachować się asertywnie, bywa on też szczególnie użyteczny w sytuacjach krytycznych. Nie jest on oczywiście remedium na zaburzenie w kontaktach interpersonalnych. Sam z siebie nie wyeliminuje agresji i chęci dołożenia komuś, jeśli taką przeżywam, podobnie jak dobre wychowanie nie przeszkadza w tym osobom z tzw. towarzystwa (językiem można wszak zabijać, używając słów niezmiernie wyszukanych). Może jednak stanowić użyteczne, stopniowo zmieniające nasze nawyki narzędzie.

#### **Ćwiczenie: Komunikaty do przekształcenia w języku „JA”**

- ⇒ *(Ty) absolutnie nie masz racji... –*
- ⇒ *Inne rodziny chodzą w niedzielę na spacer –*
- ⇒ *Skończ z tym głupim gadaniem –*
- ⇒ *Byłoby dla ciebie najlepiej, jeśli byś w końcu zajął się solidną pracą –*
- ⇒ *Ludzie często przesadzają i wyolbrzymiają problemy. Nie martw się o to tak bardzo –*
- ⇒ *Myślisz, że masz problemy! Co ty wiesz o prawdziwych problemach! –*
- ⇒ *Myślałem, że w końcu znajdziesz dla mnie trochę czasu! –*
- ⇒ *Teoretycznie to zupełnie rozumiałe, że ci się nie udaje. Nie przejmuj się –*
- ⇒ *Doświadczenie mówi nam, że dzieci często buntują się przeciw rodzicom... –*
- ⇒ *Jesteś taki inteligentny, na pewno zrozumiesz, że mam rację –*
- ⇒ *Masz mętny sposób myślenia –*

- ⇒ Co ty wyprawiasz? jak mogłeś? wstydz się! –
- ⇒ Masz problemy z władzą. chciałbyś rządzić wszystkimi tylko nie sobą –
- ⇒ Chcesz robić dobre wrażenie –
- ⇒ Ty masz chyba paranoję, przecież nikt nie chce ci zaszkodzić –

### Sesja 3. Asertywność

#### **Miniwykład**

Zachowania asertywne to zespół zachowań interpersonalnych, wyrażających uczucia, postawy, życzenia, opinie lub prawa danej osoby w sposób bezpośredni, stanowczy i uczciwy, a jednocześnie respektujący uczucia, postawy, życzenia, opinie i prawa innej osoby (osób). Zachowanie asertywne może obejmować ekspresję takich uczuć, jak: gniew, strach, zaangażowanie, nadzieja, radość, rozpacz, oburzenie, zakłopotanie itd., ale w każdym z tych przypadków uczucia te wyrażane są w sposób, który nie narusza praw innych... Zachowanie asertywne odróżnia się od zachowania agresywnego, które wyrażając uczucia, postawy, życzenia, opinie, lub prawa – nie respektuje tych samych elementów u innych osób.

(definicja Association for Advancement of Behavior Therapy, cyt. za: Maria Król-Fijewska, *Trening asertywności. Scenariusz i wykłady*, Warszawa 1991, s. 13).

Przeciwieństwem asertywności jest **uległość** – ustępowanie, tłumienie swoich dążeń, uczuć i wartości. Człowiek uległy nie potrafi powiedzieć „nie” i czuje się krzywdzony przez innych, przy czym nie daje tym innym szansy dowiedzenia się, jakie są jego potrzeby i wartości.

Asertywność bywa często mylona z **agresją**. W zachowaniach agresywnych również bronimy własnych praw, ale lekceważymy przy tym prawa innych, dominujemy nad nimi, nie słuchamy ich, często ich upokarzamy. Zachowania asertywne to zachowania mające na celu realizację osobistych praw w relacjach interpersonalnych.

**Fundamentem definiującym te prawa jest w koncepcji asertywności tzw. 5 praw Fensterheima:**

- 1. Masz prawo do robienia tego, co chcesz – dopóty, dopóki nie rani to kogoś innego.**
- 2. Masz prawo do zachowania swojej godności poprzez asertywne zachowania – nawet jeśli rani to kogoś innego – dopóty, dopóki Twoje intencje nie są agresywne, lecz asertywne.**
- 3. Masz prawo do przedstawiania innym swoich próśb – dopóty, dopóki uznajesz, że druga osoba ma prawo odmówić.**
- 4. Istnieją takie sytuacje między ludźmi, w których prawa nie są oczywiste. Zawsze jednak masz prawo do przedyskutowania tej sprawy z drugą osobą i wyjaśnienia jej.**
- 5. Masz prawo do korzystania ze swoich praw**

Zachowania asertywne mają na celu adekwatne wyrażanie siebie bez naruszania granic i praw innych ludzi. Opierają się one na asertywnej postawie człowieka wobec samego siebie – przekonaniu, że „jestem w porządku”, czemu towarzyszy podobne zdanie nt. otoczenia – „Ty jesteś w porządku”.



---

„...Jeżeli masz wątpliwości, czy dane zachowanie jest asertywne, sprawdź, czy choćby odrobinę zwiększa ono Twój szacunek do samego siebie. Jeżeli tak, to jest to zachowanie asertywne. Jeżeli nie – nie jest ono asertywne.”<sup>3)</sup>

Należy dodać jeszcze dwa wyjaśnienia:

1. Asertywności można się uczyć. Tzw. trening asertywności to specyficzna forma edukacji psychologicznej opierająca się na założeniu, że stopniowo zmieniając swoje zachowania w relacjach interpersonalnych, jesteśmy w stanie zmodyfikować również głębsze podłoże tych zachowań (np. moje trudności z asertywnym odmawianiem mogą wynikać z rozmaitych lęków, jeśli jednak w bezpiecznych warunkach będę stopniowo ćwiczył odmawianie i osiągnę w tym pewne sukcesy, to wielce prawdopodobne, że lęki stracą na sile). Trening asertywności jest zatem nastawiony na naukę konkretnych umiejętności, A. Salter, jeden z twórców treningu asertywności, wskazuje sześć rodzajów umiejętności, które mogą pomóc ćwiczącemu w przezwyciężeniu jego problemów. Są to:
  - werbalna ekspresja uczuć,
  - niewerbalna ekspresja uczuć,
  - przeciwstawienie się komuś, z kim się nie zgadzam,
  - używanie języka „JA”
  - chwalenie samego siebie i przyjmowanie pochwał od innych
  - spontaniczność i zdolność do życia terażniejszością
2. Z tego, że warto uczyć się asertywności nie, wynika, iżbyśmy w każdym wypadku musieli zachowywać się asertywnie, ani też że „poziom asertywności” w naszych codziennych zachowaniach jest ważnym wskaźnikiem tego, na ile jesteśmy „rozwinięci”, na ile dajemy sobie radę z naszymi problemami. Pojęcie asertywności stało się obecnie dość popularne; trening asertywności jest atrakcyjną formą szkoleń oferowanych przez różnego rodzaju ośrodki. Jak często bywa, ilość źle wpływa na jakość. Adeptci efektywnie prowadzonych treningów asertywności wracają do swoich naturalnych środowisk ze sporym bagażem nowych umiejętności, jednak próby ich wykorzystywania wobec nieprzygotowanych do tego osób z najbliższego otoczenia prowadzą niekiedy do oślakanych skutków. Oczekiwanie, że wszyscy dookoła gładko zaakceptują zmiany w naszych zachowaniach, jest nierealistyczne, a w wielu sytuacjach asertywność okazuje się bezużyteczna, np. w kontakcie z osobami, które mogłyby poczuć się nadmiernie urażone, odrzucone czy choćby w konfrontacji z agresywnym napastnikiem. Reasumując: z ważnych powodów możemy zawieszać naszą asertywność, jednak jest istotne, aby rezygnacja z zachowań asertywnych była efektem dojrzałego wyboru, a nie jego braku.

---

<sup>3)</sup> (tamże)

### Ćwiczenie: Asertywne przyjmowanie krytyki i pochwał (wprowadzenie)

Na co dzień spotykamy się często z różnymi wypowiedziami (poglądami) innych na swój temat. Trudności z ich asertywnym przyjmowaniem wynikają z dwóch powodów:

1) Nieodróżnianie opinii i informacji zwrotnych od faktów.

Wypowiedzi innych ludzi na nasz temat mają w istocie status **(a) opinii** lub **(b) informacji zwrotnych**.

- ⇒ Każdy ma prawo do wyrażania prywatnych opinii na temat innych ludzi. Opinie te są wyrazem jego subiektywnego odbioru rzeczywistości, ilu ludzi – tyle opinii; każdy ma prawo do swojej własnej, konstruowanej w odniesieniu do indywidualnego systemu przekonań, wartości i przyzwyczajzeń, którego nie muszę podzielać.
- ⇒ Każdy też ma prawo do indywidualnych odczuć i wrażeń w spotkaniu ze mną i do powiedzenia mi o tym.

W obu przypadkach – tzn. zarówno wówczas, gdy chodzi o subiektywne opinie, jak i o informacje nt. odczuć innych ludzi w kontakcie z nami – mamy do czynienia w gruncie rzeczy z **informacjami dotyczącymi tego, jak nas inni ludzie odbierają. Są to zatem informacje bardziej o nich, niż o nas.**

Trudność polega na tym, że przyzwyczailiśmy się traktować tego typu wypowiedzi nie jako manifestację czyichś odczuć lub opinii, lecz jako bezapelacyjne orzeczenia o faktach.

Jeśli np. kolega mówi mi, zaglądając do wspólnej szafki: *jesteś okropnie nieporządny*, a ja potraktuję to jako bezapelacyjny wyrok na siebie (czyli usłyszę komunikat typu: *całe twoje życie jest nieuporządkowane, nigdy nie potrafisz zachować porządku lub nie mogę z tobą wytrzymać, mam cię dość*) – to niewątpliwie poczuję się dotknięty i włożę dużo energii w udowodnienie, że opinie lub odczucia kolegi są głęboko niesłuszne. Jest to zadanie dość beznadziejne, gdyż nie sposób dyskutować z odczuciami; koleżka może być rzeczywiście trudno z bałaganem w naszej szafce, gdyż ma np. zupełnie inne standardy tzw. porządku lub odczuwa moje wyczyny we wspólnej szafce jako naruszenie osobistego terytorium. Komunikat kolegi należy zatem rozumieć albo jako jego opinię nt. porządku w szafce: *nie podoba mi się tu, jest to niezgodne z moimi przyzwyczajeniami*, albo jako informację zwrotną: *denerwuje mnie sposób, w jaki korzystasz z naszej szafki, ponieważ...* W obu przypadkach jest to ważna informacja (i warto z niej skorzystać, jeśli zależy mi na dalszej współpracy z kolegą), jednakże nie jest to wyrok na mnie jako na osobę (w większości przypadków dają sobie przecież radę z organizacją otoczenia).

2) Informacje, które do nas docierają, często mają postać **zgeneralizowaną** (*jesteś okropnie nieporządny*, – czyli: **zawsze i wszędzie**, choć przecież powinno być: *nie utrzymujesz w tej szafce takiego porządku, na jakim mi zależy*).

### Ćwiczenie: „Wypowiedzi zgeneralizowane”

Przypomnijcie sobie wypowiedzi na swój temat ze strony nauczycieli, z którymi zetknęliście się podczas własnej kariery szkolnej – wypowiedzi, które w konkretnych sytuacjach odpowiadały rzeczywistości, były jednak tak zgeneralizowane, że odczuwaliście je jako zdecydowanie niesprawiedliwe.

Wypiszcie takie wypowiedzi na kartkach. Następnie spróbujcie tak je przetworzyć, aby odpowiadały prawdzie.

#### Przykłady:

- a) „masz okropny charakter pisma” – „kiedy piszę szybko czasem trudno mnie odczytać”.
- b) „nie uważasz na lekcji” – „czasem trudno mi skupić uwagę, zwłaszcza kiedy lekcja jest nudna”
- b) „jesteś spóźnialski” – „kilka razy spóźniłem się na pani lekcję z ważnych powodów, na ogół jednak udaje mi się przychodzić punktualnie”.

(Warto może przy okazji się przyjrzeć, jak często my sami jako nauczyciele ferujemy podobnie zgeneralizowane opinie pod adresem naszych uczniów.)

### Ćwiczenie: „Odmawianie” (komentarz)

W treningu asertywności proponuje się uczestnikom odwołanie do realnych, znanych im z doświadczenia sytuacji i próbę ćwiczenia zachowań odmiennych od tych, które stosują na co dzień, a które nie przynoszą im satysfakcji, na przykład:

- a) Kolega z pracy ciągle pożycza od Ciebie kartę magnetyczną do telefonu, obiecuje że wkrótce odda i nigdy tego nie robi. Przy następnej takiej sytuacji chcesz mu stanowczo odmówić...
- b) Serdeczna koleżanka prosi Cię o towarzyszenie jej w wyprawie do miasta na ważne dla niej zakupy. Tymczasem Ty zaplanowałaś już sobie coś innego na to popołudnie...
- c) Kolega z pracy prosi Cię o zastępstwo, bardzo mu na tym zależy. Tymczasem Ty jesteś bardzo zmęczony (albo żona prosiła o jak najwcześniejszy powrót z pracy)...

Mimo prostej z pozoru instrukcji („masz stanowczo odmówić, powiedzieć nie”) uczestnicy mają z tymi scenkami na ogół spore kłopoty. Sens asertywnego odmawiania polega na tym, że mam prawo nie chcieć i nie muszę tego niczym usprawiedliwiać. W naszej kulturze odmowa kojarzy się z odrzuceniem lub z egoistyczną koncentracją na własnej osobie. Dlatego uczestnicy podczas odgrywania tych scenek popełniają charakterystyczne błędy polegające głównie na nadmiernym usprawiedliwianiu się:

„**nie mam czasu**”, co przecież jest semantycznym nonsensem – masz czasu tyle, ile wszyscy inni, tylko że decydujesz się go na co innego poświęcić, a tego właśnie nie umiesz otwarcie powiedzieć;

„**nie mogę**” – co natychmiast otwiera pole do przekonywania Cię, że jednak możesz.

Większość uczestników zrobi wszystko, aby tylko ich odmowa nie była odebrana jako efekt ich własnej decyzji, za którą muszą wziąć odpowiedzialność – warto zachęcać ich, aby to właśnie próbowali zmienić. Jedynym naprawdę poprawnym sposobem realizacji tych scenek jest stanowcza odpowiedź NIE z krótkim uzasadnieniem (co ma na celu pokazać partnerowi, że nie odrzucam go jako osoby, lecz mam po prostu inne, ważniejsze w tej chwili dla mnie sprawy) i ewentualnie, jeśli bardzo zależy nam na podtrzymaniu ciepłego kontaktu z daną osobą, propozycja pomocy w inny sposób, bez zmiany naszych planów.

## Sesja 4. Informacja zwrotna

### **Miniwykład**

Informacja zwrotna to osobista, formułowana w języku „JA” wypowiedź, w której jedna osoba komunikuje drugiej o swoich spostrzeżeniach, odczuciach, reakcjach emocjonalnych, myślach i wyobrażeniach dotyczących adresata, jego zachowań i postaw

Umiejętność udzielania informacji zwrotnej, odbierania i korzystania z niej ma fundamentalne znaczenie dla rozwoju umiejętności osobistych i zawodowych.

W pracy wychowawczej w szkole jej dodatkowym aspektem o kapitalnym znaczeniu jest udzielanie informacji uczniom – w relacjach wychowawczych, ale także w całym procesie komunikowania im o tym, jak postrzegamy ich naukę, aktualny stan wiedzy i umiejętności, osobiste funkcjonowanie. Jeśli sami nauczymy się udzielać informacji zwrotnych i je przyjmować, mamy szansę uniezależnić się od lęku przed oceną w relacjach z większością osób w naszym otoczeniu, a w konsekwencji w tym samym kierunku oddziaływać na naszych wychowanków.

### Za pomocą informacji zwrotnej nauczyciel może:

- wyrazić swoją akceptację i potwierdzenie dla pracy ucznia, jego sposobu uczenia się, funkcjonowania w klasie itp.;
- wskazać uczniowi, co jeszcze powinien zrobić, aby osiągnąć lepsze wyniki, opanować nowe umiejętności, zmienić postawy;
- korygować te zachowania, których nie akceptuje, albo które są jego zdaniem dla ucznia i jego otoczenia destrukcyjne.

Przed wszystkim jednak nauczyciel ma szansę wykształcić w uczniu otwartość i odwagę nieodpowiedzialną do tego, by brać na siebie odpowiedzialność za proces osobistego rozwoju i uczyć się na błędach.

Aby wypowiedź miała charakter konstruktywnej informacji zwrotnej i została tak przyjęta, adresat musi być pewien, że jest ona:

- formułowana i przekazywana dla jego dobra;
- nie jest karą, wyrazem emocji NADAWCY, jego stosunku do adresata lub gry, jaką nadawca prowadzi, aby osiągnąć jakieś swoje cele osobiste.

Informacja zwrotna powinna być adekwatna (zgodna ze stanem faktycznym na tyle, na ile nadawca ten stan rozpoznaje) i odpowiednio (poprawnie) sformułowana i przekazana. Źle sformułowana czy nieodpowiednio podana może być bardzo szkodliwa – wpłynie negatywnie na obraz własnej osoby odbiorcy, zaburzy relacje pomiędzy nim a nadawcą. Nie spełni swojego zadania – o niczym nie poinformuje, bo nie będzie wiarygodna dla odbiorcy lub uruchomi jego mechanizmy obronne.

W pracy nad rozwojem umiejętności zawodowych wartość informacji zwrotnej można rozpatrywać w zależności od stopnia zaawansowania kompetencyjnego odbiorcy. Odwołując się do popularnego podziału na 4 poziomy kompetencji:

1. **Na poziomie nieświadomej niekompetencji** (nie wiem, że czegoś nie potrafię) – dzięki informacji zwrotnej mogę sobie uświadomić, że muszę zacząć się uczyć, a zarazem dowiedzieć się, jakie są moje potencjalne możliwości i stworzyć sobie samodzielnie nową perspektywę rozwoju.
2. **Na poziomie świadomej niekompetencji** – (wiem, czego nie potrafię, chcę się tego nauczyć) – dzięki informacji zwrotnej mogę się dowiedzieć, jakie popełniam błędy, czym zwłaszcza muszę się zająć, mogę też uzyskać nowe wzorce do naśladowania, a także potwierdzenie, że czegoś się już nauczyłem – czyli wzmocnienie, stymulację do dalszej pracy.
3. **Na poziomie świadomej kompetencji** (jestem w stanie dobrze wykonywać określone działania, wiem, co i jak robię, wiem też, że mogę wykonywać to lepiej) – informacja zwrotna może potwierdzić mi posiadanie kompetencji, wzmocnić zaufanie do własnej fachowości (i samoświadomości!), wskazać kierunki pracy nad dalszym rozwojem.
4. **Na poziomie najwyższym – nieświadomej kompetencji** (wykonuję określone działania bardzo dobrze bez namysłu) – mogę to potwierdzić, a także dowiedzieć się, w jaki sposób z moich umiejętności korzystają lub mogliby korzystać inni.

**Jednak najtrudniej udzielać i przyjmować informacje zwrotne, dotyczące funkcjonowania osobistego, w oderwaniu od konkretnych czynności zawodowych. Z reguły będzie mi przecież łatwiej przyjąć informację, że np.:**

- *materiały przygotowywane przeze mnie są trudne w odbiorze, gdyż używam w nich wielu obcych słów i buduję skomplikowane zdania złożone;*
- *zbyt mało czasu poświęcam na podsumowanie dyskusji (bo wszystko wydaje mi się oczywiste);*
- *moje kryteria oceniania uczniów są zbyt skomplikowane...*

**...niż że:**

- *mój sposób prowadzenia rozmowy irytuje lub odstręcza rozmówców;*
- *na lekcji zachowuję się tak, że uczniowie się mnie boją;*
- *ludzie mają w kontakcie ze mną wrażenie, że zajmuję się bardziej sobą niż nimi, nawet wtedy, kiedy tego potrzebują.*

**Zawód nauczycielski w dużej mierze polega** na wykorzystywaniu zasobów osobistych. Granica pomiędzy tym, jak wykonuję konkretne działania, a **kim jestem**, jest płynna. Stąd szczególna konieczność uczenia się przyjmowania i nadawania informacji zwrotnych na poziomie osobistym.

Przyjmowanie informacji zwrotnej wiąże się z naturalnymi trudnościami, które tkwią głęboko w każdym z nas. Przedmiotem informacji zwrotnej są dwa drogie nam na ogół obrazy samego siebie: obraz

uformowany na mój własny użytek i ten, który przedstawiam otoczeniu. Oba te wizerunki są istotnym elementem poczucia naszej tożsamości – dlatego tak trudno ryzykować ich zmiany.

Każdy z nas ma ponadto ustalone (wypracowane) wzorce kontaktowania się z innymi ludźmi, a w naszej kulturze nie ma wśród nich naturalnego wzorca udzielania informacji zwrotnych.

**Informacja zwrotna jest zawsze subiektywna** – nie jest wyrokiem, nie jestem „taki”, a jedynie ktoś „tak mnie widzi, tak na mnie reaguje” i mówi nam o swoich odczuciach, myślach, wyobrażeniach. Mówi mi o *sobie*.

**Warunkiem korzystnego oddziaływania informacji zwrotnej** jest poczucie bezpieczeństwa w relacjach z osobą, od której te informacje otrzymuję. Jeśli mam do tej osoby zaufanie, jeśli wierzę w jej życzliwość i w to że jestem dla niej celem, a nie środkiem do osiągnięcia jej osobistych celów, jeśli jestem przekonany, że podstawowym celem jej informacji jest moja osobista korzyść – wówczas jestem gotów przyjąć nawet najtrudniejsze informacje nt. mojego funkcjonowania i rzeczywiście z nich skorzystać.

Nauczyciel powinien w praktycznych sytuacjach nauczyć się udzielania i przyjmowania informacji zwrotnych (można się tego uczyć na warsztatach dotyczących komunikacji lub umiejętności wychowawczych), a następnie nauczyć tego uczniów.

#### **Oto kilka podstawowych zasad udzielania i przyjmowania informacji zwrotnych:**

- zaczynaj od informacji pozytywnych, rozpoczynając od informacji krytycznych możesz uruchomić mechanizmy obronne ucznia;
- przekazuj konkretne informacje związane z konkretnym zachowaniem (zdarzeniem), tak, aby uczeń dowiedział się, co Twoim zdaniem robi dobrze, a co mógłby zmienić; uczeń nie skorzysta z informacji zbyt ogólnej;
- mów o tym, co uczeń może zmienić – informacja zwrotna powinna dotyczyć tych spraw, na które uczeń ma wpływ;
- mów o tym, co zdarzyło się „tu i teraz” – najlepiej jeśli informacja zwrotna dotyczy zdarzeń, których nie musimy wydobywać z pamięci, co może być powodem nieporozumień; Natychmiastowe przekazanie swoich odczuć, zwłaszcza negatywnych, daje też możliwość rozwiązania trudnej sytuacji;
- unikaj ocen, nakazów, moralizowania, diagnozowania – na rzecz opisu. Informacja zwrotna powinna skupiać się na odczuciach i opiniach na temat konkretnych zachowań danej osoby, a nie na ocenie tej osoby lub interpretacji jej zachowań.
- pozostawiaj wybór uczniowi – powinno unikać się przekazywania rad i narzucania swoich pomysłów; uczeń powinien sam zdecydować, czy i jak chce skorzystać z naszych spostrzeżeń;
- skupiaj się na potrzebach ucznia – informacja zwrotna powinna przynieść mu korzyść, a nie być sposobem na uwolnienie nagromadzonych emocji nauczyciela;
- zadbaj o okoliczności przekazywania informacji zwrotnych – informacje (zwłaszcza trudne) powinny być przekazywane w okolicznościach umożliwiających uczniowi ich spokojne wysłucha-

---

nie. Chodzi zwłaszcza o to, aby było wystarczająco dużo czasu na ich wysłuchanie i przemyślenie, aby otoczenie zapewniało poczucie bezpieczeństwa (np. nie przed całą klasą) a stan emocjonalny ucznia umożliwiał przyjęcie informacji, np. informacje nie przyniosą korzyści, jeśli uczeń jest zdenerwowany, zaaferowany, przygnębiony.

### **Przyjmując informacje zwrotne:**

- Wysłuchaj informacji bez natychmiastowego odrzucania, usprawiedliwiania się lub innych form obrony. Obrona, zwłaszcza przed informacjami krytycznymi, jest naturalnym odruchem. Pożytek jednak z niej niewielki, skoro naszym celem jest skorzystanie z tego, że inni ludzie widzą nas lub sytuację inaczej niż my. Natychmiastowa obrona może tylko zniechęcić nadawcę do dzielenia się swoimi spostrzeżeniami.
- Upewnij się, czy dobrze zrozumiałeś komunikat; w razie wątpliwości warto sprawdzić, np. stosując parafrazę, co nadawca ma na myśli.
- Nie poprzestawaj na informacji z jednego źródła – rozmaite osoby odbierają nasze zachowanie w odmienny sposób; porównanie ich spostrzeżeń może się okazać bardzo wartościowe.
- Przemyśl informację i sam podejmij decyzję, jak ją wykorzystać. Z niektórymi spostrzeżeniami możesz się nie zgadzać, inne wolno uznać za mało ważne. Zależy to tylko od Ciebie.
- Proś o informację zwrotną – jeśli ci na niej zależy, a z jakichś powodów jej nie otrzymujesz (np. uczniowie lub współpracownicy nie są pewni Twojej reakcji na uwagi krytyczne), to warto otwarcie o nią poprosić.
- Podziękuj za udzielenie informacji zwrotnej – okażesz w ten sposób, że informacje są dla ciebie ważne i że doceniasz postawę osób, które zdecydowały się na taki typ współpracy, a też upewnisz je, że nie czujesz się urażony i że jesteś gotów przyjmować informacje zwrotne w przyszłości.

## **Sesja 5. Diagnoza wychowanka**

### **Miniwykład: Diagnozowanie wychowanków**

Praca wychowawcza będzie efektywna, jeśli oddziaływania wychowawcze zostaną odpowiednio, świadomie i precyzyjnie zaadresowane, czyli będą się odnosić do konkretnego, poznanego ucznia lub do konkretnej, zdiagnozowanej uprzednio grupy uczniów i zostaną zaprogramowane stosownie do ich specyfiki. Bez dokonania tych operacji cele wychowawcze są jedynie wyrazem poglądów nauczycieli, ale niewiele mówią o sensowności ich działań.

Celem diagnozy jest uzyskanie możliwie pełnej informacji o funkcjonowaniu uczniów w rozmaitych obszarach. Diagnoza stanowi punkt wyjścia do określenia stosunku wychowawcy dostwierzonego stanu i zastanowienia się nad kierunkami działań zmierzających do jego zmiany oraz nad możliwościami i kosztami uzyskania odpowiednich efektów.

Nie można zdiagnozować wszystkiego. Możliwe są rozmaite podejścia do diagnozowania

- ✓ **wstępna diagnoza psychologiczna – potrzeby emocjonalne uczniów w kontakcie z nauczycielami;**
- ✓ **diagnoza psychologiczna** (podstawowa indywidualna diagnoza potrzeb i deficytów wychowanka);
- ✓ **diagnoza socjologiczna** (badanie funkcjonowania społecznego klasy);
- ✓ **diagnoza perspektywiczna** (badanie potrzeb i możliwości uczniów ze względu na ich przewidywane perspektywy życiowe), co sprowadza się na ogół do zestawienia listy potrzebnych umiejętności i dokonania na jej podstawie diagnozy aktualnego stanu osiągnięć i deficytów uczniów.

Podejście do diagnozowania uczniów będzie zapewne **odbiciem naszych poglądów wychowawczych i naszego poczucia kompetencji i możliwości**. Nie zechcemy badać tego, co naszym zdaniem nie ma znaczenia, ani też tego, na co nie mamy poczucia wpływu. W konsekwencji zachodzi niebezpieczeństwo, że nie zauważymy, albo nie zechcemy się zająć problemami, które są naprawdę ważne dla naszych wychowanków. Dlatego przedstawiając możliwe podejścia do diagnozowania chcę silnie podkreślić, że w przypadku konkretnej zbiorowości uczniów każde z nich może się okazać użyteczne.

### **Wstępna diagnoza psychologiczna: potrzeby emocjonalne uczniów w kontakcie z nauczycielami**

Uczniowie przeżywają w swoim życiu (w tym oczywiście także w szkole, w kontakcie z nauczycielami) potrzeby, których zaspokojenie w poważnej mierze warunkuje możliwość wchodzenia z nimi w efektywny wychowawczo kontakt i osiąganie zaplanowanych efektów. Dobrym sposobem na uświadomienie sobie, jakie to są potrzeby i jak można próbować je zaspokajać, jest dla nauczycieli powrót do własnych doświadczeń szkolnych.

Oto zestawienie wypracowane przez grupę nauczycieli na warsztacie nt. umiejętności wychowawczych. Zachowania umieszczone w pierwszej kolumnie tabeli wyznaczają podstawowe warunki, które muszą zostać spełnione, aby relacje między nauczycielem a uczniem umożliwiały prawidłowy kontakt wychowawczy.

**Tabela 2. Zachowanie nauczyciela a potrzeby ucznia**

Zachowanie nauczyciela	Potrzeby ucznia
Akceptacja, zrozumienie, wyrozumiałość	– bezpieczeństwa – akceptacji
Wyrażanie ciepłych uczuć	– bezpieczeństwa – kontaktu emocjonalnego – autentyczności
Chwalenie, docenianie	– ważności – sukcesu
Dawanie prawa do niepowodzeń	– akceptacji – samoakceptacji
Wspieranie w potrzebie	– wsparcia
Zainteresowanie, aktywność w kontakcie	– kontaktu emocjonalnego – budowania więzi
Ujawnianie własnych uczuć, osobisty sposób komunikowania się i kontaktowania	– kontaktu emocjonalnego – budowania więzi – autentyczności
Okazywanie zaufania – np. przez pozwalanie na dokonywanie własnych wyborów, dawanie ważnych zadań	– wiary we własne siły – wolności – godności



Zachowanie nauczyciela	Potrzeby ucznia
Rozpoznawanie naszych potrzeb i rozumienie ich	– opieki – wsparcia
Szacunek dla prywatności	– bezpieczeństwa – szacunku dla osoby i granic – godności
Zachęcanie, pokazywanie perspektyw	– rozwoju – sukcesu – nadziei – sensu w życiu
Atrakcyjna osobowość – ale tylko wówczas, jeśli nauczyciel jej wobec uczniów „używał”	– kontaktu z „mistrzem”, „przewodnikiem”

Oczywiście nie wszystkie potrzeby uczniów mogą być w szkole zaspokajane. Dlatego jest szczególnie ważne, aby obserwując ucznia rozumieć jego potrzeby osiowe, do zaspokajania których przede wszystkim – najczęściej nieświadomie – zmierza. Diagnozie potrzeb emocjonalnych powinna towarzyszyć analiza zdolności i umiejętności ich zaspokajania. Silne przeżywanie dominującej potrzeby przy niezdolności do konstruktywnego ich zaspokojenia oznacza w efekcie poważne dysfunkcje, które możemy w szkole w pewnej mierze rozpoznać i zaplanować działania korekcyjne, a przynajmniej powstrzymać się od pogłębiania deficytów.

Orientując się w potrzebach ucznia możemy wspierać go w ich konstruktywnym zaspokajaniu.

### Ćwiczenie: Oddziaływania nastawione na zaspokajanie potrzeb

Uzupełnij poniższą tabelę.

**Tabela 3. Oddziaływania nastawione na zaspokajanie potrzeb**

Potrzeby ucznia	Zachowania wskazujące na określoną potrzebę	Wspierające zachowania nauczyciela
– bezpieczeństwa		
– wsparcia		
– kontaktu emocjonalnego		
– budowania więzi		
– nadziei		
– wiary we własne siły		
– godności		
– autentyczności		
– ważności		
– sukcesu		
– akceptacji		
– samoakceptacji		
– wolności		
– poczucia sprawczości		
– rozwoju		
– sensu w życiu		
– kontaktu z „mistrzem”, „przewodnikiem”		

**Miniwykład: Diagnoza psychologiczna**

Ten typ diagnozy polega na **zebraniu informacji na temat dyspozycji psychicznych poszczególnych wychowanków: cech osobowości i charakteru, problemów emocjonalnych, nawyków, postaw, zdolności**. Wielu nauczycieli może to podejście kwestionować, wychodząc z przekonania, że w szkole bardzo trudno pracować z uczniem indywidualnie: nauczyciel spędza czas raczej ze zbiorowością niż z jednostką, musi rozliczyć się głównie z efektów dydaktycznych; nie posiada odpowiednich kwalifikacji „terapeutycznych”<sup>4)</sup>.

Wątpliwości te są zrozumiałe w obliczu bezradności wielu nauczycieli: nikt nie uczy ich pracy indywidualnej, a warunki szkolnej codzienności czynią kontakt osobisty rzeczywiście trudnym. Niemniej jest oczywiste, że **uczniowie przeżywają wiele potrzeb i trudności emocjonalnych**, których zaspokojenie i rozwiązanie w poważnym stopniu warunkuje ich funkcjonowanie, a zarazem jest możliwe tylko w pracy polegającej na kontakcie indywidualnym, nawet jeśli jest on bardzo ograniczony. Natomiast w kwestii terapii w szkole zachodzi wyraźne nieporozumienie: **myli się terapię w rozumieniu specjalistycznej interwencji lub procesu terapeutycznego** ze świadczeniem opieki, wsparcia emocjonalnego i doradztwa oraz indywidualnych zabiegów wychowawczych, co jest możliwe i nie wymaga bardzo specjalistycznego przygotowania.

Poniżej przedstawiam narzędzie diagnostyczne stosowane w XLIV LO w Łodzi w przypadkach, które tego wymagają<sup>5)</sup>.

<sup>4)</sup> K. Konarzewski, dz. cyt., s. 252-254.

<sup>5)</sup> Schemat używany w placówkach wychowawczych Towarzystwa Psychoprofilaktycznego.

**SCHEMAT DIAGNOZY WYCHOWANKA****I. Podstawowe dane**

- Wiek
- Typ rodziny (pełna, niepełna, rekonstruowana, zastępcza)
- Okres i przebieg destrukcji

**II. Uwarunkowania rodzinne**

- Liczba osób w rodzinie
- Różnice wiekowe między rodzeństwem
- Charakterystyka poszczególnych członków rodziny
- Relacje między poszczególnymi osobami w rodzinie

**III. Historia oddziaływań na dziecko w rodzinie**

- Kto dominował (ojciec, matka, inni)
- Typ oddziaływań (otwarte relacje oparte na bliskości i zaufaniu, zaangażowanie emocjonalne, odcięcie od kontaktu, zastraszanie, znęcanie się, traktowanie przedmiotowo, wykorzystywanie emo-

cjonalne, manipulowanie, uwodzenie, wywoływanie wstydu i poczucia winy, tresura)

- Istnienie i przestrzeganie systemu norm
- Ważne wydarzenia, zmiany (śmierć członka rodziny, rozstanie, zmiana miejsca zamieszkania, długotrwała choroba itp.)
- Zmiany w relacjach i oddziaływaniach
- Mity (np. „nasza rodzina zawsze była porządna”) i skrypty osobiste wdrukowane dziecku („Twoim przeznaczeniem jest wielka kariera”, „Nic ci się w życiu nie uda”)

**IV. Podstawowe problemy emocjonalne**

- Dominujące potrzeby
- Konflikty w obszarze potrzeb
- Poczucie wartości osobistej
- Blokady emocjonalne i radzenie sobie z emocjami
- funkcjonowanie w kontaktach

#### **V. Konstrukttywne i destrukcyjne sposoby radzenia sobie z problemami**

- Konstrukttywne sposoby radzenia sobie z problemami (np. podejmowanie konstruktywnych działań i relacji, wyrażanie uczuć, prośenie o pomoc)
- Mocne strony (np. ambicje, odpowiedzialność, pracowitość, uczciwość, odwaga, inteligencja, kreatywność)
- Destrukcyjne sposoby radzenia sobie z problemami. (np. tłumienie potrzeb i uczuć; rozładowywanie napięcia przy użyciu środków psychoaktywnych lub przez agresję i destrukcję, unikanie ryzyka związa-

nego z wchodzeniem w kontakty interpersonalne, zamykanie się w sobie, uciekanie od rzeczywistości w fantazje, świat gier komputerowych, przerzucanie odpowiedzialności na otoczenie itp)

- Deficyty (np. słaba koncentracja, mała sprawność zadaniowa, niesystematyczność, manipulacyjność w kontaktach interpersonalnych, niska tolerancja na frustrację, tchórzliwość)

#### **VI. Gotowość do zmiany**

#### **VII. Planowane postępowanie**

- Co należy uzyskać
- Jak to osiągnąć

### **Pytania**

- X Czy jesteś w stanie pracować indywidualnie z uczniami, którzy tego potrzebują?
- X Czy w klasie, z którą pracujesz, znajdują się uczniowie wymagający Twoim zdaniem indywidualnej opieki?
- X Czy potrafisz w odniesieniu do nich odpowiedzieć na pytania powyższej ankiety?
- X Czy w przypadku braku odpowiednich informacji potrafisz je uzyskać?
- X Czy potrafisz wyciągnąć wnioski z zebranych informacji – określić cel pracy indywidualnej z uczniem i sposoby jego realizacji?
- X Czy – jeśli masz z tym trudności – pracuje w szkole ktoś, kto mógłby Ci udzielić wsparcia?
- X Czy możesz liczyć na współdziałanie innych nauczycieli w realizacji planu indywidualnej pracy z uczniem?

Jeśli wydaje Ci się możliwe oparcie programu wychowawczego na diagnozie wychowanków, możesz się posłużyć następującą procedurą:

- opracuj diagnozę wychowanków: analizę ich możliwości, potrzeb i deficytów
- na tej podstawie sformułuj cele zmierzające do zaspokojenia potrzeb i eliminacji deficytów
- zaplanuj metody służące realizacji tych celów

### **Diagnoza socjologiczna**

polega na badaniu klasy jako grupy, dlatego zostanie szczegółowo przedstawiona w materiałach do modułu o pracy wychowawczej z klasą.

### **Diagnoza perspektywiczna**

uwzględnia dwa wymiary: wymiar osobistych doświadczeń nauczyciela-wychowawcy i wymiar „futurolologiczny”.

Odwołując się do osobistych doświadczeń wychowawcy, odpowiadamy na pytania:

- Jakie umiejętności, postawy wyniesione ze szkoły przydały mi się w dorosłym życiu?

- Jak oceniam w tym obszarze stan moich wychowanków: czym już dysponują, czego im brakuje?
- Jakich umiejętności i postaw szkoła we mnie nie wykształciła, choć potem okazało się, że są w życiu bardzo potrzebne?
- Jak oceniam w tym obszarze stan moich wychowanków: czym już dysponują, czego im brakuje?

**Wymiar „futurolologiczny”** to próba wyobrażenia sobie, z jakimi problemami będą mieli do czynienia nasi wychowankowie po ukończeniu nauki i jakie postawy, umiejętności, dyspozycje będą im potrzebne do tego, aby sobie z tymi problemami poradzić. Biorąc pod uwagę dynamikę zmian życia społecznego, wolno podejrzewać, że nasze osobiste doświadczenia znacząco odbiegają od rzeczywistości, z jaką przyjdzie się mierzyć naszym uczniom. Edward C. Wragg, wybitny brytyjski pedagog, zachęcając nauczycieli do wyobrażenia sobie przyszłości obecnych uczniów, wskazuje następujące okoliczności, które mogą decydować o ich losach <sup>6)</sup>:

- spadek zatrudnienia w produkcji na rzecz przyrostu stanowisk pracy w sektorze usług, turystyki, wypoczynku, opieki, co oznacza wzrost znaczenia umiejętności społecznych: komunikacji, asertywności, współdziałania;
- zmienność rynku pracy, co będzie wymagać elastyczności, nastawienia na ciągłe, często samodzielne, uczenie się nowych umiejętności;
- zmiany w organizacji pracy spowodują, że coraz większe znaczenie będą miały samodzielność, zdolność do przystosowania się, zaradność;
- poziom komplikacji życia społecznego będzie wymagał coraz lepszej znajomości własnych praw i obowiązków wobec innych ludzi;
- jest wielce prawdopodobne, że życie rodzinne i czas wolny staną się dla człowieka ważniejsze, ale i jeszcze trudniejsze niż obecnie. Dlatego wielkie znaczenie będą miały: umiejętność budowania związków życiowych, dbania o siebie i utrzymywania aktywności w czasie wolnym od pracy, konstruktywnego funkcjonowania społecznego w środowisku sąsiedzkim.

Diagnoza perspektywiczna dotyczy przewidywanych potrzeb, a polega na zestawieniu listy potrzebnych umiejętności – tych, które wynikają z celów szkoły, jeśli już zostały sformułowane, i tych, które stawia sobie sam nauczyciel. Następnie należy się zastanowić:

- które umiejętności uważasz za najbardziej potrzebne Twoim uczniom?
- z którymi mają największe trudności?
- których potrafisz ich efektywnie uczyć?
- których zechcą i będą potrafili ich uczyć inni nauczyciele? – czy jest możliwa współpraca na terenie całej szkoły w obszarze kształcenia pewnych umiejętności?

---

<sup>6)</sup> E.C. Wragg, *Trzy wymiary programu*, s. 17-30, WSiP, Warszawa 1999.

## Sesja 6. Wspieranie i wzbudzanie motywacji

### **Miniwykład**

Jedną z najważniejszych potrzeb przeżywanych przez każdego człowieka jest **poczucie własnej wartości** lub **samoakceptacja**. Psychologia humanistyczna opiera się na przekonaniu, że bezpieczeństwo w relacjach interpersonalnych, samoakceptacja i możliwość samodzielnego decydowania o sobie – to warunki wystarczające do prawidłowego rozwoju każdego człowieka. Wiara w siebie (*selfconfidence*) to najważniejszy cel systemów edukacyjnych większości krajów Unii Europejskiej. Uczniowie mający niską samoocenę są niezdolni do traktowania siebie samych jako akceptowanych i znaczących członków społeczności, borykają się z poczuciem nieadekwatności, beznadziejności, nie doceniają zarówno swoich możliwości, jak i opinii, jakie na ich temat wydają inni.

**Uczeń o wysokiej samoocenie** żyje w zgodzie z samym sobą, realistycznie, a zarazem pozytywnie postrzega samego siebie i swoje możliwości. Uczniowie o wysokiej samoocenie stawiają sobie wyższe i bardziej realistyczne cele. Ponieważ nie przeraża ich perspektywa porażki, są o wiele bardziej skłonni do podejmowania ryzykownych prób i wyzwań, nawiązywania współpracy i wyrażania uczuć. Adekwatnie reagują na krytykę lub niepowodzenie – uczą się na błędach, ale nie obniża to ich poczucia wartości.

Im mniejsza samoocena ucznia, tym bardziej jest on konformistyczny, mniej skłonny do podejmowania prób i ryzyka, bardziej uzależniony od akceptacji otoczenia.

**Uczniowie o bardzo niskiej samoocenie** są wyizolowani, wycofani, obawiają się brać w cokolwiek udział, nadmiernie reagują na krytykę, osiągają na ogół wyniki poniżej swoich możliwości, wydają się niezdolni do koncentracji na zadaniu, gdyż zajmują się głównie problemami, jakie mają sami ze sobą. Porażki (często nawet drobne) postrzegają jako jeszcze jeden cios w ich wątłe poczucie własnej wartości. Mają tendencję do asekurantstwa i stawiania sobie zaniżonych celów. Niekiedy odwrotnie – stawiają sobie cele nierealistycznie wysokie, aby nikt nie mógł ich obwiniać za to, że ponoszą porażki, lub w celu samoukarania się. Boją się niepowodzenia i krytyki, ale też nie potrafią przyjmować komunikatów i ocen pozytywnych, gdyż są one sprzeczne z negatywną opinią o samych sobie, jaką już w sobie ukształtowali.

**Przyczyną różnic w samoocenie są relacje z rodzicami.** Dzieci przyjmują i uwewnętrzniają taki wizerunek siebie, jaki – na ogół nieświadomie – przekazują im rodzice. Wysoka samoocena wynika z tego, że dziecko jest akceptowane, traktowane w domu rodzinnym jako osoba ważna, interesująca, z której potrzebami i opiniami się liczą. Rodzice takich dzieci cenią wyższe i bardziej trwałe standardy, a ich metody dyscyplinowania są bardziej stałe (brak kar cielesnych – raczej nagradzanie dobrego zachowania i nieaprobowanie złego). Rodzice wiedzą dużo o swoich dzieciach (znają ich zainteresowania, imiona przyjaciół, sposób spędzania czasu wolnego), okazują im dużo miłości i dają im poczucie znaczenia.

W domach uczniów o niskiej samoocenie dyscyplina nie jest utrzymywana w sposób stabilny. Rodzice oscylują między nadmierną surowością a nadmierną pobłażliwością, w konsekwencji dzieci nie są pewne,

### Ocena wspierająca ucznia

Nauczyciel może wiele zrobić, aby zwiększyć samoocenę ucznia. Oto apel do nauczyciela, który wypracowała mieszana, nauczycielsko-uczniowska grupa na jednym z warsztatów:

- |   |   |
|---|---|
| ☞ pochwal mnie                                    | ☞ doceniaj, zauważaj drobiazgi              |
| ☞ nie oceniaj mnie publicznie                     | ☞ wzmacniaj, zachęcaj, wspieraj psychicznie |
| ☞ mów życzliwie, spokojnie                        | ☞ nie zaniżaj wymagań                       |
| ☞ oceniaj zaangażowanie, efekt, wysiłek, rezultat | ☞ dostrzegaj, na co mnie stać               |
| ☞ weź pod uwagę moje możliwości!                  | ☞ nie ciesz się z moich niepowodzeń         |
| ☞ daj szansę poprawy                              | ☞ weź pod uwagę moje deficyty               |
| ☞ oceniaj moją pracę, a nie mnie                  | ☞ oceniaj różne aktywności                  |
| ☞ proponuj pomoc                                  |   |

czego się od nich wymaga, za co mogą liczyć na karę, a za co na nagrodę. Rodzice niewiele wiedzą o swoich dzieciach. Dzieci często dostają rozmaite sygnały, że są dla rodziców nieważne.

**Dla zwiększenia samooceny warto pomagać dzieciom** w wyrażaniu ich obrazu siebie: uczyć je odkrywania przekonań, jakie mają o sobie i wyrażania ich wobec innych. Jeśli dziecko nauczy się wyrażania wątpliwości i trudnych obaw na swój temat – można mu pomóc w sprostaniu im i w przekonaniu się co do ich przynajmniej częściowej bezpodstawności. Nauczyciel powinien być gotów do prowadzenia z uczniami rozmów dotyczących tego, jak postrzegają i przeżywają swoje sukcesy i porażki.

**Uczniowie często dość skutecznie ukrywają swoje uczucia** i nauczyciel może pozostawać w błędnym przekonaniu, że jego komunikaty, zachowania wobec nich i oceny nie mają dla nich większego znaczenia, a przynajmniej, że się nimi szczególnie nie przejmują. Może być nawet tym zawiedziony lub zirytowany i będzie jeszcze wzmacniał krytycyzm swoich wypowiedzi w nadziei, że do ucznia „coś dotrze”. Rezultatem jest wzrost urazu, obrona samooceny przez ignorowanie nauczyciela i jego opinii lub przekonanie, że „się uwziął” (bo jego krytycyzm, obiektywnie rzecz biorąc, rzeczywiście przestaje być adekwatny).

**Nie znaczy to, że nauczyciel powinien się powstrzymać** przed informowaniem ucznia o jego błędach lub brakach – musi to jednak robić tak, aby nie podważać jego samooceny:

- przydzielać uczniom zadania odpowiednie do ich możliwości (nie narażać na oczywiste niepowodzenia);
- zwracać uwagę raczej na sukcesy niż porażki i zachęcać do dalszej pracy w przypadku braków i błędów – uczeń musi wiedzieć, jakie dokładnie błędy popełnił, za co konkretnie został oceniony, z czego wynikają błędy, jak może ich w przyszłości uniknąć. W innym przypadku nie będzie potrafił z informacji skorzystać nauczyciela.

**Adekwatna wysoka samoocena to nie to samo co próżność czy wywyższanie się.** Wysoka samoocena wynika nie z przesadzonego obrazu siebie, ale z realistycznej świadomości, że mam znaczenie dla innych, staram się jak najlepiej wykorzystywać swoje możliwości, a otoczenie nie patrzy krytycznie na każdy mój ruch, aby mnie zniszczyć przy najmniejszym błędzie.

## A. Wzbudzanie motywacji

Kiedy na warsztatach prowadzonych z grupami nauczycieli i innych osób zaangażowanych w pracę szkoły przypominamy sobie nasze własne doświadczenia uczniowskie, często dochodzimy do wniosku, że wzbudzanie motywacji wychowanków jest rodzajem sztuki, że nie da się dokładnie wyjaśnić, „jak to się robi”.

Jednakże o pewnych zasadach i wskazówkach warto pamiętać i próbować je stosować.

Wzrost motywacji można uzyskać:

- skupiając uwagę uczniów na tych aspektach pracy, którą są dla nich interesujące, dotyczą ich aktualnych potrzeb;
- uruchamiając ciekawość uczniów, ich instynkt eksploracji (jeśli nie będzie tłumiony karami czy niezadowolaniem nauczyciela spowodowanym „nie takimi” pytaniami lub odpowiedziami);
- stwarzając możliwość zaspokojenia podstawowych potrzeb przeżywanych przez uczniów w szkole: akceptacji, pochwały nauczyciela, zaistnienia, pokazania się, sukcesu, potwierdzenia ważności, bycia potrzebnym, a także zwycięstwa w rywalizacji (jeśli nie jest zbyt intensywna);
- uprzedzając o możliwych trudnościach i od razu wskazując możliwości poradzenia sobie z nimi lub uzyskania wsparcia (m.in. możliwość konsultacji).

### **Demotyduje natomiast:**

- przekonanie, że się nie uda, lub lęk przed porażką;
- zbyt długi okres oczekiwania na efekty pracy;
- nadmierna mobilizacja do wykonania zadania.

## **Destrukcyjne style wzbudzania motywacji**

Szczególnie ważny w świetle powyższego jest sposób, styl, w jakim nauczyciel konstruuje swoje relacje z uczniami i zwraca się do nich, przedstawiając im wymagania. Poniżej przedstawiam cztery takie style, które dają na ogół efekty przeciwne do zamierzonych:

### **✓ Styl katastroficzny**

Niektórzy nauczyciele uważają, że osiągną wysoki poziom motywacji uczniów, jeśli przekonująco przedstawiają im negatywne konsekwencje niewykonania zadań: złe stopnie, utratę szansy na promocję do następnej klasy, niezdanie egzaminu, powiadomienie rodziców, ich dezaprobatę czy inne kary z ich strony. Uczniowie odbierają takie komunikaty nauczyciela jako groźby (nawet jeśli nauczycielowi wydaje się, że przedstawia jedynie logiczny wywód) i zachowują się wobec niego, jak każdy człowiek zachowałby się w sytuacji zagrożenia. Taka strategia jest nie tylko nieprzyjemna, ale też w gruncie rzeczy rzadko motywuje do rzeczywiście samodzielnej i efektywnej pracy. Styl katastroficzny przydaje się, oczywiście, w przypadku pewnych uczniów i niektórych działań. Jednak stałe bazowanie na tego typu motywacji łączy się z poczuciem przymusu, licznymi stresami i negatywnymi emocjami. Koncentrując się na negatywach, nie dajemy uczniom (ani sobie) szansy na cieszenie się pozytywnymi aspektami wspólnej pracy.

■ Pozytywne odwrócenie tej strategii to przedstawienie uczniom satysfakcji, jaką może przynieść zakończona praca i korzyści, jakie mogą z niej wynikać.

### ✓ Styl dyrektywny

Posługujący się tym stylem, nauczyciel wychodzi z założenia, że uczniowie nie będą pracować bez jego stałej kontroli i ciągłego wydawania rozkazów. Działa z pozycji formalnego autorytetu: jest na ogół nie tylko stanowczy i konsekwentny, ale również niezwykle normatywny (mówi, „jak być powinno”), co nie jest dla uczniów przyjemne. Osoby posługujące się tą strategią często zwracają się do uczniów, używając takich słów, jak „musicie!” lub „powinniście!”. Reakcją jest na ogół rozmaicie manifestowany odruch buntu i niechęć do robienia czegokolwiek.

■ Pozytywna zmiana tego stylu może polegać na przekształceniu surowych rozkazów w stymulujące, otwarte propozycje.

### ✓ Styl przytłaczający

Niektórzy nauczyciele uważają, że zmotywują uczniów, zapowiadając im, że do wykonania zadania niezbędny będzie ogromny nakład pracy, co też niezwykle plastycznie uczniom przedstawiają. Uczniowie naturalnie czują się tym przytłoczeni, co powoduje, że mają trudności nawet z rozpoczęciem działań.

Antytezą tego stylu jest przedstawianie zadań we właściwych proporcjach. Ważne też, aby pracę przedstawić w podziale na mniejsze etapy, których wykonanie łatwiej można sobie wyobrazić. Wyraźne oddzielenie etapów pracy rozpisane w semestralnym harmonogramie lub choćby w przedmiotowym systemie oceniania powinno wystarczająco spełniać to zadanie.

### ✓ Styl manipulacyjny

Styl ten wynika z założenia, że z uczniami nie da się rozmawiać uczciwie, gdyż konflikt interesów, jaki zachodzi w szkole między nimi a nauczycielem, zawsze spowoduje, że uczciwe komunikaty nauczyciela zostaną wykorzystane przeciw niemu. W efekcie nauczyciel stosuje rozmaite zabiegi manipulacyjne, by osiągnąć odpowiednią motywację uczniów: wyśmiewa ich i zawstydza, porównuje z innymi klasami, nadmiernie chwali. Jeśli przyjrzeć się bliżej takim sytuacjom na warsztacie, to okazuje się, że uczniowie dość szybko wychwytyją wszelkie objawy manipulacji: odbiera to im poczucie bezpieczeństwa w relacjach z nauczycielem i raczej nie motywuje do pracy.

■ Antytezą takich zachowań byłoby uczciwe przedstawienie uczniom, jak nauczyciel widzi możliwości klasy, jakie przeżywa trudności w pracy z nią i jak chce tym trudnościom zaradzić.

## **B. Planowanie pracy wychowawczej**

Standardy osiągnięć

uczestnik:

- opracuje założenia pracy wychowawczej
- sformułuje cele pracy wychowawczej
- określi mierniki sukcesu i spodziewane efekty planowanej pracy wychowawczej
- określi sposoby realizacji założonych celów
- oceni, wyciągnie wnioski, zmodyfikuje działania wychowawcze
- zaprogramuje zadanie w całości celów wychowawczych szkoły



## Sesja 7. Opracowanie założeń pracy wychowawczej

### **Miniwykład**

W toku dorastania i nauki zawodu nauczycielskiego wypracowujemy zazwyczaj osobiste ideały, cele i praktyki wychowawcze. Na proces ten wpływa wiele rozmaitych czynników:

- najwcześniejsze komunikaty ważnych dorosłych w naszym życiu co do tego, jak powinniśmy postępować, które na ogół towarzyszą nam potem podczas całego życia („taśmy rodzica” – wg terminologii analizy transakcyjnej);
- postępowanie rodziców i innych dorosłych wobec nas;
- wiedza pedagogiczna wyniesiona z nauki zawodu;
- doświadczenie życiowe, które mówi nam, jakie zachowania są w życiu wartościowe i (lub) korzystne;
- jawne i ukryte programy wychowawcze szkół, w których przyszło nam pracować.

Czynniki te pomagają, ale też niekiedy przeszkadzają, gdyż ograniczają naszą perspektywę do osobistego punktu widzenia. Aby temu zaradzić, można zdystansować się od naszych aktualnych poglądów przez powrót do perspektywy dziecka. W trakcie odpowiednich ćwiczeń przypominamy sobie, jakie zachowania dorosłych urażały nas, odpychały bądź krzywdziły, gdy sami byliśmy dziećmi, a jakie sprawiały, że czuliśmy się akceptowani i bezpieczni, korzystaliśmy z kontaktu z nauczycielem, lubiliśmy szkołę i z własnej chęci się uczyliśmy.

Staramy się dokładnie przypomnieć sobie nauczycieli, których lubiliśmy i darzyliśmy zaufaniem, którzy byli dla nas ważnymi osobami, których obecność i oddziaływanie sprawiały, że lubiliśmy chodzić do szkoły i uczyć się. Przypominamy sobie – bardzo konkretnie, z wszystkimi możliwymi szczegółami – jakie ich zachowania wywoływały takie nasze reakcje, jak się do nas odnosili, co robili i mówili

Na tej podstawie może powstać **lista zachowań korzystnych wychowawczo** (z perspektywy dziecka).

Próbujemy też przypomnieć sobie wszystkie takie zachowania, postawy, sposoby odnoszenia się do nas praktykowane w naszych szkołach przez nauczycieli, które wywoływały nasze negatywne reakcje (utrata zaufania, lęk, strach, poczucie krzywdy, niesprawiedliwości itd.). Po omówieniu powinna powstać **lista zachowań niekorzystnych wychowawczo**

### **Lista zachowań korzystnych wychowawczo**

- akceptacja, zrozumienie, wyrozumiałość
- wyrażanie ciepłych uczuć
- chwalenie, docenianie
- dawanie prawa do niepowodzeń, wspieranie w potrzebie
- zainteresowanie, aktywność w kontakcie
- ujawnianie własnych uczuć, osobisty sposób komunikowania się i kontaktowania

- okazywanie zaufania – np. przez pozwalanie na dokonywanie własnych wyborów, dawanie ważnych zadań
- rozpoznawanie naszych potrzeb i ich rozumienie
- szacunek dla prywatności
- zachęcanie, pokazywanie perspektyw
- atrakcyjna osobowość – ale tylko wówczas, jeśli nauczyciel jej wobec uczniów „używał”

#### **Lista zachowań niekorzystnych wychowawczo**

- kary cielesne
- krytykowanie, na ogół przeżywane przez dzieci jako krytyka niszcząca
- krzyczenie, inne formy agresji werbalnej
- ośmieszanie, zwłaszcza wobec innych uczniów
- karcenie
- poniżanie
- niedocenianie, unikanie pochwał, nawet jeśli w sposób oczywisty na nie zasłużyliśmy
- niesprawiedliwe traktowanie, wyróżnianie innych, szczególnie dojmujące, gdy dokonywane z powodów nie do zaakceptowania (osobiste sympatie lub korzyści nauczyciela)
- wyżywanie się na uczniach, używanie ich do rozładowania osobistych emocji
- naruszanie granic prywatności i intymności ucznia, zwłaszcza publiczne, również naruszanie tajemnicy korespondencji
- stosowanie ocen jako narzędzia represji
- wystugiwanie się uczniami
- brak czasu dla ucznia, niechętnie lub nieuważne słuchanie
- obojętność w kontakcie lub unikanie kontaktu, bezosobowe zwracanie się do uczniów
- podejrzliwość, brak zaufania
- nieprzyznawanie się do błędów lub niewiedzy (zaskakujące dla jak wielu z nas błędy i ignorancja naszych nauczycieli były mimo ich usiłowań całkowicie widoczne)
- obojętne lub niedbałe wykonywanie obowiązków
- moralizowanie, prawienie kazań
- narzekanie, wzbudzanie poczucia winy

Listy te raz jeszcze prowadzą nad do potrzeb, jakie przeżywają w kontakcie z nami uczniowie, potrzeb, których zaspokojenie wstępnie warunkuje możliwość wchodzenia z nimi w efektywny wychowawczo kontakt.

Kolumna druga tabeli 4. wyznacza podstawowe warunki, które muszą zostać spełnione, aby praca wychowawcza mogła być w szkole planowana a następnie realizowana.

Kolumna trzecia może być punktem wyjścia do planowania pracy nauczycieli nad sobą, zarówno przy ustalaniu indywidualnych list posiadanych już zasobów i umiejętności osobistych, planów pracy, osobistego rozwoju, jak i w planowaniu pracy szkoleniowej zespołu nauczycielskiego.

**Tabela 4. Potrzeby uczniów a zachowania i umiejętności nauczycieli**

Zachowania	Potrzeby	Umiejętności
Akceptacja, zrozumienie, wyrozumiałość	– bezpieczeństwa – akceptacji	?
Wyrażanie ciepłych uczuć	– bezpieczeństwa – kontaktu emocjonalnego – autentyczności	?
Chwalenie, docenianie	– ważności – sukcesu	?
Dawanie prawa do niepowodzeń	– akceptacji – samoakceptacji	?
Wspieranie w potrzebie	– wsparcia	?
Zainteresowanie, aktywność w kontakcie	– kontaktu emocjonalnego – budowania więzi	?
Ujawnianie własnych uczuć, osobisty sposób komunikowania się i kontaktowania	– kontaktu emocjonalnego – budowania więzi – autentyczności	?
Okazywanie zaufania – np. przez pozwalanie na dokonywanie własnych wyborów, dawanie ważnych zadań	– wiary we własne siły – wolności – godności	?
Rozpoznawanie naszych potrzeb i rozumienie ich	– opieki – wsparcia	?
Szacunek dla prywatności	– bezpieczeństwa – szacunku dla osoby i granic – integralności – godności	?
Zachęcanie, pokazywanie perspektyw	– rozwoju – sukcesu – nadziei – sensu w życiu	?
Atrakcyjna osobowość, ale tylko wówczas, jeśli nauczyciel jej wobec uczniów „używał”	– kontaktu z „mistrzem”, „przewodnikiem”	?
?	?	?
?	?	?

### **Pytania**

- I. Jakie potrzeby uczniów powinny zostać zauważone, zdiagnozowane i zaspokojone, aby uczniowie mogli korzystać ze szkoły?
- II. Jak chcemy osobiście funkcjonować w relacjach z uczniami i jak oddziaływać na uczniów, aby sprzyjało to zaspokojeniu tych potrzeb?
- III. Jakie efekty chcemy osiągnąć przez budowanie takich relacji?

**Przykład:** Odpowiedzi udzielone na powyższe pytania w toku dyskusji nad założeniami pracy wychowawczej 44 LO

- I. Jakie potrzeby uczniów powinny zostać zauważone, zdiagnozowane i zaspokojone, aby uczniowie mogli korzystać ze szkoły?

Za szczególnie ważne uznaliśmy potrzeby:

- bezpieczeństwa (której zaspokojenie decyduje również o poczuciu własnej wartości, godności i integralności);
  - kontaktu (tworzenia więzi, autentycznych relacji i spotkań z ludźmi, rozumienia innych i bycia rozumianym);
  - przewodnictwa, kontaktu z „mistrzem”;
  - aktywności (intelektualnej i społecznej);
  - wolności, wolnego wyboru;
  - autentyczności (wbrew fikcji życia społeczności szkolnej, fikcji uczenia się, zafałszowanym relacjom nauczyciel – uczeń, zafałszowanym intencjom, ukrytym programom);
  - samoakceptacji.
- II. Jak chcemy osobiście funkcjonować w relacjach z uczniami i jak oddziaływać na uczniów aby sprzyjało to zaspokojeniu tych potrzeb?
- będziemy szczerzy, będziemy ujawniać emocje i postawy i modelować podobną otwartość u uczniów;
  - będziemy naszym uczniom dawać osobistą akceptację, bez względu na to, na ile zgadzamy się z ich postawami i wyborami (jeśli tylko nie przekroczą one granic czyjegokolwiek bezpieczeństwa)
  - będziemy dążyć do empatii i rozumienia sytuacji naszych uczniów
- III. Jakie efekty chcemy osiągnąć przez budowanie takich relacji? Zakładaliśmy, że tak budowane relacje spowodują daleko idące, prorozwojowe zmiany w naszych uczniach, a przede wszystkim:
- pozwolą im na poznanie tych aspektów osobistych, które tłumili, gdyż były w szkole represjonowane, a to doprowadzi do pełniejszej samowiedzy, lepszej integracji wewnętrznej i sprawniejszego funkcjonowania;
  - rozwija ich poczucie własnej wartości i zaufanie do siebie i osobistych możliwości, co doprowadzi do umiejętności życia w zgodzie z sobą i zwiększy ich samodzielność;
  - naucza ich pełniejszego wyrażania samego siebie, a zarazem lepszego rozumienia innych i satysfakcjonującego funkcjonowania w relacjach społecznych.

### **Miniwykład: Założenia dotyczące efektywnego środowiska wychowawczego**

Zasady efektywnego środowiska wychowawczego zostały praktycznie sprawdzone w wielu wspólnotach, grupach i ośrodkach terapeutycznych. Zasady te wywodzą się z doświadczenia życiowego, nade wszystko z doświadczeń naturalnych, dobrze funkcjonujących grup i rodzin, bo przecież rodzina to grupa najbardziej naturalna. W latach siedemdziesiątych niektórzy psychologowie odkryli, że wartościową wiedzę można uzyskać, nie tylko badając zaburzenia i dysfunkcje, ale również przyglądając się osobom i grupom bardzo dobrze funkcjonującym. Jednym z przedmiotów badań stały się wówczas zdrowe rodziny. W wyniku tych badań dopracowano się listy cech, dzięki którym funkcjonowały one tak poprawnie. Podaję taką listę, ponieważ określa ona trafnie istotne warunki efektywnego środowiska wychowawczego<sup>7)</sup>.

---

<sup>7)</sup> R. Skynner, J. Cleese, *Życ w tym świecie i przetrwać*, s. 31, Warszawa 1997.

- fundamentalnie pozytywny stosunek do siebie nawzajem, życia i innych ludzi;
- realizm polegający na rozumieniu, że ludzie nie są ani źli, ani dobrzy, mogą mieć różne zachowania; niezrażanie się ani niedziałanie dla uzyskania akceptacji od innych;
- wsparcie, a zarazem niezależność emocjonalna: przyznawanie każdemu członkowi prawa do autonomii, a zarazem świadczenie mu autentycznej bliskości;
- wyraźny, niepodważany autorytet rodziców – nie ma wątpliwości co do tego, że to oni rządzą i są odpowiedzialni za dzieci;
- otwarta komunikacja – przed podjęciem decyzji każdy ma prawo głosu (nawet najmłodszy). Rodzice zachęcają sami do tego, aby swobodnie dyskutować nie tylko nad decyzjami, ale również nad ich postawami i postępowaniem;
- maksymalny poziom współpracy między rodzicami: działają oni w tak silnym porozumieniu, że nie jest możliwa manipulacja.

Jeśli spróbujemy przenieść te doświadczenia na obszar funkcjonowania szkoły, dojdziemy do wniosku, że optymalizację oddziaływań wychowawczych ma szansę zapewnić środowisko, w którym spełnionych jest kilka podstawowych warunków:

**a) poczucie bezpieczeństwa:**

- nauczyciele i uczniowie nie obawiają się siebie,
- mają zaufanie do swoich dobrych intencji,
- dzięki temu uczniowie mogą korzystać ze wsparcia emocjonalnego ze strony nauczycieli;

**b) stabilny system norm** efektywnie regulujących funkcjonowanie członków społeczności szkolnej:

- normy te powinny być stałe,
- jasne i zrozumiałe dla wszystkich,
- zgodne z podstawowymi zasadami demokratycznego państwa prawa,
- konsekwentnie egzekwowane,
- powinny one ustanawiać wyraźną, akceptowaną przez całą społeczność granicę między uczniami a nauczycielami, wynikającą z naturalnych różnic (zakresu odpowiedzialności, wiedzy, doświadczenia), jakie między nimi zachodzą,
- poza różnicami wynikającymi z powyższej granicy, normy powinny obowiązywać w takim samym stopniu wszystkich członków społeczności;

**c) otwarta komunikacja, polegająca na tym, że:**

- środowisko sprzyja możliwości wypowiedzania osobistych opinii i zapewnia tolerancję i dialog w sytuacji ich sprzeczności,
- uczniowie i nauczyciele są gotowi ujawniać zachodzące między nimi sprzeczności i konstruktywnie pracować nad rozwiązywaniem konfliktów;
- środowisko zapewnia komunikację partnerską, w której uczniowie i nauczyciele mają te same prawa.

Powyższe warunki tworzą pewien **standard środowiska wychowawczego**, do którego warto zmieścić, choć zapewne w wielu szkołach nie da się go zrealizować w pełni ani też od razu.

Ze standardem tym wiążą się też pewne przeświadczenia dotyczące tego, co myślimy o naszych uczniach:

- że to osoby dysponujące własną mądrością i doświadczeniem, które powinny być istotnym czynnikiem procesu wychowania i nauczania;
- że uczniowie są zdolni do dokonywania samodzielnych wyborów i w ten sposób mogą efektywnie uczyć się osobistej odpowiedzialności;
- że nauczyciel nie zawsze lepiej wie, co jest dobre dla jego uczniów;
- że nie warto narzucać uczniom odpowiednich naszym zdaniem sposobów widzenia, odczuwania i działania, gdyż taki trening ogranicza się na ogół do kontroli zachowań i ma niewielką efektywność poza murami szkoły;
- że – w konsekwencji – sensem oddziaływań wychowawczych jest samodzielny rozwój jednostki, który nie udaje się przy zastosowaniu zewnętrznego przymusu, polega natomiast na organizowaniu sytuacji pobudzających i wspomagających naturalną aktywność;
- że uczniowie, odpowiednio stymulowani, są w stanie samodzielnie ukształtować w sobie gotowość do aktywnego rozwiązywania problemów życiowych, konfliktów pomiędzy nimi a otoczeniem, rozwinąć kompetencje poznawcze, komunikacyjne i instrumentalne.

## **b. Planowanie pracy wychowawczej**

Dopiero po określenia podstawowych założeń dotyczących postaw nauczycieli i cech środowiska wychowawczego możemy przejść do planowania pracy wychowawczej, które powinno się opierać na zasadzie spójności podstawowych elementów planu:

- ✓ **cele** muszą odpowiadać **diagnozie wychowanków**, być dostosowane do ich potrzeb i możliwości;
- ✓ **założenia pracy wychowawczej** powinny pokazywać, jak budować środowisko wychowawcze, aby umożliwiło realizację celów w odniesieniu do konkretnych adresatów;
- ✓ **formy i metody pracy** powinny być spójne z diagnozą, celami i założeniami;
- ✓ **standardy realizacyjne** powinny opisywać minimalne warunki, które muszą zostać spełnione, by można było realizować **cele** za pomocą obranych **form i metod**.

Nauczyciel może planować pracę wychowawczą, poczynając od rozmaitych elementów:

- ✓ może dokonać analizy swojego osobistego rozumienia sensu wychowania, podstawowych przekonań i postaw wychowawczych, a na tej podstawie zastanowić się, jakie cele realizuje lub chciałby realizować w pracy wychowawczej z uczniami;
- ✓ może za punkt wyjścia obrać diagnozę wychowanków;
- ✓ może zinventaryzować formy i metody swojej pracy, ocenić ich efektywność i zastanowić się, co i dlaczego chciałby zmienić w swojej praktyce;
- ✓ może wreszcie zainicjować pracę zespołową nauczycieli nad założeniami pracy wychowawczej, tworzeniem środowiska wychowawczego lub standardami pracy zespołu wychowawców;

---

## **Cele wychowania**

Możliwe są rozmaite sposoby formułowania celów: w postaci **funkcji społecznych szkoły, ideałów wychowawczych**, do których szkoła powinna zmierzać, lub w postaci **zamierzeń i celów operacyjnych**<sup>8)</sup>.

**Cel jako funkcja** opisuje zadania, jakie szkoła winna spełniać wobec otoczenia społecznego, czyli odpowiada na pytanie „Jakich ludzi chcemy dla społeczeństwa przygotowywać?”. Wyraża intencje administratorów, prawodawców, być może nauczycieli. Jest to sposób uważany za mało wiarygodny, gdyż intencje mogą mieć mało wspólnego ze skutkami, o których można się wyowiadać tylko na podstawie obiektywnej analizy socjologicznej efektów pracy szkoły.

**Cel jako ideał** opisuje pożądaný stan idealny, wizerunek człowieka, jakiego chcemy wychować. Taki sposób konstruowania celów bywa również krytykowany, jeśli jest konstrukcją powziętą z góry, wprowadzoną z zewnątrz do procesu wychowania, a wychowawcy i wychowankowie stają się odbiorcami, a nie współtwórcami własnych celów.

**Cele operacyjne w pracy wychowawczej.** W takim sposobie budowania celów wskazujemy pewien stan rzeczy, jaki zamierzamy osiągnąć, dążąc do:

- zmian zachowań i postaw wychowanków,
- kształcenia rozmaitych umiejętności.

**Cele formułujemy**, odnosząc się do opracowanej wcześniej diagnozy wychowanków.

Postulat operacjonalizacji celów, czyli formułowanie ich w kategoriach dokładnie nazwanych postaw i/lub umiejętności, których przyrost możemy sprawdzić – wynika z przekonania, że dopiero taki poziom konkretyzacji umożliwi dostosowanie do postawionych celów odpowiednich działań wychowawczych.

Najogólniej rzecz ujmując, cele pracy wychowawczej zoperacjonalizowane w kategoriach umiejętności podzielić można na trzy grupy:

**umiejętności intrapsychiczne** – dotyczące obszaru emocji, woli, przeżyć duchowych, radzenia sobie z trudnościami i konfliktami wewnętrznymi;

**umiejętności interpersonalne** – dotyczące funkcjonowania w relacjach międzyludzkich: w klasie, w szkole, w zespole zadaniowym, w bliskich związkach, w środowisku rówieśniczym;

**umiejętności społeczne** – dotyczące rozumienia mechanizmów życia społecznego, funkcjonowania w kontakcie z instytucjami, spełniania funkcji obywatelskich.

---

<sup>8)</sup> K. Kruszewski, *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, s. 245-263, Warszawa 1998.

**Przykłady**

Zapisy Podstawy programowej zobowiązują nauczycieli do kształcenia następujących umiejętności:

Umiejscowienie w Podstawie programowej	Umiejętności
<b>Zadania szkoły</b>	
<b>w zakresie kształcenia umiejętności</b>	(1) planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się (2) skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach, prezentacja swojego punktu widzenia (3) współdziałanie w zespole i praca w grupie, budowanie więzi międzyludzkich, podejmowanie decyzji indywidualnych i grupowych (4) twórcze rozwiązywanie problemów (5) poszukiwanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł, efektywne posługiwanie się technologią informacyjną (8) negocjacyjne rozwiązywanie konfliktów
<b>w zakresie nauczania</b>	(5) dostrzeganie związków i zależności (przyczynowo-skutkowych, funkcjonalnych, czasowych i przestrzennych itp.) (6) myślenie analityczne i syntetyczne (7) używanie wiadomości przedmiotowych jako pomocy w rozumieniu świata, ludzi i siebie
<b>w zakresie wychowania:</b>	(6) rozpoznawanie wartości moralnych, dokonywanie wyborów i hierarchizacji wartości (7) słuchanie innych, rozumienie ich poglądów, działanie na rzecz tworzenia w szkole wspólnoty nauczycieli i uczniów

**Zestaw umiejętności kształconych w XLIV w Łodzi****I. Umiejętności komunikacyjne**

1. Komunikacja werbalna:
  - a) w języku polskim
  - b) w językach obcych
2. Umiejętność poszukiwania i analizowania informacji
3. Umiejętność posługiwania się komputerem

**II. Umiejętności interpersonalne i społeczne (obywatelskie)**

1. Umiejętność współpracy:
  - a) w grupie
  - b) w klasie
2. Odpowiedzialność:
  - a) branie na siebie odpowiedzialności za wykonanie zadań
  - b) umiejętność ponoszenia konsekwencji
3. Komunikacja interpersonalna:
  - a) asertywność – wyrażanie opinii, obrona stanowiska
  - b) umiejętność rozwiązywania konfliktów

**III. Umiejętności i dyspozycje psychologiczne (intrapSYchiczne):**

- poczucie własnej wartości
- samoświadomość
- samodyscyplina
- motywacja
- elastyczność: dawanie sobie rady w sytuacjach trudnych i problemowych



---

### **Zestaw umiejętności wypracowany w programie KREATOR:**

1. Planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się.
2. Skuteczne komunikowanie się w różnych sytuacjach.
3. Efektywne współdziałanie w zespole.
4. Rozwiązywanie problemów w twórczy sposób.
5. Sprawne posługiwanie się komputerem.

### **Oddziaływanie na postawy**

Przez postawę rozumiemy względnie trwałą strukturę organizującą działania jednostki wobec jakiegoś obiektu lub problemu, na którą składają się:

- element poznawczy (wiedza o obiekcie/problemie),
- emocje, uczucia przeżywane wobec obiektu/problemu,
- poglądy i oceny,
- tendencje do działania (wola, motywacje)<sup>9)</sup>

Istotnym czynnikiem wpływającym na poglądy i oceny są **wartości** wyznawane przez człowieka. Postawy i wartości wyrażamy werbalnie w postaci **opinii**. Dla nauczyciela szczególnie ważna jest **zgodyność działań z opiniami**. Pokazuje ona, w jakim stopniu postawy i stanowiące ich fundament wartości są jedynie deklarowane, a na ile uczeń autentycznie je przeżywa i realizuje.

Postawy spełniają rozmaite funkcje:

- **postawy instrumentalne** to takie struktury, które organizują skuteczne zaspokajanie naszych bieżących potrzeb;
- **postawy oparte na wiedzy** zaspokajają potrzebę nadawania sensu światu i naszemu życiu;
- **postawy wyrażające wartości** wynikają z przekonań moralnych i budują moralny obraz samego siebie;
- **postawy społecznie dostosowawcze** pozwalają funkcjonować jednostce w grupach (rodzinnie, środowisku sąsiedzkim, rówieśniczym itd.).

### **Oddziaływanie na postawy a Podstawa programowa**

Postulat kształtowania postaw znajduje uzasadnienie w wielu zapisach Podstawy programowej. W poniższej tabeli przedstawiono, jakich postaw one dotyczą.

---

<sup>9)</sup> S. Mika, *Psychologia społeczna*, PWN, s. 115-128, Warszawa 1984; E. Aaronson, T. D. Wilson, R. M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, s. 314, Zysk i S-ka, Poznań 1997; D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, s. 248, Zysk i S-ka, Poznań 1998.

Zapisy Podstawy programowej	Określenie postawy
<b>ZADANIA WYCHOWAWCZE SZKOŁY</b>	
Nauczyciele w swojej pracy wychowawczej ... powinni zmierzać do tego, aby uczniowie w szczególności:	
1. <i>Znawali w szkole środowisko wszechstronnego rozwoju osobowego (w wymiarze intelektualnym, psychicznym, społecznym, zdrowotnym, estetycznym, moralnym, duchowym).</i>	– nastawienie na rozwój osobisty
2. <i>Rozwijali w sobie dociekliwość poznawczą, ukierunkowaną na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna w świecie.</i>	– dążenie do poszukiwania w świecie podstawowych wartości
4. <i>Stawali się coraz bardziej samodzielni w dążeniu do dobra w jego wymiarze indywidualnym i społecznym, godząc umiejętnie dążenie do dobra własnego z dobrem innych, odpowiedzialność za siebie i odpowiedzialność za innych, wolność własną z wolnością innych.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– autonomia</li> <li>– altruizm</li> <li>– poczucie odpowiedzialności za siebie i innych</li> <li>– świadomość osobistej godności i podstawowych praw, gotowość do ich obrony</li> <li>– szacunek dla innych ludzi i dla ich podstawowych praw</li> </ul>
5. <i>Poszukiwali, odkrywali i dążyli na drodze rzetelnej pracy do osiągnięcia wielkich celów życiowych i wartości ważnych dla odnalezienia własnego miejsca w świecie.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– autonomia</li> <li>– rzetelność</li> <li>– poszukiwanie własnego sensu życia</li> <li>– stawianie sobie dalekosiężnych celów</li> </ul>
6. <i>Uczyli się szacunku dla dobra wspólnego jako podstawy życia społecznego oraz przygotowywali się do życia w rodzinie, w społeczności lokalnej i w państwie w duchu przekazu dziedzictwa kulturowego i kształtowania postaw patriotycznych.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– szacunek dla dobra wspólnego</li> <li>– szacunek dla rodziny, społeczności lokalnych, państwa i gotowość do działania na ich rzecz (aktywność obywatelska)</li> <li>– poczucie więzi i zobowiązania wobec tradycji kulturowej, narodowej i państwowej</li> </ul>
7. <i>Przygotowywali się do rozpoznawania wartości moralnych, dokonywania wyborów i hierarchizacji wartości oraz mieli możliwość doskonalenia się.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– autonomia</li> <li>– nastawienie na rozwój osobisty</li> </ul>
8. <i>Kształtowali w sobie postawę dialogu, umiejętność słuchania innych i rozumienia ich poglądów; umieli współdziałać i współtworzyć w szkole wspólnotę nauczycieli i uczniów.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– tolerancja</li> <li>– nastawienie na porozumiewanie się i współpracę z innymi</li> <li>– szacunek dla szkoły jako wspólnoty</li> </ul>

Zapisy Podstawy programowej	Określenie postawy
<b>ZADANIA SZKOŁY W DZIEDZINIE NAUCZANIA</b>	
Szkoła w zakresie nauczania, ..., zapewnia uczniom w szczególności:	
4. <i>Prowadzenie w trakcie nauki do rozumienia, a nie tylko do pamięciowego opanowania przekazywanych treści.</i>	– nastawienie na rozwój osobisty
7. <i>Traktowanie wiadomości przedmiotowych, stanowiących wartość poznawczą samą w sobie, także w sposób integralny, to znaczy jako pomocy w rozumieniu świata, ludzi i siebie.</i>	– autonomia – dążenie do zrozumienia siebie i otoczenia
8. <i>Stopniowe wprowadzanie w dziedzictwo kultury narodowej postrzeganej w perspektywie kultury europejskiej oraz w zasady życia społecznego.</i>	– poczucie więzi i – zobowiązania wobec tradycji kulturowej, narodowej i państwowej – szacunek dla zasad życia społecznego

Zapisy Podstawy programowej	Określenie postawy
<b>ZADANIA SZKOŁY W DZIEDZINIE KSZTAŁCENIA UMIEJĘTNOŚCI</b>	
(...) Nauczyciele stwarzają uczniom warunki do nabywania następujących umiejętności:	
1. <i>Planowania, organizowania i oceniania własnego uczenia się, przyjmowania coraz większej odpowiedzialności za własną naukę oraz nauki rzetelnej pracy.</i>	– poczucie odpowiedzialności – rzetelność
2. <i>Skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach; prezentacji własnego punktu widzenia i brania pod uwagę poglądów innych ludzi; poprawnego posługiwania się językiem ojczystym; przygotowania do publicznych wystąpień.</i>	– autonomia – tolerancja – nastawienie na porozumienie i współpracę z innymi
3. <i>Efektywnego współdziałania w zespole i pracy w grupie; budowania więzi międzyludzkich; podejmowania indywidualnych i grupowych decyzji; skutecznego działania na gruncie zachowania obowiązujących norm.</i>	jw. – nastawienie na budowanie więzi z innymi
8. <i>Przyswajania sobie metod i technik negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów i problemów społecznych we własnych środowiskach.</i>	jw.

### **Ostateczna operacjonalizacja celów pracy wychowawczej, określanie mierników sukcesu i spodziewanych efektów pracy wychowawczej**

Proces operacjonalizacji celów powinien polegać na postępującym uszczegóławianiu – od zdiagnozowanych potrzeb, przez określanie obszarów umiejętności i postaw – aż do fazy końcowej, tj. do

- sformułowania celów w kategoriach czysto operacyjnych, czyli stwierdzeń opisujących, co uczeń potrafi lub jakie postawy przejawia
- określenia mierników sukcesu, czyli opisu zachowań ucznia będących efektami pracy wychowawczej wskazujących na opanowanie przezeń zaplanowanych umiejętności i uformowanie postaw w stopniu, który uznamy za co najmniej zadowalający.

**Przykład**

<b>Umiejętność/postawa</b>	<b>Cel operacyjny</b>	<b>Spodziewany efekt</b>	<b>Miernik sukcesu</b>
Skuteczne porozumiewanie się	Uczeń potrafi <ul style="list-style-type: none"> <li>– uważnie i wspierająco słuchać</li> <li>– sprawdzać rozumienie</li> <li>– jasno przedstawiać swoje myśli i opinie</li> <li>– dostosowywać środki wyrazu i zachowanie do partnera</li> <li>– ?</li> <li>– ?</li> </ul>	Uczeń skutecznie porozumiewa się z różnymi osobami w różnych sytuacjach społecznych	Uczeń <ul style="list-style-type: none"> <li>– ma wiele konstruktywnych kontaktów z kolegami i nauczycielami</li> <li>– aktywnie i konstruktywnie bierze udział w dyskusjach</li> <li>– ?</li> </ul>
Rozwiązywanie konfliktów	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zna techniki negocjacji i mediacji</li> <li>– potrafi je stosować w różnych sytuacjach społecznych</li> <li>– asertywnie ujawnia zaistniałe konflikty</li> </ul>	Uczeń bierze aktywny udział w ujawnianiu i rozwiązywaniu konfliktów zaistniałych w klasie	Uczeń jest wybierany jako negocjator lub mediator w sytuacjach konfliktowych
Tolerancja	Uczeń potrafi współdziałać z osobami o innych obyczajach, postawach i poglądach	Bez uprzedzeń kontaktuje się i współdziała z różnymi ludźmi w różnych sytuacjach społecznych	Przekonująco dla innych broni zasad tolerancji w dyskusji i poprzez działanie
Nastawienie na rozwój osobisty	Uczeń ceni rozwój osobisty jako wartość <ul style="list-style-type: none"> <li>– potrafi uczyć się na błędach</li> <li>– określać swoje potrzeby i cele rozwojowe w odniesieniu do realistycznej samooceny aktualnych możliwości i deficytów</li> </ul>	Realistycznie planuje własny rozwój i jest zaangażowany w realizację tych planów	Dokonuje konkretnych wyborów w związku z planowanymi celami rozwojowymi Podejmuje ryzyko niepowodzeń i błędów w konkretnych sytuacjach

Określanie mierników sukcesu może być oczywiście wypadkową wielu czynników:

- potencjału rozwojowego ucznia, czyli jego indywidualnych możliwości i deficytów
- „punktu startu” ucznia, np. poziomu jego umiejętności w momencie podjęcia działań wychowawczych
- kontekstu pozaszkolnego indywidualnej pracy wychowawczej (środowiska rodzinnego i rówieśniczego ucznia, których oddziaływania mogą mieć na efekty wpływ porównywalny ze znaczeniem osobistego potencjału)
- kontekstu szkolnego – klasy i szkoły w której dokonujemy oddziaływań na wychowanka – prawdopodobnie inaczej będziemy postrzegać efekty osiągnięte przez tego samego ucznia na tle klasy, w której uczniowie przewyższają go znacznie osobistym potencjałem, i na tle klasy, w której większość osób ma niższe od niego możliwości
- ambicji i wyobrażeń nauczyciela

Ponieważ większość tych czynników dość trudno zobiektywizować, najrozsądniejsze wydaje się ocenianie efektów w kategoriach indywidualnych zmian. Zmiany mogą zachodzić na trzech poziomach:

**Tabela 5. Poziom efektów pracy wychowawczej**

Poziom zmiany	Opis efektów
Dostosowanie	Uczeń powierzchownie dostosowuje się do wymagań sytuacji szkolnej - oczekiwań nauczycieli, norm grupy klasowej. Zmienia swoje zachowanie tylko na tyle, na ile jest to w szkole wymagane, zmiany nie przenoszą się na sytuacje pozaszkolne. Rozwija umiejętności na poziomie czysto instrumentalnym, nie zmienia postaw
Zmiana funkcjonowania w rolach	Nauce umiejętności towarzyszy modernizacja postaw, w wyniku czego uczeń zmienia swoje funkcjonowanie w rolach (zaczyna bardziej konstruktywnie realizować rolę ucznia, uczestnika grupy klasowej, syna) podejmuje też nowe role (np. lidera grupy klasowej, aktywisty samorządowego, uczestnika koła zainteresowań itp.)
Głębokie zmiany emocjonalne	Zmianie postaw towarzyszy rozwój intrapsychiczny (zmiany poczucia własnej wartości, kontaktu, ekspresji i radzenia sobie z emocjami, wchodzenia w więzi emocjonalne z innymi ludźmi)

### **Określenie sposobów realizacji celów pracy wychowawczej**

Określając sposoby realizacji zamierzonych celów, możemy sięgać do całego przyswojonego bagażu doświadczeń i umiejętności, jaki udało nam się zebrać w toku rozwoju zawodowego – w tym skrypcie nie sposób ich wymieniść. Przedstawiam metody dotyczące specyficznego oddziaływania na postawy, gdyż te wydają się stosunkowo najmniej znane.

### **Metody oddziaływania na postawy**

#### **a) prezentowanie wzorców i modelowanie – rola nauczyciela**

- postawy uczniów dotyczące konkretnej aktywności czy problemu mają szansę kształtować się wówczas, gdy widzą oni, że działanie to jest z sukcesem podejmowane przez innych, zwłaszcza przez osoby obdarzone prestiżem. Wynika stąd, między innymi, **szczególna rola nauczyciela**. Powinien on nie tylko prowadzić uczniów przez materiał, ale też pełnić funkcję ważnej osoby modelującej w obszarach:
  - umiejętności interpersonalnych i społecznych;
  - szacunku wobec podstawowych wartości, takich jak: wolność, tolerancja, pluralizm, solidarność ogólnoludzka, sprawiedliwość
  - postaw nastawionych na realizację tych wartości.

Modelowanie postaw wymaga od nauczyciela „pracy sobą”, używania swoich postaw, poglądów, działań jako narzędzia pracy dydaktycznej i wychowawczej. Nauczyciele często mają wątpliwości, na ile wolno im wyrażać osobiste poglądy, odwoływać się do własnych doświadczeń i działań, zwłaszcza przy poruszaniu tematów o silnym uwikłaniu ideologicznym. Chcielibyśmy zachęcić realizatorów naszego programu do osobistego zaangażowania się w dyskusje, autentycznego prezentowania osobistych postaw i przemyśleń. Wydaje się nam, że nauczyciel, który dokonuje specyficznego samoograniczenia, unikając zajęcia osobistego stanowiska – nie będzie dla uczniów przekonujący.

**b) oddziaływanie emocjonalne**

- uczniowie (jak wszyscy ludzie) silnie reagują na zaangażowanie i entuzjazm innych. Jeśli nauczyciel potrafi okazać swoje autentyczne zaangażowanie i pasję w kwestiach będących przedmiotem doświadczania i nauczania, wzmacnia niepomiaralnie szansę, że uczniowie będą chcieli partycypować w działaniach, które im proponuje.

**c) obserwacja**

- ważnym doświadczeniem może być też dla uczniów każda okazja do zaobserwowania ludzi dorosłych w konkretnym, ujawniającym rozliczne kunszty i umiejętności, dającym widoczne rezultaty działania (wizyty w przedsiębiorstwach i instytucjach życia społecznego, ale też film, teatr, opowieść „z życia wzięta” itd.).

**d) przyjmowanie i udzielanie informacji zwrotnych**

- jeśli uczniowie czują się w klasie bezpiecznie i są dla siebie ważni, mogą przyjąć od siebie i konstruktywnie wykorzystać dla osobistej zmiany nawet najbardziej krytyczne uwagi dotyczące odbioru ich postaw i konkretnych zachowań. Nasze doświadczenie uczy, że takie informacje udzielane przez kolegów z klasy są na ogół zdecydowanie skuteczniejsze od interwencji nauczyciela. Warunkiem ich skuteczności jest umiejętność konstruktywnego udzielania i przyjmowania informacji, którą warto klasie wpoić (patrz „Poradnik dla nauczyciela”).

**e) planowanie działań**

- postawy wzmacniają się, jeśli zachęca się uczniów aby możliwie często wykorzystywali okazje do działania w myśl wniosków z lekcji. Dlatego ważnym elementem programu są propozycje kończenia jednostek lekcyjnych fragmentem dotyczącym planowania przyszłych działań lub refleksją nad stosunkiem uczniów wobec omawianego problemu w przyszłości, gdy będą uczestniczyć w dorosłym życiu.

**f) kształcenie umiejętności**

- istotnym elementem formowania się postaw jest **kształcenie umiejętności**, gdyż bez doświadczenia, że realizacja działań wynikających z przyjmowanej postawy jest możliwa (bo nie tylko chcę, ale i potrafię), postawy nie wzmacniają się i nie internalizują, skutkiem czego nie działamy tak, jakby z naszych postaw wynikało.

**Miniwykład: Ewaluacja pracy wychowawczej**

Porządne planowanie pracy wychowawczej powinno zawierać przewidywany sposób sprawdzenia, jak plan jest realizowany i jakie są tego efekty. Owo sprawdzenie i ocena efektywności podejmowanych działań przyjęło się nazywać ewaluacją. Dla nauczyciela–wychowawcy ewaluacja powinna stanowić poręczne narzędzie oceny planu na wszystkich etapach jego tworzenia i realizacji. Dane uzyskane w efekcie ewaluacji mają posłużyć do wyciągania wniosków i wprowadzania korekt w każdym momencie, kiedy zajdzie taka potrzeba.

Już na etapie planowania użyteczna może się okazać ewaluacja planu, czyli sprawdzenie, czy plan jest poprawny i spójny:

- czy plan pracy wychowawczej jest spójny wewnętrznie?
- czy jest on zgodny z wiedzą i koncepcjami wychowawczymi uznawanymi przez autora?

- 
- czy jest on zgodny z programem szkoły?
  - czy nadaje się on do dalszego stosowania?

Wnioski z tego etapu ewaluacji powinny doprowadzić do wprowadzenia odpowiednich korekt w samym planie.

Na etapie realizacji przeprowadzamy **ewaluację kształtującą**, czyli sprawdzamy, czy nasze działania są odpowiednio efektywne. Zadajemy sobie pytania:

- czy wszystkie elementy programu zostały wykonane?
- czego nie udało się zrobić, z jakich powodów?
- co należy zmienić w zasadach i warunkach realizacji?

Wnioski mogą prowadzić do stwierdzenia rozmaitych nieprawidłowości, na przykład:

- Na etapie planowania nie przewidziano potrzebnych działań – należy je wprowadzić do planu.
- Nie wykonano wszystkich działań albo też działania nie przyniosły oczekiwanych rezultatów – należy zbadać przyczyny i wprowadzić odpowiednie korekty.

Po zakończeniu realizacji planu (lub jakiegoś jego etapu) zastanawiamy się nad oceną efektów, czyli dokonujemy **ewaluacji końcowej**. Powinna ona zostać odpowiednio zaplanowana, przez określenie:

- celów ewaluacji (do czego są nam potrzebne wyniki, jak ich użyjemy);
- przedmiotu ewaluacji (co będziemy sprawdzać?);
- kryteriów oceny;
- wskaźników sukcesu;
  - czy to, do czego plan zmierzał, zostało osiągnięte?
  - w jakim stopniu?
  - przez jakich uczniów?
  - jakie działania okazały się nieefektywne?
  - dlaczego (tu po części sięga się do poprzednich etapów ewaluacji, np. błędna diagnoza, nierealistyczne cele, niewłaściwie dobrane metody, brak umiejętności realizatora, nieodpowiednie warunki realizacji)?
  - co należy zmienić?

Profesjonalny wychowawca powinien zadawać sobie te pytania w toku całej realizacji programu i na bieżąco dokonywać w nim korekt. Wnioski stanowią diagnozę sytuacji i punkt wyjścia do podjęcia kolejnych planów pracy wychowawczej.

### **c. Praca z uczniem wymagającym większej uwagi wychowawczej**

#### **Standardy osiągnięć**

Uczestnik:

- sformułuje problemy i rozpozna ich przyczyny
- opracuje strategię działania z uczniem wymagającym większej uwagi wychowawczej
- podejmie działania profilaktyczne i (lub) resocjalizacyjne w stosunku do dziecka o specyficznych potrzebach wychowawczych

Poważniejsza praca indywidualna z uczniami może obejmować:

- pracę z uczniami o głębokich problemach emocjonalnych
- pracę z uczniami zagrożonymi uzależnieniem
- wspieranie ucznia w rozwiązywaniu trudnych problemów rodzinnych (por. moduł PRACA Z RODZINĄ)

### **Sesja 8. Praca z uczniami o głębokich problemach emocjonalnych**

#### **Miniwykład**

Uczniowie przychodzą do szkoły z całym bagażem osobistych uwarunkowań psychologicznych i społecznych, na których ukształtowanie się nauczyciele nie mają wpływu. Jednakże **szkoła tworzy całościowy kontekst** sytuacji społecznej i psychologicznej ucznia, oddziałuje nań na tyle wielostronnie i silnie, że jego **zachowania i postawy przejawiane w szkole** są wynikiem przede wszystkim tego, jaka jest sama szkoła, to znaczy:

- jak zachowują się wobec ucznia nauczyciele
- jak zbudowane jest środowisko wychowawcze szkoły

Naturalne, specyficzne dla każdego ucznia przyczyny, z powodu których bywa agresywny, prowokujący, skłonny do buntu czy przekory, nieufny itd. mogą się w szkole, w zależności od tego, jaka ona jest – rozwinąć, wzmocnić lub zminimalizować.

**Praca z uczniami o głębokich problemach emocjonalnych** rzadko może wykraczać poza zadbanie, aby funkcjonowali oni dobrze klasie, ewentualnie opracowanie dla nich takiego planu indywidualnej pracy, który umożliwiłby ukończenie szkoły. W przypadkach silnych nerwic, zaburzeń typu border line czy podejrzenia zaburzeń psychotycznych nauczyciel nie czuje się przeważnie kompetentny, zresztą tacy uczniowie znajdują się na ogół pod opieką specjalistów zewnętrznych, a zadaniem nauczycieli jest, aby znajdowali oni w szkole więcej oparcia i zrozumienia. Ważne jest jednak, by dokonać diagnozy, jeśli jej wcześniej nie postawiono, i określić wspólnie sposoby postępowania wobec konkretnych uczniów.

#### **Wpływy systemów rodzinnych**

Wiele kierunków współczesnej psychologii zakłada, że problemy związane z deficytami charakteru i osobowości dzieci i młodzieży mają swoje źródło w **destrukcyjnych oddziaływaniach rodziców w**



---

**okresie wczesnego dzieciństwa.** Założenie o podstawowym wpływie wczesnych doświadczeń życiowych na powstawanie zaburzeń psychicznych daje możliwości korekcji – spróbowania zmiany.

Trudności i zaburzenia przejawiają przede wszystkim u dzieci rodziców niedojrzałych emocjonalnie i społecznie, niestabilnych, o wewnętrznie sprzecznym systemie wartości, skonfliktowanych. Dziecko wychowujące się w takiej rodzinie traktowane jest jako ktoś mniej istotny, konkurencja lub przeszkoda w walce z partnerem, albo też narzędzie oddziaływania na niego. Niekiedy rodzice sami są zaburzeni emocjonalnie i nie potrafią wchodzić z dzieckiem w taki kontakt, budować takiej więzi, jakiej ono w poszczególnych okresach swojego życia potrzebuje. Zaburzenia powstają zatem z tego powodu, że rodzice nie zaspokajają podstawowych potrzeb emocjonalnych swoich dzieci, poczynając od bardzo wczesnych, a rozwojowo ważnych, okresów ich życia.

**Jest ważne, aby nauczyciel rozumiał głębsze przyczyny i mechanizmy trudnych zachowań swoich wychowanków.** W przeciwnym wypadku będzie miał prawdopodobnie skłonność do interpretowania ich jako zwróconych przeciwko sobie aktów wrogości, objawów lekceważenia szkoły lub jego samego itp. W konsekwencji jego interwencje mogą okazać się nieskuteczne, a zaburzenia zachowań będą miały tendencje do pogłębiania się. Poniżej przedstawiono kilka podstawowych tendencji charakterologicznych, których objawy mogą sprawiać nauczycielom trudności.

### **Rys schizoidalny**

Dziecko czuło się niechciane lub silnie zagrożone w okresie niemowlęcym albo niejasne, spreczne wewnętrznie zachowanie rodziców odbierało mu poczucie bezpieczeństwa. Zaburzenia polegają na nieadekwatnym postrzeganiu granic pomiędzy sobą a światem, rzeczywistością a fikcją, ucieczce przed emocjami i koncentracji na procesach intelektualnych. W efekcie następuje wycofanie się z fizycznego i emocjonalnego kontaktu z ludźmi, identyfikowanie się z myślami i fantazjami.

Taki uczeń nie rozumie i nie potrafi stosować się do reguł życia szkolnego, nie potrafi systematycznie pracować ani brać na siebie odpowiedzialności za wykonanie zadań, nie współpracuje i nie wchodzi w relacje z innymi. Jest chaotyczny, dygresyjny, zadaje zaskakujące pytania, zajmuje się czym innym, niż chce nauczyciel.

### **Nauczyciel interpretuje jego zachowania jako:**

- lekceważenie
- chęć zadrwienia z nauczyciela
- oszukiwanie, udawanie

### **Rys symbiotyczny**

dziecko czuło się kochane i bezpieczne, po czym doświadczyło nieoczekiwanego odrzucenia lub zagrożenia. Zaburzenia polegają na lęku, że świat zniknie, strachu przed pustką odczuwaną, gdy nie jest się w kontakcie z innymi ludźmi. Dziecko identyfikuje się z silnymi doznaniem – ciałem, uczuciami, poczuciem kontaktu z innymi. Jest nastawione na ciągły emocjonalny kontakt i uczuciową ekspresję.

Uczeń nie potrafi samodzielnie pracować, pracując w grupie też zajmuje się kontaktem z innymi, a nie wykonywaniem zadań. W wielu sytuacjach (np. oceniania, stawiania mu granic) czuje się odrzucony – wówczas izoluje się, albo odwrotnie, jeszcze bardziej zwraca na siebie uwagę pytaniami, popisami. Bezustannie nagabuje nauczyciela, pyta o sprawy oczywiste lub nieistotne, rozmawia z kolegami.

**Nauczyciel interpretuje jego zachowania jako:**

- celowe przeszkadzanie
- natręctwo
- podlizywanie się
- popisywanie się

**Rys psychopatyczny**

Rodzice przestają zaspokajać potrzeby dziecka (miłości, uwagi) w miarę wychodzenia przezeń z okresu niemowlęcej bezradności. Dziecko przekonuje się, że najlepszym sposobem zwrócenia na siebie uwagi są **zachowania destrukcyjne**.

Jest stale napięte, „nadpobudliwe”, **nie umie działać bez natychmiastowych efektów, uczyć się systematycznie**, brakuje mu konstruktywnych norm, wartości, Przeżywa silną potrzebę więzi, a zarazem ogromny lęk przed odrzuceniem i jest przekonane, że w kontaktach z ludźmi nie ma na nic szans. Dąży do bliskości, a zarazem jej unika. Silnie kontroluje i tłumi uczucia, z którymi ma bardzo słaby kontakt. Charakterystyczne są dlań przymus bycia silnym, potrzeba kontroli siebie i otoczenia. uczeń jest nieufny w kontakcie z dorosłymi i często agresywny wobec rówieśników. Jeśli znajdzie w klasie podobnych sobie, stworzą solidarnościową grupkę, w której normą będzie popisywanie się agresją. Nie przyswoił sobie zasad ani wartości, nie robią na nim wrażenia perswazje odwołujące się do zasad moralnych czy norm życia społecznego. Jeśli nauczyciel chce szczególnie zająć się takim uczniem, ten – z napięcia – będzie wobec niego przez pewien czas prawdopodobnie jeszcze bardziej destruktywny.

**Nauczyciel interpretuje jego zachowania jako:**

- wrogość
- odrzucenie
- cyniczne lekceważenie zasad i norm
- otwarta agresywność
- amoralność

**Rys paranoiczny**

Dziecko jest przez rodziców tłumione w obszarze przeżywania i wyrażania trudnych uczuć. Aby dać sobie z nimi jakoś radę – rzutuje te uczucia na otoczenie. Jest **podejrzliwe, obwinia innych, sądzi, że ich działania są skierowanych przeciw niemu**. Jest przekonane, że ludziom w ogóle nie można ufać i że nigdy nie dostanie tego, co mu się należy. Daje to w efekcie **postawę wyuczonej bezradności i roszczeniowości**, której nauczyciele szczególnie nie znoszą. Uczeń nie bierze na siebie odpowiedzialności, nie podejmuje wysiłków, za swoje kiepskie wyniki ma pretensje do innych (nauczyciela, kolegów). Domaga się, aby pracować za niego. Często izoluje się, obraża.

---

**Nauczyciel interpretuje jego zachowania jako:**

- lenistwo
- manipulowanie
- roszczeniowość

**Rys narcystyczny**

Dziecko nauczyło się, że uwagę i pochwały (surogat miłości) może uzyskać przez doraźne zaspokajanie zmiennych oczekiwań rodziców. Wytworzyło w konsekwencji fałszywy obraz siebie, złożony z takich składników, które odpowiadały tym oczekiwaniom.

Uczeń jest nastawiony na doraźny efekt, pracuje dla pochwał i dobrego wrażenia, ale szybko się nudzi po jego uzyskaniu. Manipuluje dla uzyskania pozycji w klasie.

**Nauczyciel interpretuje jego zachowania jako celowe:**

- błazeństwo
- pozorantwo
- manipulacyjność
- samolubstwo
- samochwalstwo
- lizusostwo

**Uwaga!**

To, że jakiś uczeń posiada określony rys charakterologiczny, nie oznacza, że jest chory psychicznie lub ma nieprawidłową osobowość, np. opisane wyżej cechy psychotyczne (rys schizoidalny i symbiotyczny) nie decydują, że ktoś jest wariatem, a posiadanie rysu psychopatycznego nie oznacza psychopaty. Terminy te pochodzą niestety z okresu, gdy psychologia zajmowała się głównie patologią, stąd nasze niedobre skojarzenia. W każdym człowieku można zauważyć na ogół wiele rysów, przy czym jeden dominuje i w poważnym stopniu decyduje o osiowych potrzebach i sposobach ich zaspokajania.

Zachowania uczniów o wszystkich wymienionych rysach charakterologicznych interpretujemy na ogół jako celowe działania zwrócone przeciwko nauczycielowi, innym uczniom lub szkole jako instytucji, jako objawy lekceważenia, arogancji, wrogości. Najczęściej będą to interpretacje błędne, a podejmowane na ich podstawie interwencje raczej nie mają szansy na skuteczność. Wręcz przeciwnie – jest bardzo prawdopodobne, że interweniując niezręcznie i nieadekwatnie – będziemy tendencje do destrukcyjnych zachowań raczej pogłębiać. Jest to najłatwiej uchwytany obszar, w jakim – okazuje się – jak sami nauczyciele swoimi zachowaniami stymulują destrukcję i pogłębiają zaburzenia emocjonalne uczniów.

Nauczyciel może na pewnym poziomie zdiagnozować problemy ucznia i zachowywać się wobec niego celowo tak, aby to było specyficznie korekcyjne, zgodnie z postawioną diagnozą (patrz SCHEMAT DIAGNOZY UCZNIA w sesji 5).

Nauczyciele nie są terapeutami, ale ich zachowania wobec uczniów o rozmaitych zaburzeniach mogą mieć również niemały walor korekcyjny – tzn. mogą osłabiać w pewnym stopniu tendencje do pewnych zachowań, a nawet wpływać na zmiany postaw. Wiele sytuacji bowiem może mieć korekcyjny wpływ w sensie uniwersalnym – to znaczy działać „lecząco” niemal na każdego.

Przedstawione w tym skrypcie zasady tworzenia w szkole lub klasie efektywnego środowiska wychowawczego (sesja 6) mają właśnie taki uniwersalnie korekcyjny charakter. Na podstawie diagnozy możliwe jest stosowanie w pracy indywidualnej zaplanowanych działań korekcyjnych, co przedstawiono w poniższej tabeli.

**Tabela 6. Niektóre działania korekcyjne wobec uczniów z poważniejszymi problemami**

<b>Rys charakterologiczny/ /podstawowe potrzeby</b>	<b>Destrukcyjne sposoby zaspokajania potrzeb Charakterystyczne zachowania</b>	<b>Oddziaływania korekcyjne nauczyciela</b>
Schizoidalny potrzeba bezpieczeństwa i autonomii	unikanie kontaktu unikanie ryzyka ucieczka w myślenie, fantazje naruszanie granic innych niestosowanie się do norm	unikanie presji zachęcanie do kontaktu osobistego poszerzanie pola osobistego bezpieczeństwa przez stopniowe zachęcanie do nowych doświadczeń cierpliwa nauka przestrzegania norm i granic ochrona przed grupą, zachęcanie grupy do doceniania osobistego potencjału – np. możliwości intelektualnych, kreatywności
Symbiotyczny potrzeba bezpieczeństwa i autonomii	ucieczka w świat doznań zmysłowych i emocji dążenie do ciągłego emocjonalnego kontaktu często przesadna ekspresja uczuć. niezdolność do samodzielnej pracy przeszkadzanie w pracy próbami kontaktu w wykonywaniu zadań izolowanie się lub wzrost destrukcji w przypadku postawienia granic „klejenie się” do nauczyciela	unikanie presji poszerzanie pola osobistego bezpieczeństwa przez stopniowe zachęcanie do nowych doświadczeń zachęcanie do samodzielnego wykonywania zadań i nagradzanie tego kontaktem cierpliwa nauka przestrzegania norm i granic uczenie w kontakcie osobistym, że postawienie granic nie oznacza odrzucenia ochrona przed grupą, zachęcanie grupy do doceniania osobistego potencjału – np. wrażliwości, empatii
Rys psychopatyczny stłumiona potrzeba więzi emocjonalnej potrzeba siły, kontroli	rozładowanie emocji przez agresję i destrukcję tłumienie emocji lekceważenie norm, niewrażliwość na argumenty moralne nieufność wobec nauczyciela, wynikający z niskiego poczucia wartości brak ambicji niezdolność do systematycznych działań bez natychmiastowej gratyfikacji	okazywanie osobistego zaangażowania, zachęcanie do kontaktu całkowita uczciwość i autentyczność nauczyciela, unikanie manipulacji absolutna konsekwencja w przestrzeganiu norm powstrzymywanie destrukcji i wyciąganie konsekwencji wspieranie we wszystkich konstruktywnych działaniach utożsamienie z normami klasowymi – aż sam stanie się strażnikiem norm zachęcanie do działań, organizowanie szybkich gratyfikacji
Rys narcystyczny odcięcie od autentycznych potrzeb potrzeba uznania, podziwu ambiwalentne poczucie wartości – potrzeba wielkości kontra podświadome zdawanie sobie sprawy z niewielkich możliwości	zaspokajanie oczekiwań otoczenia działania dla doraźnych pochwał i uznania popisywanie się przy pochlebianiu się manipulowanie dla zasłużenia się nauczycielowi i zdobycia pozycji w klasie niezdolność do autentycznego angażowania się w relacje i działania	modelowanie własnym zachowaniem autentyczności w kontakcie całkowita niewrażliwość ma manipulację, życzliwe pokazywanie, że ją dostrzegamy absolutna konsekwencja w przestrzeganiu norm powstrzymywanie destrukcji i wyciąganie konsekwencji wspieranie autentycznych impulsów zachęcanie do działań podejmowanych dla własnej satysfakcji i do wchodzenia w autentyczne relacje z innymi
Rys neurotyczny potrzeba wolności potwierdzenia obrazu własnej osoby – „jestem w porządku”	praca z poczuciem winy i obowiązku zablokowanie autoekspresji – lęk przed wyrażaniem uczuć, opinii, konfrontowaniem się, autoprezentacją, proszeniem o pomoc	zachęcanie (dawanie prawa) do wyrażania siebie trening asertywności zachęcanie do podejmowania prób w obszarach zablokowanych powstrzymywanie przed kompulsywnym działaniem z poczucia winy

## Pytania

- X Jakie są Twoje osobiste korzyści i koszty pracy indywidualnej z uczniem?
- X Co się dzieje, kiedy osiągniesz cele, a co, kiedy nie udaje ci się ich zrealizować?
- X Czy podejmujesz pracę indywidualną wbrew woli wychowanka? Jeśli tak, to w jakich przypadkach?
- X Jakie kroki podejmujesz, jeśli kontakt z wychowankiem jest utrudniony (np. dłuższa nieobecność w szkole, odmowa kontaktu)?
- X Czy kontakt z uczniem na poziomie edukacyjnym traktujesz również jako pracę indywidualną? Dlaczego? Dlaczego nie?

## Sesja 9. Praca z uczniami zagrożonymi uzależnieniem

Uzależnienie – od alkoholu, innych narkotyków (alkohol to też narkotyk!), gier komputerowych, internetu, telewizji, kawy, jedzenia, hazardu itp.) – to destrukcyjny mechanizm dostosowawczy, który pomaga zaspokoić jednostce potrzeby wynikające z jej deficytów osobowościowych.

Każda szkoła musi sama zdecydować, jaki ma stosunek do uczniów uzależnionych lub zagrożonych uzależnieniem. Zastanawiając się nad tym, proponuję rozważenie następujących twierdzeń i okoliczności.

### TEZY DO DYSKUSJI

➤ **Środki psychoaktywne są obecnie powszechnie dostępne.** Żadne działania państwa – intensyfikacja i racjonalizacja funkcjonowania służb policyjnych, zmiany w kodeksie karnym – nie zmienią tej sytuacji. W Stanach Zjednoczonych, które od 30 lat prowadzą ogromnymi nakładami wojnę z narkotykami, nie odniesiono na tym polu znaczących sukcesów.

➤ **Mimo ogromnej dostępności tylko część naszej młodzieży wchodzi w kontakt z narkotykami,** a z tej części tylko niektórzy popadają w kłopoty. Praktycy często podkreślają, że nie zdarza się, aby ktoś uzależnił się tylko dlatego, że znajomy go czymś poczęstował. Zrzucanie odpowiedzialności na niewłaściwych kolegów, tak częste zwłaszcza w wypowiedziach rodziców i nauczycieli, jest mitem. Młody człowiek ma do wyboru rozmaite środowiska rówieśnicze, w których może funkcjonować i sam decyduje, z kim będzie wchodził w bliższe kontakty i spędzał wolny czas. Pierwszy kontakt może być niekiedy przypadkowy, ale systematyczne przestawanie z jakąś grupą jest już sprawą wolnego wyboru.

➤ **Stawia to także w innym świetle kwestię znaczenia, jakie przypisuje się w profilaktyce nauce odmawiania.** Psychologiczne trudności w odmawianiu są na ogół wynikiem silnej socjalizacji i bardziej dotyczą „dobrze wychowanych” nauczycieli i psychologów niż uczniów, którzy od tej socjalizacji uciekają w obszar subkultur młodzieżowych.

➤ **Sięganie po narkotyki lub inne środki uzależniające** to wypracowany przez jednostkę autodestrukcyjny sposób radzenia sobie z problemami. Problemy te pojawiają się w dwóch obszarach:

**Po pierwsze – w podstawowych relacjach między jednostką a jej otoczeniem**, których nie potrafi satysfakcjonująco rozstrzygać z powodu deficytów osobowości ukształtowanych zwłaszcza we wczesnym dzieciństwie.

**Po drugie – w kryzysie wieku dorastania**, czyli w okresie pojawiania się nowych, trudnych dla młodego człowieka problemów: zmiany szkoły, nowych wymagań edukacyjnych, wchodzenia w inne środowiska rówieśnicze, określania własnej tożsamości, wchodzenia w pierwsze związki miłosne. Jeśli młody człowiek nie potrafi sam konstruktywnie sobie poradzić z narastającymi problemami, a zarazem nie otrzymuje w tym wsparcia od najbliższych – może popaść w destrukcję.

➤ **Branie narkotyków nie jest jedynym autodestrukcyjnym** sposobem radzenia sobie z tymi problemami. Jest natomiast sposobem najbardziej spektakularnym. Młody człowiek pijący „tylko” alkohol czy przesiadujący tygodniami przed telewizorem lub komputerem prawdopodobnie ma mniejsze szanse na zauważenie i pomoc, choć jego sytuacja i perspektywy życiowe mogą wcale nie być lepsze. Jeśli autodestrukcję interpretować jako wołanie o pomoc, to branie narkotyków należy uznać za krzyk najgłośniejszy.

➤ **To, czy uczeń bierze narkotyki**, jakie i ile ich bierze to oczywiście ważne pytania, na które trzeba umieć odpowiedzieć dla uzupełnienia wiedzy o sytuacji ucznia i zaplanowania interwencji. Jednakże koncentrowanie się na fakcie brania jest z kilku powodów mało efektywne, a może też okazać się szkodliwe.

Po pierwsze – narkotyki to obszar obarczony takim bagażem negatywnych emocji, że koncentrując się na nim, otwieramy pole wszelkim negatywnym reakcjom otoczenia. Atmosfera sensacji w szkole (wśród nauczycieli, bo dla większości uczniów to nic szczególnego) i panika rodziców – mogą tylko pogłębić kryzys.

Po drugie – w świetle wielu koncepcji terapeutycznych koncentracja na objawie nie wspomaga zmiany, może mieć działanie wręcz odwrotne.

Powód trzeci – wiąże się ze specyficznym mechanizmem „delegowania pacjenta”. Mechanizm ten w uproszczeniu polega na tym, że źle funkcjonująca rodzina, której członkowie nie chcą przyznać, że mają problemy, ani nie decydują się na podejmowanie prób ich rozwiązania, niejako wyznacza jednego ze swych członków – najczęściej dziecko – do roli osoby chorej. Zajmowanie się chorym, a przynajmniej ustalenie poglądu, że to on jest chory, a nie wszyscy inni – pełni funkcje regulujące: usprawiedliwia kryzys i przywraca stabilność systemu rodzinnego. Zdarza się, że dziecko, wchodząc na tor autodestrukcji, bierze na siebie ciężar kryzysu całej rodziny, deleguje się, lub jest oddelegowane, do bycia „narkomanem”. Zgadząc się na taką delegację, nauczyciel wzmocni ten mechanizm. Bardziej adekwatne zrozumienie trapiących rodzinę problemów może ona uzyskać, jeśli podda się terapii. Nauczyciel może co najmniej delikatnie wskazywać rodzicom na taką możliwość.

---

Po czwarte – nasi nastoletni uczniowie znajdują się w trudnym okresie poszukiwań i określania własnej tożsamości. Nierzadko są to poszukiwania bezrefleksyjne, na zasadzie „wszystko jedno kim będę, byle byłbym kimś”, „lepiej być narkomanem niż nikim”. Warto chyba przeciwstawić się takiemu myśleniu o sobie, chyba że naprawdę doszło do sytuacji wymagającej poważnej terapii.

Wielu młodych ludzi sięga po narkotyki, ale tylko nieliczni ponoszą skutek ich stosowania rzeczywiste szkody. Jeśli Twoi uczniowie zaczynają eksperymentować, to najprawdopodobniej czynią tak z ciekawości lub z chęci bycia w grupie. Jest to groźne i być może w niektórych przypadkach pociągnie za sobą poważniejsze konsekwencje. Jednakże nie każdy przygodny kontakt z narkotykami lub branie w grupie musi prowadzić do destrukcji. Wynika ona z głębszych emocjonalnych problemów młodego człowieka, i one to – a nie zażywanie – winny być pierwszoplanowym przedmiotem naszej uwagi.

### **Obawy, postawy, strategie szkoły wobec problemu narkotyków**

W stosunku wielu nauczycieli do problemu narkotyków dominuje strach i poczucie bezradności. Powodem tych uczuć jest najczęściej brak wiedzy, doświadczeń i zrozumienia problemu – co prowadzi do nieadekwatnego postrzegania zagrożeń. Poniżej przedstawiono efekty warsztatowej pracy nauczycieli na ten temat uzupełnione komentarzem.

- ☞ **Uczeń, który bierze, jest rozsądkiem strasznej, epidemicznie roznoszącej się choroby. Należy go jak najszybciej usunąć, by uchronić innych przed infekcją**

#### **Komentarz:**

Jest bardzo mało prawdopodobne, aby ten uczeń był wyjątkiem. On tylko bierze w sposób bardziej spektakularny, czyli głośniej woła o pomoc. Usuwając go ze szkoły pogłębimy tylko kryzys, czego efekty trudno przewidzieć. Nie uchronimy też innych, często bardziej zagrożonych, pokażemy im tylko, że nie mają szans na pomoc.

- ☞ **To nie jest nasz problem. Nie potrafimy się nim zajmować, nie jesteśmy specjalistami, interweniując możemy tylko zaszkodzić**

#### **Komentarz:**

To prawda, że zadaniem nauczyciela nie jest terapia, może jednak zauważyć niepokojące objawy, świadczyć wsparcie emocjonalne, jeśli rozpozna problem – nawiązać współpracę ze specjalistami, ale współpraca ta nie może oznaczać całkowitego przekazania dziecka w inne ręce i ucieczki od problemu. Bez wsparcia osób z naturalnego środowiska specjalista niewiele zdoła. Nasz stały kontakt z uczniem i specjalistą może mieć kapitalne znaczenie.

- ☞ **I tak nie dowiemy się prawdy. Używanie środków psychoaktywnych jest elementem drugiego życia szkoły, którego nie jesteśmy w stanie wyeliminować**

**Komentarz:**

To nieprawda, że nie mamy wpływu na istnienie drugiego życia i na to, czy uczniowie otwarcie nam mówią o swoich problemach. Zależy to od poziomu bezpieczeństwa uczniów w szkole, jaki sami stwarzamy, od tego, na ile jesteśmy zaangażowani w ich sprawy, i sami otwarcie się z nimi komunikujemy.

- ☞ **Rodzice i nadzór będą mieli do nas pretensje, obarczą nad odpowiedzialnością za to, że w szkole są narkotyki**

**Komentarz:**

Jesteśmy odpowiedzialni za to, na co mamy wpływ. Nie ponosimy zatem odpowiedzialności za tworzenie się środowisk subkulturowych czy rozwój rynku narkotykowego, nie mieliśmy też wpływu na ukształtowanie się w naszych uczniach i ich rodzinach psychologicznych powodów zwracania się ku autodestrukcji. Mamy natomiast wpływ na to, jak się zachowamy, czy podejmiemy działania i będziemy się starać o ich efektywność, czy też ich zaniechamy. Ten, kto dobrze rozumie obszar swojej odpowiedzialności, i odważnie ją podejmuje, nie obawia się na ogół oskarżeń otoczenia, bo łatwo wykaże, że robi to, co możliwe.

- ☞ **Jeśli zdecydujemy zajmować się tym, że nasi uczniowie biorą, będziemy postrzegani jako szkoła dla „narkomanów” i tacy uczniowie zaczną do nas przychodzić, a rodzice „tych porządnych” nie będą do nas posyłać swoich dzieci. Nasza szkoła będzie gorsza od innych szkół, gdzie do takich problemów raczej się nie przyznają**

**Komentarz:**

„Porządne” dzieci też biorą. W szkołach, które usiłują udawać, że u nich zjawisko nie występuje, narkotyków jest na ogół więcej niż w takich, które bardziej stawiają na otwartość. Dla usunięcia problemu z pola widzenia blokuje się bowiem komunikację (czyli redukuje relacje między uczniami a nauczycielami) i prowokuje tym samym do poszerzenia pola „drugiego życia”, do którego nauczyciele nie mają dostępu. Aby zachować „czystość” stawia się na kontrolę i usuwanie „czarnych owiec” – a to niszczy w szkole poczucie bezpieczeństwa.

- ☞ **Jedynie, co możemy zrobić, to dołożyć wszystkich sił, aby nie dopuścić narkotyków do szkoły. Należy wzmocnić kontrolę, stale współpracować z policją, narkomanów natychmiast usuwać**

**Komentarz:**

Oczywiście takie działania należy podejmować, ale całkowicie nie usuniemy narkotyków ze szkoły. Policja co najwyżej wykryje kilka osób zażywających, być może jakiegoś dealera. Skoncentrowanie się na kontroli i represjach stworzy w szkole sytuację zastraszenia, co jak wiadomo



---

z badań socjologicznych<sup>10)</sup>, nie zapobiega zachowaniom destrukcyjnym, a wręcz przeciwnie – zwiększa ich liczbę.

☞ **Zaprośmy specjalistów od profilaktyki, niech oni to za nas załatwią**

#### **Komentarz:**

Trudno o jednoznaczną ocenę programów profilaktycznych. Ich realizatorzy są zainteresowani wykazaniem wysokiej skuteczności swoich ofert.. Praktycy podejrzewają, że aktualnie funkcjonujące programy profilaktyczne **lekko zwiększają** użycie środków psychoaktywnych wśród uczniów. Zapewne wpływa na to ich warstwa informacyjna, szeroka prezentacja narkotyków i zagrożeń, jakie powoduje ich zażywanie, co – wbrew nadziejom dorosłych – raczej inspiruje niż odstrasza. Także posługując się zdrowym rozsądkiem, można żywić spore wątpliwości, czy kilkudziesięcio- lub nawet stugodzinny program psychoedukacyjny odmieni życie naszych uczniów. Wielu młodych ludzi raczej nie będzie skłonnych zaufać komuś, kto wpadnie do szkoły na chwilę, zrobi swoje, po czym pójdzie gdzie indziej. Na tym tle korzystnie odbijają się programy zakładające stałą pracę samych nauczycieli, nastawione na solidne ich do tego przygotowanie (np. „Spójrz inaczej”), ale to właśnie pokazuje, że nie programy tu są ważne, ale poczucie odpowiedzialności i zmiana funkcjonowania samych nauczycieli.

O możliwościach szkoły, a zwłaszcza nauczyciela wychowawcy, przesądzają przede wszystkim:

- stałość i ciągłość kontaktu z uczniem;
- możliwość obserwacji jego funkcjonowania w wielu wymiarach: intrapsychnym (dawania sobie rady z problemami wewnętrznymi – np. w przypadku rozmaitych trudności), interpersonalnym (funkcjonowania w grupie i w relacjach z nauczycielami), zadaniowym (systematyczność, motywacja, umiejętność koncentracji itp.)
- możliwość stałego kontaktu i współpracy z rodzicami

Dzięki temu nauczyciel wychowawca może:

- dokonać maksymalnie wczesnego rozpoznania zagrożenia,
- określić jego rozmiary,
- we współpracy z odpowiednimi specjalistami zastosować właściwe środki ochronne i zapobiegawcze.

**Rozpoznanie problemu, jego zdiagnozowanie i podjęcie działań będzie bardzo utrudnione, jeśli nie zapewnimy sobie właściwej współpracy z rodzicami.**

Narastanie problemów możemy rozpoznać dzięki wielu zmianom w funkcjonowaniu ucznia, w jego zachowaniach i postawach. Część tych sygnałów można łatwo zaobserwować w szkole, inne będą

---

<sup>10)</sup> R. Meighan, *Socjologia edukacji*, s. 140-142, Toruń 1990.

widoczne tylko dla rodziców, zatem po nawiązaniu opartej na zaufaniu współpracy warto ich o to po prostu zapytać.

### **Diagnoza sytuacji – określenie fazy kontaktu z narkotykami**

Określenie fazy kontaktu ze środkami psychoaktywnymi, w jakiej znalazł się uczeń, i zrozumienie dynamiki zmian, jakie w nim mogą zachodzić – pomoże nauczycielowi zdecydować o rodzaju reakcji i przekonać do niej rodziców. Na ogół w literaturze wskazuje się cztery fazy używania środków psychoaktywnych – od niewinnego badania reakcji organizmu i eksperymentowania ze świadomością – po stan uzależnienia. Warto pamiętać, że żadna z faz nie musi pociągać za sobą następnych. Znanych jest wiele przypadków poprzestania na jakimś etapie brania i samodzielnego powrotu do etapów poprzednich – aż po całkowitą rezygnację z narkotyków.

### **Faza I: Poznawanie i eksperymentowanie**

W tej fazie młody człowiek sięga po papierosy, alkohol, i – w zależności od środowiska – po marihuana lub środki wziewne, bardzo rzadko po amfetaminę. Bierze sporadycznie, np. tylko w weekendy, w grupie, często pod jej presją, niekiedy bez osiągania przyjemnych doznań. Raczej jest częstowany, rzadziej sam kupuje. Sporadyczne incydenty nie wywołują widocznych zmian w osobowości i zachowaniach, co najwyżej drobne kłamstwa.

W kształtującym się systemie samozaprzeczeń tłumaczy się sam przed sobą (czasem przed osobami z otoczenia) przeświadczeniem: „**WŁAŚCIWIE W OGÓLE NIE BIORĘ!**”.

### **Faza II: Nastawienie na przyjemne doznania**

Marihuana lub środki wziewne są w tej fazie przyjmowane dużo częściej, bowiem organizm nauczył się wchodzić w stan przyjemnego odurzenia. Pojawiają się silniej działające przetwory konopi (haszysz, skuny), oraz amfetamina.

Zmienia się model zażywania: pojawia się zaplanowane zażycie, samodzielne zakupy, czasami branie w samotności. Tolerancja może się zwiększyć, co powoduje zwiększanie dawek. Odurzanie się staje się powoli potrzebą.

W tej fazie zachodzą już na ogół wyraźne zmiany w zachowaniu. Uczeń ciąży ku środowisku zażywających, w dotychczasowym otoczeniu zaczyna prowadzić podwójne życie. Zamyka się w sobie, często jest w złym nastroju, agresywny lub apatyczny. Porzuca dotychczasowe zainteresowania, przestaje się uczyć. Aby wytłumaczyć się przed rodzicami i innymi ważnymi osobami, coraz częściej kłamie. Pożycza pieniądze, niekiedy kradnie.

Osiągnięcie maksymalnej euforii i innych efektów po zażyciu wynagradza mu coraz częstsze kłopoty. Na ogół nie ma świadomości, że dzieje się z nim coś złego, nie doznaje też poważniejszych objawów abstynencyjnych po odstawieniu środka. Jest przekonany, że kontroluje branie i że nigdy się nie uzależni. Charakterystyczne dla tej fazy usprawiedliwienie brzmi na ogół:

***NIE ROBIĘ NIC ZŁEGO, CAŁKOWICIE SIĘ KONTROLUJĘ, NA PEWNO SIĘ NIE UZALEŻNIĘ!***

---

### **Faza III: Odurzenie celem nadrzędnym**

W tej fazie zażywanie wyraźnie się nasila, przechodzi w „ciągi” (branie codzienne lub kilka razy dziennie), podczas których młody człowiek praktycznie nie przytomnieje. Niekiedy dopiero w tym okresie pojawiają się halucynogeny, warto wszakże zauważyć, że są one w Polsce charakterystyczne raczej dla eksperymentowania. Natomiast młodsze dzieci, sięgające po środki wziewne, raczej nie zmieniają specyfiku, zwiększają jedynie intensywność zażywania.

Branie w ciągach, częste zaniki przytomności, narastające kłopoty – wszystko to może spowodować, że młody człowiek podejmie próby zmniejszenia dawek lub całkowitego zaprzestania brania. Najczęściej okazuje się, że jest to dla niego zbyt trudne.

Zmiany w zachowaniu są w fazie III uderzające: następuje całkowite zerwanie kontaktów z osobami niebiorącymi, często otwarte identyfikowanie się ze środowiskiem narkomanów. Kłamstwa i łamanie prawa stają się normą. Niepowodzenia w szkole mogą tu już prowadzić do jej porzucenia. Widocznie pogarsza się stan zdrowia.

Pogarsza się również samopoczucie: stan bez narkotyków staje się nieprzyjemny, wzięcie kolejnej dawki urasta do rangi treści życia. Rośnie poczucie winy i wstydu, gwałtownie spada samoocena.

Pomimo to młody człowiek tłumaczy sobie, że nie jest jeszcze tak źle:

*NIE ROBIĘ NIC, CO BY MI ZASZKODZIŁO!*

### **Faza IV: Stan odurzenia jako norma**

Najistotniejszą nowością w tej fazie jest pojawienie się heroiny i w konsekwencji stan silnego uzależnienia fizjologicznego. Młody człowiek całkowicie traci kontrolę nad swoim funkcjonowaniem, nie potrafi odróżnić stanu odurzenia od stanu normalnego, nie jest też w stanie utrzymać się w żadnej szkole lub pracy. Samopoczucie bez kolejnej dawki jest fatalne: depresje i trudne do zniesienia stany abstynencyjne. Nic dziwnego że w miarę normalnie można funkcjonować tylko po zażyciu. Dramatyczny spadek poczucia własnej wartości, żal, wstyd i lęk prowadzą do załamań i myśli samobójczych. Należy podkreślić, że to stadium raczej rzadko dotyczy obecnych nastolatków – jest charakterystyczne dla starszych, chronicznych narkomanów.

#### **Reakcja szkoły**

Nawet nieliczne sygnały mogą wskazywać na to, że uczeń wszedł na drogę kłopotów. Każdy fakt zażycia narkotyku może być niebezpieczny, gdyż udrażnia pewien mechanizm zachowania i ułatwia tym samym podjęcie kolejnego, podobnego wyboru.

Warto się jednak zastanowić przed podjęciem spektakularnych działań w przypadku, gdy okazuje się, że jakiś uczeń eksperymentuje. Jeśli poprawnie funkcjonuje on w sferze intrapsychoicznej i interpersonalnej, jest sprawny zadaniowo i dysponuje odpowiednim wsparciem emocjonalnym w środowisku rodzinnym, to najprawdopodobniej swój kontakt z narkotykami zakończy na eksperymentowaniu.

Zdecydowana reakcja powinna nastąpić, jeśli stwierdzimy, że uczeń znajduje się w którejś z następujących faz.

### Reakcja na stwierdzenie symptomów zagrożenia

- ✓ Nie koncentruj się na tym, że uczeń bierze narkotyki, choć wyraźnie komunikuj, że to widzisz i uważasz to za poważny problem, wymagający najszybszego przeciwdziałania
- ✓ Okazuj mu swoje zainteresowanie i zaangażowanie, zapewnij, że jest dla Ciebie ważną osobą
- ✓ Utrzymuj z uczniem kontakt, bądź gotów wysłuchać, co chce Ci powiedzieć, nie zrażaj się, jeśli jest nieufny czy odpychający. Naucz się słuchać i wspierać
- ✓ Nie wpadaj w histerię, zdobądź realną wiedzę, przekazuj ją uczniom i rodzicom
- ✓ Nie próbuj grozić ani karać – bo będzie to przeciwnie skuteczne
- ✓ Nie oceniaj, nie wypytuj, nie oskarżaj
- ✓ Rozmawiaj z uczniem o kłopotach w szkole i w domu, proponuj mu wspólne zastanowienie nad tym, jak im zaradzić, ale nie znajduj za niego rozwiązań
- ✓ Rozmawiaj z uczniem racjonalnie o zagrożeniach związanych z braniem poszczególnych środków. (Sporo informacji na ten temat znajdziesz w książce Melanie McFadyean, *Narkotyki. Wiedzieć więcej. Praktyczny przewodnik dla zaniepokojonych rodziców*, Wydawnictwo EMBLEMAT, Warszawa 2000).
- ✓ Bardzo jasno ustal granice i wymagania wobec ucznia, stanowczo je egzekwuj
- ✓ Stanowczo rozbijaj samozaprzeczenia, pokazując uczniowi racjonalnie, że sam się oszukuje. Ponieważ no ogół będziemy mieli do czynienia z osobą w fazie II, która będzie utrzymywać, że nie robi nic złego i doskonale się kontroluje, kluczowe jest pokazywanie uczniowi, że nie jest w stanie sprostać zobowiązaniom, które sam podjął i że przestaje mieć wpływ na to, co się z nim dzieje
- ✓ Jak najszybciej wejdź w kontakt ze specjalistą i zachęć do tego rodziców

### Procedura: Działania podejmowane w przypadku wystąpienia symptomów destrukcji

- zebranie informacji w zespole nauczycieli prowadzących zajęcia z klasą
- identyfikacja problemu i podjęcie przez wychowawcę działań mających na celu zapewnienie sobie wsparcia (dyrekcji, specjalisty, innych nauczycieli) w dalszych etapach działania
- podjęcie działań niezbędnych do możliwie wyczerpującego zdiagnozowania problemu
  - zebranie informacji (wywiad z rodzicami ewentualnie innymi osobami mogącymi dostarczyć niezbędnych danych)
  - podsumowanie informacji, analiza danych, wyciągnięcie wniosków
- wyjaśnienie przyczyn zaistniałej sytuacji, ustalenie celów programu korekcyjnego, zaplanowanie działań korekcyjnych
- wdrożenie działań
- sprawdzenie efektywności działań w określonym terminie)

## Procedura: Spotkanie motywujące

W spotkaniu powinny wziąć udział wszystkie osoby pozostające z osobą zagrożoną w bliskich relacjach emocjonalnych, które gotowe są jej pomagać, oraz specjalista. Powinno ono zostać odpowiednio przygotowane – uczestnicy winni być pewni, co są gotowi powiedzieć i jak to zrobić, aby nie wywołać niepożądanych reakcji. Dlatego spotkanie powinno zostać poprzedzone próbą, podczas której specjalista ma możliwość wskazania uczestnikom, które ich wypowiedzi mogą okazać się przeciwnie skuteczne, nauczyć ich posługiwania się językiem „JA” i unikania komunikatów inwazyjnych i destrukcyjnych, takich jak na przykład nadmierne wypytywanie, grożenie, diagnozowanie, użalanie się nad sobą lub zagrożonym uczniem, polemizowanie, wykazywanie swoich racji, manipulacyjne wywoływanie poczucia wstydu i winy.

Spotkanie polega na tym, że uczestnicy w ustalonej kolejności mówią osobie zagrożonej:

- jak postrzegają jej funkcjonowanie i konkretne zachowania (bez ich oceniania)
- jak widzą swoje dotychczasowe zachowania wobec osoby zagrożonej i ich wpływ na nią
- jak przeżywają sytuację, co się w związku z nią dzieje w ich emocjach
- do jakich działań są gotowi wobec osoby zagrożonej

Podstawowe problemy wychowawcy podczas działań wobec ucznia zagrożonego:

- Osobiste obawy przed otwartym ujawnianiem problemów wobec nauczycieli i rodziców i podejmowaniem zdecydowanych działań
- Przekonanie nauczycieli do słuszności podejmowanych działań
- Zapewnienie odpowiedniego przepływu informacji i wsparcia w szkole
- Odpowiednio wczesne nawiązanie kontaktu i zapewnienie sobie współpracy ze strony specjalisty
- Przełamanie nieufności ze strony ucznia i jego rodziców, co znacznie ułatwić mogą systematycznie prowadzone działania w pracy z klasą i rodzicami.

Jednakże nawet gdy nauczyciel pomyślnie poradzi sobie z powyższymi zadaniami, jego zabiegi mogą nie przynieść spodziewanych efektów, jeśli cały system pracy wychowawczej szkoły nie będzie wyposażony w odpowiednie narzędzia, a mianowicie:

- zaakceptowane przez wszystkich nauczycieli i konsekwentnie realizowane procedury wymiany informacji, wspólnego podejmowania decyzji i wzajemnej pomocy w przypadku problemów;
- konsekwentnie stosowane strategie pracy z rodzicami;
- zaakceptowane przez wszystkich nauczycieli i konsekwentnie realizowane procedury postępowania w konkretnie określonych przypadkach kryzysów.

## Procedura: Działania korekcyjne wobec ucznia uzależnionego

Planowane postępowanie

- interwencja kryzysowa mająca na celu powstrzymanie destrukcji,
- określenie kontraktu indywidualnego obowiązującego w domu i w szkole,
- podjęcie leczenia ambulatoryjnego (terapia indywidualna oraz udział w grupie terapeutycznej),
- w razie nieprzestrzegania przez ucznia kontraktu – skierowanie do stacjonarnego ośrodka leczenia uzależnień.

### Procedura: Interwencja kryzysowa

W spotkaniu powinny wziąć udział wszystkie osoby pozostające z osobą uzależnioną w bliskich relacjach emocjonalnych, które gotowe są jej pomagać, oraz specjalista. Powinno ono zostać odpowiednio przygotowane – uczestnicy winni być pewni, co są gotowi powiedzieć i jak to zrobić, aby nie wywołać niepożądanych reakcji. Dlatego spotkanie powinno zostać poprzedzone próbą, podczas której specjalista ma możliwość wskazania uczestnikom, które ich wypowiedzi mogą okazać się przeciwnie skuteczne, nauczyć ich posługiwania się językiem „JA” i unikania komunikatów inwazyjnych i destrukcyjnych, takich jak na przykład nadmierne wypytywanie, grożenie, diagnozowanie, użalanie się nad sobą lub zagrożonym uczniem, polemizowanie, wykazywanie swoich racji, manipulacyjne wywoływanie poczucia wstydu i winy.

Spotkanie polega na tym, że uczestnicy w ustalonej kolejności mówią osobie uzależnionej:

- jak postrzegają jej funkcjonowanie i konkretne zachowania (bez ich oceniania)
- jak widzą swoje dotychczasowe zachowania wobec osoby uzależnionej i ich wpływ na nią
- jak przeżywają sytuację, co się w związku z nią dzieje w ich emocjach
- do jakich działań są gotowi wobec osoby uzależnionej
- jakie są ich wymagania wobec uzależnionego i na co się nie zgadzają

W efekcie powinno dojść do zawarcia kontraktu zawierającego postanowienia:

- postanowienie uzależnionego dotyczące zmiany konkretnych zachowań związanych z sięganiem po narkotyki i trybem życia – powstrzymania się od brania, przychodzenia do domu, uczestniczenia w rozmaitych elementach życia rodzinnego
- postanowienie dotyczące podjęcie przez uzależnionego działań naprawczych – udziału w terapii, nadrabiania zaległości szkolnych
- postanowienie dotyczące zachowań innych uczestników spotkania – w jakiej formie zobowiązują się wspierać uzależnionego oraz konsekwencje nieprzestrzegania kontraktu

#### Przykład kontraktu:

- I. Uczeń przestaje palić narkotyki i zażywać amfetaminę.
- II. Wraca do domu po szkole, nie chodzi do kawiarenek internetowych, używanie komputera ogranicza do czasu niezbędnego do wykonania zadań edukacyjnych.
- III. Nie wychodzi z domu wieczorami, które spędza z braćmi i rodzicami.
- IV. Rozpoczyna indywidualne spotkania z terapeutą i wchodzi do otwartej grupy terapeutycznej
- V. Nadrabia zaległości szkolne ze stałym wsparciem wychowawcy
- VI. Rodzice zobowiązują się do spędzania wieczorów w domu. Tak organizują sobie pracę w sklepie, aby było to najczęściej możliwe.
- VII. Ojciec ogranicza picie alkoholu, tak aby nie miało to wpływu na sytuację domową. Jeśli okaże się to nierealne – rozpoczyna terapię odwykową.

- 
- VIII. W razie złamania przez ucznia postanowień kontraktu w punkcie I i (lub) IV, podejmuje on terapię w ośrodku leczenia uzależnień.
- IX. W razie złamania przez ucznia postanowień kontraktu w punkcie II i (lub) III następuje całkowite odcięcie ucznia od komputera i pieniędzy na tzw. drobne wydatki.
- X. W razie nieprzestrzegania kontraktu przez rodziców powinno dojść do ponownego spotkania i zastanowienia się, co dalej począć.
- XI. Po miesiącu zostanie przeprowadzone spotkanie mające na celu sprawdzenie, jak kontrakt jest realizowany i jakie przynosi pierwsze efekty.

## MODUŁ II

### PRACA Z RODZINĄ WYCHOWANKA

#### Sesja 1. Rodzina jako system

#### Standardy osiągnięć

Uczestnik:

- oceni rodzinę wychowanka pod względem spójności, zdolności adaptacyjnej, komunikacji w rodzinie
- zdiagnozuje potrzeby rodziny
- udzieli informacji zwrotnych rodzinie
- udzieli rodzinie wsparcia

Uważa się, że bardzo pomocne w rozumieniu rodziny jest postrzeganie jej w kategoriach systemu<sup>11)</sup>.

Sytem ten charakteryzują:

- wewnętrzne podziały (związki, koalicje)
- istnienie granic między rodziną a otoczeniem i ich ochrona
- powtarzające się, dające się przewidzieć wzorce zachowań
- tendencja do zachowywania równowagi we wzajemnych relacjach i podejmowania wspólnych działań w przypadku zagrożenia równowagi oraz minimalizowania zmian w przypadku, gdy jeden z członków rodziny chce coś zmienić

#### **Rodzina jako system**

Uczenie się terapii rodzin jest trudnym, długotrwałym procesem niepozbawionym emocjonalnego ryzyka (adept zaczyna od zrozumienia własnego systemu rodzinnego, rozpoznania i przeżycia wszelkich ograniczeń i trudności, jakie dla niego osobiście z tego wynikają). Nauczyciele raczej nie będą terapeutami rodziny swoich uczniów, mogą jednak rodziny wspierać w rozmaitych trudnościach, kształtować z nimi relacje oparte na zaufaniu i współpracy i dzięki temu osiągać lepsze efekty w pracy wychowawczej z uczniami. Pojawia się pytanie, na ile jako ja jako nauczyciel mam prawo interweniować w sprawy wewnętrzne rodziny, zwłaszcza jeśli rodzice sobie tego nie życzą lub wręcz o tym nie wiedzą. Odpowiadam na ogół, że najistotniejszą dyrektywą jest dla mnie „po pierwsze nie szkodzić”, i że jeśli wedle mojej najlepszej wiedzy mam szansę na wsparcie ucznia w samodzielnej konstruktywnej pracy nad jego rodzinnymi sprawami, korzystam z tej możliwości bez względu na inne okoliczności. Warto przy tym pamiętać o kilku okolicznościach:

<sup>11)</sup> Namysłowska, *Terapia rodzin*, s. 29-34, Warszawa 1997.



1. Rodziny i inni członkowie rodzin naszych uczniów przeżywają na ogół wiele obaw i trudności w kontakcie ze szkołą i nauczycielami.
2. Nauczyciele przeżywają na ogół wiele obaw i trudności w kontakcie z rodzicami
3. Każde oddziaływania wychowawcze na dziecko wywołujące w nim zmiany mogą też oznaczać spore zmiany dla całego systemu rodzinnego i jako takie mogą spotykać się z różnymi reakcjami obronnymi. Nawet pozytywne zmiany w dziecku mogą być podświadomie traktowane jako zagrożenie!
4. Z drugiej strony, indywidualna praca wychowawcza czy proste wsparcie emocjonalne mogą być mało efektywne, jeśli system rodzinny wychowanka pozostaje bez zmian.
5. Systemowy charakter funkcjonowania rodziny może manifestować się tym, że pomagacz jest wciągany w system i używany do swoich celów przez poszczególnych jego uczestników.

## Sesja 2. Rodzina a szkoła

### **Wzajemne obawy i trudności rodziców i nauczycieli**

Rodzice naszych wychowanków sami byli kiedyś uczniami. Doświadczenia z tego okresu są niekiedy tak silne, że mają spory wpływ na to, co dziś, jako dorośli już ludzie, myślą o szkole, jej pracy, stosunkach, jakie w niej panują, tym, na co mogą ze strony szkoły liczyć lub czego powinni się obawiać. Jeśli przechowują w pamięci obraz szkoły nieprzyjaznej dla ucznia, groźnej instytucji, w której nauczyciel ma zawsze rację, a uczeń jest wobec niego bezradny, to raczej nie będą inicjatorami współpracy. W przypadku osób, które doznały w szkole niepowodzeń i nie zrealizowały swoich aspiracji edukacyjnych – dochodzi poczucie niższości, złość, itd.

#### **Rodzice boją się:**

- Represji, czyli tego, że jeśli będą otwarcie mówić o problemach dziecka, to zostanie ono wyrzucone ze szkoły lub spotkają je inne represje ze strony nauczycieli lub kolegów. (Jeśli obawy te mają realne podstawy, to o współpracę będzie rzeczywiście bardzo trudno);
- Krytycznej oceny lub potępienia – że zostaną ocenieni – zwłaszcza na forum jako „źli” rodzice, którzy niewłaściwie wychowali swoje dziecko;
- Ujawnienia problemów rodzinnych;
- Ingerencji w życie rodzinne;
- Lekceważenia, przedmiotowego traktowania.

Nauczyciele równie silnie jak rodzice identyfikują się ze swoją rolą społeczną - chcą być dobrymi nauczycielami równie silnie, jak rodzicom zależy na autowizerunku dobrego rodzica, i równie też silnie obawiają się zarzutów w tym obszarze. Ponadto nauczycielom, zwłaszcza młodszym, pewne zachowania rodziców kojarzą się z ich własnymi trudnymi przeżyciami z życia rodzinnego – wówczas reagują na ogół nieadekwatnie silnie.

### **Nauczyciele obawiają się:**

- Obciążenia odpowiedzialnością za sytuację i zachowania dziecka;
- Niezręczności, niewiedzy i braku umiejętności, czyli tego, że podejmując jakieś działania raczej popsują niż cokolwiek naprawiają;
- Oskarżenia ich o pomówienie czy ingerencję, gdy chcą podejmować trudne tematy;
- Roszczeniowości, normatywności i innych destrukcyjnych postaw i zachowań rodziców.

Jak widać, trudności po obu stronach są mniej więcej porównywalnego kalibru. **Jednak to nauczyciel ma być w tej sprawie zawodowcem wobec klienta-rodzica, na nim spoczywa odpowiedzialność za możliwie konstruktywne ukształtowanie relacji.** Jeśli nauczyciel nie poradzi sobie z osobistymi trudnościami, to trudno mu będzie przewyciężyć nieufność rodziców. Z mojego doświadczenia wynika, że jeśli nauczyciel okazuje rodzicom otwartość i zaangażowanie, nie ocenia ich, nie poucza ani nadmiernie nie wypytuje, to rodzice są przede wszystkim wdzięczni, że mają okazję komuś o swoich problemach przynajmniej opowiedzieć.

Strategię konstruktywnego kształtowania relacji z rodzicami można ustalić, odpowiadając na następujące pytania:

- jak ja sam chciałbym być jako rodzic traktowany przez nauczyciela?
- jakie zabiegi wzbudziłyby moje zaufanie do nauczyciela i szkoły?
- jak chciałbym być informowany o problemach i zachowaniach swojego dziecka?
- co wzbudzałoby moją nieufność lub inne reakcje obronne?

### **Strategia kształtowania z rodzicami relacji opartych na zaufaniu i współpracy**

- ☞ Pierwsze spotkanie z rodzicami, odbywające się z początkiem roku szkolnego, poświęcone jest na dokładne przedstawienie pracy szkoły i pracy wychowawczej z klasą oraz omówienie trybu dalszej współpracy i przekazywania informacji
- ☞ Kontakty wychowawcy z rodzicami w ciągu całego roku szkolnego mają charakter indywidualny i są nastawione na poznanie się, nabranie do siebie zaufania i współpracę w pomaganiu dziecku.
- ☞ Wychowawca wystrzega się zwłaszcza sytuacji, że rodziców wzywa się jedynie wówczas, gdy „coś się dzieje”. Kontakty mają charakter regularny i nie są skoncentrowane na doraźnym załatwianiu problemów.
- ☞ Spotkania grupowe dla rodziców mają charakter tematyczny (tematy dotyczą radzenie, sobie z problemami wychowawczymi oraz metod wspierania dzieci w nauce) i są nieobowiązkowe
- ☞ Przekazywanie niezbędnych rodzicom informacji odbywa się drogą pisemną albo przy okazji spotkań.
- ☞ Rodzice nie mają wrażenia że są wzywani do szkoły jedynie po to, aby uzyskać doraźną informację
- ☞ W kontakcie z rodzicami unika się tłoku, anonimowości, braku czasu i uwagi dla nich jako dla indywidualnych partnerów; manifestowania władzy i statusu nauczyciela

## Sesja 3. Postawy wychowawcze rodziców wobec dzieci

### Miniwykład

Postawy wychowawcze rodziców dadzą się sklasyfikować jako wzorce wychowania w dwóch wymiarach, z których każdy może występować w dwóch przeciwstawnych nastawieniach (Fontana, 24-25):

- Koncentracja na dziecku (akceptacja, wrażliwość) lub koncentracja na rodzicu (brak wrażliwości, odrzucenie);
- Kontrola i stawianie wymagań lub brak kontroli i brak wymagań;

Połączenie tych dwóch wymiarów daje w efekcie cztery typy stylów rodzicielskich:

**Tabela 7. Style wychowawcze rodziców**

	KONCENTRACJA NA DZIECKU (AKCEPTACJA, WRAŻLIWOŚĆ)	KONCENTRACJA NA SOBIE (RODZICU) – ODRZUCENIE, BRAK WRAŻLIWOŚCI
KONTROLA STAWIANIE WYMAGAŃ	AUTORYTATYWNY	AUTORYTARNY
BRAK KONTROLI BRAK WYMAGAŃ	POBŁAŻLIWY	ZANIEDBUJĄCY

Wzorce te powodują na ogół odmienne postawy wobec wymagań, jakie stawia się dziecku w szkole.

**Tabela 8. Postawy rodziców wobec wymagań szkolnych**

STYLE RODZICIELSKIE	POSTAWY WOBEC WYMAGAŃ STAWIANYCH DZIECKU W SZKOLE
<b>STYL AUTORYTATYWNY</b>	
Oczekuje od dziecka, że będzie się zachowywać rozsądnie i społecznie na poziomach zgodnych z wiekiem i zdolnościami. Oczekuje opinii od dziecka. Wyjaśnia swoje decyzje	Oczekuje od szkoły <ul style="list-style-type: none"> <li>– zrozumiałych, jasnych informacji o celach pracy dziecka, zadaniach i zasadach oceniania.</li> <li>– że będą one dostosowane do możliwości dziecka</li> <li>– że będzie informowany o tym, jak dziecko sobie radzi i będzie się go zapraszać do partnerskiej współpracy w przypadku problemów</li> </ul>
<b>STYL AUTORYTARNY</b>	
Zapewnia kontrolę i siłę bez ciepła czy komunikacji dwukierunkowej. Ustala standardy absolutne. Wymaga posłuszeństwa, szacunku dla autorytetu, tradycji i ciężkiej pracy	Chce się dowiedzieć przede wszystkim o wymaganiach, cele nie są dla niego takie ważne. Oczekuje, że przed dzieckiem będą stawiane zadania wymagające stałej systematycznej pracy i że będzie ono za nie konsekwentnie oceniane. Bardzo mu zależy na systematycznej informacji nt. wszelkich niedociągnięć dziecka, jest skłonny do szybkiego reagowania (kary)
<b>STYL POBŁAŻLIWY</b>	
Niewiele wymagań od dziecka. Akceptujący, reagujący, skoncentrowany na dziecku	Przede wszystkim chce, żeby dziecko dobrze się w szkole czuło. Wiele wymagań jest skłonny uznawać na przesadne lub restrykcyjne
<b>STYL ZANIEDBUJĄCY</b>	
Zajęty własną aktywnością, niezaangażowany w sprawę dziecka i niezainteresowany jego aktywnością. Unika komunikacji dwukierunkowej i zwraca niewiele uwagi na opinie czy uczucia dziecka	Od szkoły oczekuje przede wszystkim, aby zdjęła zeń JAK największą część odpowiedzialności za dziecko. Nie jest zainteresowany szczegółami. Uaktywnia się w sytuacjach problemowych, aby pokazać, że jest dobrym rodzicem. Ma dużą skłonność do manipulacji

#### Sesja 4. Udzielanie rodzinie informacji zwrotnych

Informacje zwrotne, których warto udzielać rodzinie, dotyczyć mogą następujących obszarów:

- spójności rodziny (więzi zbyt silne utrudniają dziecku ekspresję siebie i samodzielny rozwój, więzi zbyt słabe oznaczają brak wsparcia),
- zdolności adaptacyjnej – gotowości do zmian, reagowania na zmiany,
- komunikacji – przekazywania sobie informacji, wyrażania uczuć, ujawniania trudności i problemów, podejmowania decyzji, rozwiązywania konfliktów,
- schematycznie stosowanych reguł gry, obyczajów, sposobów reagowania (zwłaszcza tych, które utrudniają efektywne funkcjonowanie),
- poczucia wartości, przekonań o szansach życiowych, destrukcyjnych poglądów dotyczących rodziny i dziecka,
- postaw wychowawczych, sposobów traktowania dziecka.

Przypomnij sobie rodzinę jakiegoś swojego ucznia, taką, którą dobrze znasz.

**Pytania:**

- X Na czym polegają jej trudności, w jakim mieszczą się obszarze spośród wyżej wymienionych?
- X Jak mógłbyś jej pomóc?
- X Jakich informacji zwrotnych chciałbyś jej udzielić?

**PRACA Z ZESPOŁEM KLASOWYM****a. Integracja zespołu klasowego****Standardy osiągnięć**

Uczestnik:

- zawrze kontrakt z wychowankami
- określi strukturę grupy (wyodrębnianie się podgrup, ich skład osobowy, relacje między podgrupami) role i statusy grupowe uformowane wewnątrz grupy (sympatie i antypatie w grupie, liderzy emocjonalni i zadaniowi, inne ważne role grupowe) strukturę komunikowania się w grupie, system wartości i norm, którym grupa się kieruje
- wykorzysta proces grupowy do realizacji założonych celów pracy wychowawczej z zespołem klasowym

**Sesja 1. Integracja klasy i budowanie poczucia bezpieczeństwa**

Większość sposobów budowania w klasie większego poczucia bezpieczeństwa dotyczy aranżowania odpowiednich sytuacji wychowawczych i dydaktycznych ułatwiających przebieg procesu grupowego. Warto tak pracować z klasą, aby płynnie dochodziło w niej do:

- kształtowania jak największej ilości osobistych więzi
- utożsamiania się uczniów z klasą, budowania jej spójności
- rozwoju umiejętności współpracy
- wypracowywania sposobów rozwiązywania problemów
- uczenia się otwartości, zwłaszcza w nazywaniu i radzeniu sobie z napięciami, trudnościami i konfliktami
- uczenia się udzielania sobie konstruktywnych informacji zwrotnych

Szczególnie istotne wydaje się nam wdrożenie uczniów do przyjmowania i udzielania informacji zwrotnej oraz zawierania z klasą **kontraktu** dotyczącego sposobów funkcjonowania, w którym uczniowie sami określiliby:

- jakie zasady powinny obowiązywać w klasie
- jak będziemy postępować wobec osób, które nie stosują się do tych zasad.

**Zawieranie kontraktu z wychowankami (scenariusz zajęć)**

**Cele:** budowa zaufania w grupie, ustalenie wzajemnych oczekiwań i zobowiązań w wymiarach nauczyciel – klasa, uczeń – uczeń, uczeń – klasa

**Materiały:** kartki, długopisy, kartony, flamastry, kapelusz, woreczek lub czapka.

### a) wprowadzenie

„Wrzuć strach do kapelusza” (20 minut) – uczniowie i nauczyciel piszą na małych karteczkach o jednej rzeczy, której boją się w tej klasie, następnie wrzucają złożone karteczki do kapelusza. Kiedy już wszyscy wrzucą swoje kartki, kapelusz krąży nadal po klasie i każdy wyciąga losowo jedną karteczkę i odczytuje zapisaną wypowiedź. Zadaniem czytających jest wczucie się w napisany tekst i przedstawienie go tak, jakby się było jego autorem. Po odczytaniu wszystkich kartek można zapytać klasę o komentarze i również samemu skomentować to, co zostało odczytane. W tym ćwiczeniu ważne jest by – zadbać o anonimowość, a w komentarzach uwypuklić podobieństwa.

### b) rozwinięcie

Uczniowie dobierają się w pary i przez 10 minut zastanawiają się nad tym, czego potrzebują od innych osób w klasie, by czuć się w niej dobrze i bezpiecznie. Następnie dwójki łączą się w sześciuosobowe zespoły i na kartonach wypisują listę potrzeb. Zespoły wieszają swoje listy na ścianach i prezentują wyniki pracy całej klasie. Nauczyciel wybiera punkty wspólne dla wszystkich list. Otwiera dyskusję na temat tego, w jaki sposób zapewnić w klasie zaspokojenie tych potrzeb, następnie klasa próbuje sformułować normy zapewniające realizację potrzeb i gwarantujące je sankcje. Ważne jest by sprawdzić, czy istnieją jeszcze jakieś wcześniej nieustalone normy istotne dla klasy i ewentualnie opracować je.

Uczniowie wracają do zespołów 4-6-osobowych i na kolejnych kartonach wypisują to, czego potrzebują od nauczyciela. Listy zostają wywieszane na ścianach. Zadaniem nauczyciela jest podkreślenie powtarzających się punktów i odniesienie się do nich – na co jestem gotów się umówić, a na co nie. Uczniowie mają prawo pytać nauczyciela o powody odmowy.

Następnie nauczyciel przedstawia swoją listę wymagań i oczekiwań pod adresem klasy. Uczniowie w grupach odnoszą się do oczekiwań nauczyciela – na co jesteśmy gotowi odpowiadać, a na co nie.

**c) zakończenie:** ustalone normy i zobowiązania zostają spisane na dużym arkuszu papieru i wszyscy podpisują się pod zawartym właśnie kontraktem.

**Uwaga:** Jeśli zależy nam na realności kontraktu – na końcowej liście powinny się znaleźć tylko takie pozycje, co do których istoty wszyscy są zgodni. Ważne jest także, by przy ustalaniu sankcji pamiętać o tym, że będą one wprowadzane w życie, a więc muszą być psychologicznie możliwe do stosowania, zgodne z prawami człowieka i np. regulaminem szkolnym.

## **Społeczność wychowawcza w pracy z uczniami zaniechanymi**

Jeśli w klasie przeważają dzieci zaniechane, które nie mają odpowiedniej opieki ze strony dorosłych i wielokrotnie doświadczyły, że nie mogą z ich strony liczyć na wiele -można podjąć próbę pracy z nimi za pomocą dalej idącego kontraktu opartego na koncepcji samorządnej społeczności wychowawczej. Z doświadczeń Marka Licińskiego, twórcy systemu pracy środowiskowej na warszawskim Powiślu, wynika kilka wniosków, wskazujących, że postawa partnerska wobec takich dzieci jest zdecydowanie bardziej skuteczna niż próby oddziaływania na nie z pozycji siły:

### Tezy:

- Dzieci zaniedbane często nie mają do stracenia nic prócz swobody i nie oddadzą jej. Można je doraźnie zmusić do pewnych powierzchownych zachowań, kupić lub zastraszyć, ale nie można ich trwale zmienić wbrew ich woli.
- Dzieci te nie uznają autorytetów ani zasad świata dorosłych, kierują się raczej tym, co czują i rozumieją, ważne są dla nich uczucia i pragmatyka życiowa. Będą respektować realia, które samodzielnie odkryją i zrozumieją, przyjmą za swoje tylko takie zasady, do których dojdą same.
- Dzieci te prawdopodobnie zawiodły się wielokrotnie na intencjach, deklaracjach i odpowiedzialności dorosłych. Nie mają do nich zaufania i potrafią doskonale sabotować ich poczynania, jeśli dorośli chcą narzucić im coś wbrew ich woli.
- Dzieci te zmieniają istotnie swoje funkcjonowanie, jeżeli identyfikują się z miejscem, grupą lub opiekunem. Jeśli przekonają się, że społeczność do nich należy, a na wychowawcę mogą naprawdę liczyć – będą same chronić ustalone zasady. W dojrzałych społecznościach tego typu, zjawisko drugiego życia i zachowania destrukcyjne są przez same dzieci praktycznie eliminowane.
- Dla większości dzieci zaniedbanych samo chodzenie do szkoły jest sytuacją przymusu. Jednakże partnerstwo neutralizuje przymus i umożliwia zaangażowanie się. Partnerstwo jest zaprzeczeniem przemocy, umożliwia bowiem własną autonomię, bez naruszania autonomii innych.

### Przykład: **Nauczyciel obejmujący nową klasę w gimnazjum proponuje uczniom zbudowanie demokratycznej społeczności, w której będą obowiązywały następujące zasady**<sup>1 2)</sup>

- Członkami społeczności są wszyscy wychowankowie i nauczyciel (w zależności od ich decyzji do współpracy ze społecznością mogą być zapraszani inni nauczyciele pracujący z daną klasą)
- Celem społeczności jest pomoc i wspieranie rozwoju jej członków
- Udział w społeczności może być wyłącznie dobrowolny i wymaga uznania jej zasad
- Warunkiem dobrego funkcjonowania społeczności jest pełna otwartość, szczerłość i odpowiedzialność jej członków
- Społeczność podejmuje wszystkie decyzje dotyczące wspólnego życia i pracy
- Każdy członek społeczności ma prawo wypowiadać się swobodnie na temat wspólnych spraw
- Każdy członek społeczności ma prawo zwołać zebranie klasy i postawić na nim do rozstrzygnięcia każdy problem
- Społeczność sama ustala wszystkie zasady i reguły, które w niej obowiązują
- Zasady te obowiązują wszystkich jej członków, zarówno uczniów jak i nauczycieli
- Społeczność może ustalić podstawowe zasady, które zawsze obowiązują i nie mogą być odwołane
- Społeczność okresowo omawia i ocenia funkcjonowanie wszystkich jej członków (również nauczycieli)
- Na podstawie tego Społeczność może formułować i zatwierdzać zadania dla poszczególnych uczniów
- Społeczność może w określonych sytuacjach zawiesić swoje zasady i uprawnienia

<sup>12)</sup> M. Liciński, Społeczność korekcyjna jako współczesna metoda resocjalizacji, maszynopis

(Zasady zaczerpnięte z praktyki społeczności korekcyjnych używanych jako podstawowa forma pracy placówek socjoterapeutycznych Fundacji Powiślańskiej)

Bezwzględny warunkiem wychowawczego oddziaływanie takiej społeczności jest **całkowita dobrowolność** uczestniczenia w niej zarówno wychowanków, jak i nauczycieli. Jakaś część uczniów mogłaby się nie zgodzić na proponowane zasady i oczywiście nikt nie powinien ich do tego zmuszać. Mogą na razie zostać poza tworzoną społecznością, będzie to w pracy z klasą istotne ograniczenie, ale nie podważy znacznie jakości oddziaływań społeczności wobec jej członków. Być może niechętni uczniowie sami przekonają się do społeczności, gdy ta okaże się atrakcyjną, dobrze funkcjonującą grupą.

Można mieć wątpliwości, na ile kilkunastoletni uczniowie będą potrafili samodzielnie podejmować w miarę rozsądne, odpowiedzialne decyzje. Na pewno nie nauczą się tego natychmiast. Społeczność **trzeba budować powoli**, kolejno wprowadzając zasady oraz stopniowo poszerzając samodzielność i odpowiedzialność klasy. Pełne partnerstwo i współodpowiedzialność możliwe będą wtedy, gdy większość wychowanków **zidentyfikuje się z celami i zasadami** społeczności i nauczy się radzić sobie w życiu bez destrukcji i przemocy. W społeczności szkoły w Summerhill uczniowie od lat 6 do 16 byli równoprawnymi członkami, a założyciel szkoły, Neill podkreślał, że najmłodszy mieli często bardzo istotny i konstruktywny udział w podejmowaniu decyzji<sup>13)</sup>

Bezwzględny warunkiem funkcjonowania społeczności jest **wyeliminowanie przemocy i drugiego życia** oraz wzajemne zaufanie i poczucie bezpieczeństwa członków społeczności a także gotowość nauczycieli na otwarte, autentyczne, partnerskie relacje z uczniami, przy czym określenie „relacje partnerskie” nie oznacza, że ignoruje się większą odpowiedzialność, wiedzę czy doświadczenie nauczycieli. Relacje partnerskie w społeczności **oznaczają konieczność ograniczenia funkcjonowania nauczycieli w roli** (rodzica, wychowawcy, opiekuna, terapeuty) – w takim sensie, w jakim osoby realizujące te role miałyby dysponować wobec uczniów szczególnymi uprawnieniami.

W takiej społeczności konstruktywny wpływ wychowawczy nauczyciela na wychowanków powinien opierać się wyłącznie na większym doświadczeniu życiowym, kompetencjach zawodowych, zaangażowaniu, życzliwości, tolerancji oraz budowanym na tym **naturalnym autorytecie**.

---

<sup>13)</sup> A.S. Neill, *Summerhill*, Almaprint, s. 37-43, Katowice 1991.



## Sesja 2. Diagnoza grupy klasowej

Diagnostując klasę, badamy jej stan jako środowiska społecznego: relacje interpersonalne, funkcjonowanie grupy klasowej w trudnych sytuacjach, poziom rywalizacji (koncentracji na sobie), skłonność i zdolność do kooperacji, normy, role, obyczaje pracy: stosunek do wymagań, sposób wykonywania zadań, relacje klasa – nauczyciel (wychowawca). Każda grupa klasowa ma swoją specyfikę, która wymaga szczególnego podejścia. Poniżej przedstawiam jedno z narzędzi, które może służyć dokonaniu takiej diagnozy. W zależności od potrzeb i nastawienia wychowawcy można je modyfikować, dodając inne pytania.

(Narzędzie)

### I. Karta diagnozy klasy

#### 1. Poczucie bezpieczeństwa

POZIOM WYSOKI (wystarczy podtrzymywać)	POZIOM ŚREDNI (warto systematycznie pracować nad jego podwyższeniem)	POZIOM NISKI (wymaga intensywnej pracy)	POZIOM ZAGRAŻAJĄCY (wymaga interwencji)
Uczniowie ujawniają wobec siebie myśli, potrzeby, uczucia, trudności, wspierają się, czują się ze sobą dobrze, chcą być ze sobą poza szkołą. Trudne sprawy, konflikty, są publicznie ujawniane i można nad nimi z całą klasą pracować.	Uczniowie ujawniają poglądy, ale obawiają się mówić o osobistych trudnościach, kontakty pozaszkolne są doraźne, trudne sytuacje w klasie są ujawniane i przepracowywane dopiero z wyraźnym wsparciem nauczyciela.	W klasie nie ma agresji, ale nie występują też bliskie kontakty, relacje utrzymują się na poziomie układności, uczniowie nie znają się bliżej i nie mają do siebie zaufania, trudne sprawy są rzadko ujawniane, klasa nie chce się nimi zajmować.	W klasie dominuje lęk pokrywany różnymi zachowaniami (agresja, ośmieszanie), uczniowie obawiają się rozmawiać ze sobą poważnie, nie kontaktują się poza lekcjami, występują w „maskach” zgodnie z przyjętą przez siebie konwencją.

#### Pytanie uzupełniające:

Jakie sprawy (problemy), uczucia nie są w klasie ujawniane?

#### 2. Akceptacja – odrzucenie

POZIOM WYSOKI (wystarczy podtrzymywać)	POZIOM ŚREDNI (warto systematycznie pracować nad jego podwyższeniem)	POZIOM NISKI (wymaga intensywnej pracy)	POZIOM ZAGRAŻAJĄCY (wymaga interwencji)
Uczniowie akceptują i doceniają odmienność swoich postaw, stylów życia itp., w klasie jest miejsce dla każdego.	Odmienności toleruje się, lecz ich nie docenia, nie akceptuje.	Tolerancja ograniczona do pewnych zachowań i postaw, inne podlegają odrzuceniu	Wrogość wobec poszczególnych osób lub podgrupek, ich wyraźne odrzucenie.

#### Pytania dodatkowe:

Jakich zachowań nie akceptuje się w klasie?

Kto nie jest w klasie akceptowany? Jak możesz scharakteryzować tych uczniów?

### 3. Spójność – fragmentacja.

POZIOM WYSOKI (wystarczy podtrzymywać)	POZIOM ŚREDNI (warto systematycznie pracować nad jego podwyższeniem)	POZIOM NISKI (wymaga intensywnej pracy)	POZIOM ZAGRAŻAJĄCY (wymaga interwencji)
Klasa jest „jednością”, większość rzeczy robi się wspólnie	Podział na podgrupy (mogą też występować „samotnicy” z nikim nie związani). Fragmentacja „pozytywna” – podgrupy potrafią ze sobą współpracować.	Podział na podgrupy, które nie potrafią ze sobą współpracować (fragmentacja negatywna)	Podział na podgrupy silnie ze sobą skonfliktowane

Nawet jeśli klasa nie jest wyraźnie zróżnicowana, zawsze istnieją w niej pewne podziały i role. Narysuj „mapę” klasy uwzględniając występujące podziały na podgrupki i kluczowe dla funkcjonowania klasy role (np. lider sympatii, lider zadaniowy itp.).

#### Zadania i pytania dodatkowe:

- X Jakie są kryteria podziałów w klasie?
- X Jakie są przyczyny tych podziałów?

### 4. Realizacja potrzeb indywidualnych

- Czy uczniowie mogą ujawniać i realizować swoje osobiste cele?
- Czy są w klasie uczniowie, których potrzeby i interesy są lekceważone, pomijane?

### 5. Role grupowe

- Czy w klasie ukształtował się jasny podział ról grupowych (prymusi, liderzy, błazen, buntownicy, krytykanci, kozioł ofiarny, outsiderzy itp.)?
- Czy role te są akceptowane przez uczniów, którzy je pełnią?
- Czy istnieje konkurencja w zakresie pełnienia poszczególnych ról?
- Czy poszczególne osoby są akceptowane przez klasę w pełnionych przez siebie rolach?

### 6. Odpowiedzialność

(czy klasa i (lub) poszczególne osoby potrafi wziąć odpowiedzialność za wspólne sprawy/przedsięwzięcia), czy też występuje niezdolność do wzięcia odpowiedzialności, „spychanie odpowiedzialności”, **obwinianie** (czego lub kogo)?

### 7. Wykonywanie zadań (stosunek do wymagań szkolnych)

POZIOM WYSOKI (wystarczy podtrzymywać)	POZIOM ŚREDNI (warto systematycznie pracować nad jego podwyższeniem)	POZIOM NISKI (wymaga intensywnej pracy)	POZIOM ZAGRAŻAJĄCY (wymaga interwencji)
W klasie dominuje poczucie odpowiedzialności za siebie i za innych w wykonywaniu zadań, osoby mniej zmotywowane lub z trudnościami są wspierane i motywowane.	Stosunek do wykonywania zadań jest zróżnicowany, osoby systematycznie pracujące nie wspierają słabszych, ale też nie są dyskryminowane.	W klasie dominują strategie unikania zadań, większość uczniów „udaje, że pracuje” – aby uniknąć nieprzyjemnych konsekwencji.	Klasa w ukrytym oporze wobec zadań i wymagań, akceptowaną normą jest ich lekceważenie, uczniowie o odmiennych postawach są dyskryminowani jako „lizusi”.

## 8. Relacje między klasą a wychowawcą

- Jakie są relacje między klasą a wychowawcą?
- Jaką rolę (jakie role) odgrywa wychowawca wobec klasy – (np. organizator, opiekun, obrońca, konsekwentny egzekutor, autorytet moralny, guru, dobry kumpel itp.)?
- Czego oczekuje klasa od wychowawcy?
- Czy wychowawca jest gotów odpowiadać na oczekiwania klasy, w jakim zakresie?
- Czego oczekuje wychowawca od klasy?
- Czy klasa jest gotowa odpowiadać na oczekiwania wychowawcy, w jakim zakresie?

### Zastanów się...

- ✓ Na które z tych pytań możesz odpowiedzieć bez podejmowania specjalnych działań?
- ✓ Które z nich wydają Ci się ważne, mimo że nie dysponujesz jeszcze na ten temat wystarczającymi informacjami?
- ✓ Jakie wnioski wynikają dla Ciebie z wypełnienia powyższej ankiety? Czy chcesz i potrafisz podjąć działania, jeśli z diagnozy wynika, że są one potrzebne?

Diagnoza taka może być podstawą do uzgodnienia celów z aktualnym stanem rzeczy i opracowania na tej podstawie hierarchii celów i planów działań wychowawczych.

## Sesja 3. Klasa w procesie grupowym

Praca wychowawcza z klasą wymaga uwzględnienia określonego porządku wynikającego z dynamiki procesu grupowego, kolejności faz rozwoju klasy jako grupy. Przypomnijmy, że proces grupowy to ogół zjawisk zachodzących w toku rozwoju klasy, który dzieli się na cztery fazy:

### I. FAZĘ ORIENTACJI

### II. FAZĘ RÓŻNICOWANIA I KONFRONTACJI

### III. FAZĘ POGŁĘBIONEJ EKSPLOKACJI

### IV. FAZĘ KOŃCOWĄ

Każda z tych faz ma własne szczególne cechy, własną dynamikę, z czego wynikają specyficzne potrzeby klasy, zagrożenia dla jej pracy, szczególne zadania nauczyciela.

### I. FAZA ORIENTACJI

Fazę tę charakteryzuje wyraźna tendencja do upodabniania się, kształtowania tych samych norm (zwłaszcza pod wpływem modelujących zachowań nauczyciela i innych ważnych w klasie osób). Uczniowie nie zauważają różnic między sobą szukają podobieństw, unikają konfliktów. Kontakty między uczniami są poprawne i na ogół dość powierzchowne.

### **Cechy charakterystyczne:**

- uczniowie badają sytuację i siebie nawzajem, kontakty między nimi są poprawne i na ogół dość powierzchowne
- uczą się funkcjonowania klasy
- rzadko dochodzi do podejmowania ryzyka lub wyraźniejszych wystąpień
- nie podkreśla się otwarcie różnic między uczniami, szuka się podobieństw, unika konfliktów
- w przeżyciach wielu uczniów dominuje pytanie i lęk *czy będę przyjęty przez klasę?*
- uczniowie określają swoje miejsce w strukturze klasy
- uczniowie podejmują osobiste decyzje: komu zaufać, na ile można się otwarcie wypowiadać, do kogo można się zbliżyć, w jakim stopniu warto się zaangażować: szukają możliwości otrzymania wsparcia i akceptacji
- niektórzy usiłują radzić sobie z trudnymi emocjami w ten sposób, że próbują wpływać na sytuację, narzucić swój sposób pracy i wzajemnego kontaktowania się, swoje normy
- dają się niekiedy zauważyć szczególne zachowania i manifestacje: silne wycofanie, nerwowość, bardzo wyrazista realizacja niektórych ról (np. błazna), co zanika w miarę rozwoju procesu grupowego
- uczniowie przeżywają trudne uczucia, a jednak bardzo im zależy, aby tego nie okazać: czują się niekompetentni, zdezorientowani, a zarazem starają się okazywać raczej pewność siebie; przeżywają niechęć lub agresję wobec kolegów, którzy się bardzo od nich różnią, przypinają im rozmaite etykiety (zarozumialec, ignorant, kujon, pozer), a równocześnie starają się pokazać na zewnątrz z możliwie przyjaznej, przyjemnej strony
- poczucie bezpieczeństwa i spójność grupy stopniowo wzrastają, jeśli uczestnicy są gotowi wyrażać swoje myśli i uczucia i stopniowo się tego uczą

### **Problemy, jakie mogą się pojawić w fazie orientacji:**

- słabe zaangażowanie, bierność
- nieufność, lęk przed innymi, opór
- uczniowie mogą się nie ujawnić przed klasą na tyle, aby dało to w efekcie znaczące interakcje
- nadmiarowe zachowania mogą być trudne dla klasy (blokować ją) lub dla nauczyciela

## **II. FAZA RÓŻNICOWANIA I KONFRONTACJI**

### **Cechy charakterystyczne:**

- wzrost poczucia bezpieczeństwa w klasie i jego paradoksalne efekty, takie jak:
- sprawdzanie, na ile mogą sobie pozwolić
- pojawienie się konfliktów, ujawnienie antagonizmów między uczniami (m. in. walka o pozycję), gdyż czują się na tyle bezpiecznie, że odważają się ujawnić uczucia, które wcześniej bali się pokazywać
- wyraźniejsze zarysowanie się osobistych cech i możliwości poszczególnych uczniów
- obawy związane z postępującym ujawnianiem siebie i opór przed dalszym poznawaniem się i ujawnianiem emocji

W zależności od tego, czy on sam i klasa jest na to gotowa czy też nie – nauczyciel musi podjąć decyzję: czy aranżować jej sytuacje wzmacniające różnicowanie, czy też raczej stabilizować ją na dostępnym poziomie bezpieczeństwa – w fazie I.

### **Problemy, jakie mogą się pojawić w fazie różnicowania i konfrontacji:**

- niektórzy uczniowie mogą uzyskać status stereotypowych „kłopotliwych uczniów”, inni sami mogą sobie przyklejać ograniczające etykiety
- uczniowie mogą usilnie powstrzymać się przed ujawnianiem trudniejszych problemów i emocji, co spowoduje utrzymywanie się klimatu nieufności
- klasa może ulec fragmentacji, powstaną kliki i podgrupy, część spraw, zwłaszcza trudności, będzie omawiana poza klasą

Jeśli klasa dojdzie do fazy II, ale konflikty i uczucia charakterystyczne dla tej fazy nie są ujawniane – cofa się do fazy I, ustala poziom bezpieczeństwa na płaszczyźnie układności i broni się przed wszelkimi sytuacjami, które by ją mogły zróżnicować.

Jeśli natomiast konflikty i uczucia fazy II są ujawniane i przepracowywane - klasa ma szansę wznieść się na wyższy poziom bezpieczeństwa opartego na akceptacji różnic pomiędzy uczniami, otwarcie badać sama siebie i dawać dużo przestrzeni dla spraw indywidualnych poszczególnych uczestników.

### **III. FAZA POGŁĘBIONEJ EKSPLORACJI**

#### **Cechy charakterystyczne:**

- wysoki poziom zaufania i spójności
- otwarta komunikacja, swobodny przepływ informacji zwrotnych, solidarna realizacja zadań
- branie na siebie przez większość uczniów odpowiedzialności za całą klasę
- praca na poziomie osobistym, gotowość do odważnego ujawniania trudnych treści
- zauważanie i ujawnianie konfliktów w grupie, konfrontowanie się bez etykietek, sądów i ocen

#### **Problemy, jakie mogą się pojawić:**

- niepisana umowa żeby *już niczego nie zepsuć* trudnościami, praca w najbezpieczniejszych konfiguracjach, unikanie konfrontacji czy stawiania sobie nowych wyzwań
- wycofanie się słabszych, mniej aktywnych uczniów wobec sukcesów pozostałych

### **IV. FAZA KOŃCOWA** dotyczy w sytuacji szkolnej okresu końca istnienia klasy.

#### **Cechy charakterystyczne:**

- smutek i lęk w obliczu nadchodzącego rozstania, znalezienia się w zupełnie innej klasie
- spadek zaangażowania (*już i tak wiele zrobić nie zdążymy*)
- ocenianie i podsumowywanie pracy i bycia w klasie
- planowanie przyszłości
- tendencja do przedłużania kontaktów

#### **Problemy, jakie mogą się pojawić:**

- unikanie podsumowywania efektów
- dystansowanie się od trudnych uczuć związanych z rozstaniem

**Karta działań korekcyjnych w grupie**

Opierając się na o sporządzonej diagnozie odpowiedz na następujące pytania:

1. Jakie są aktualne potrzeby (problemy) grupy?
2. Jakie z tego wynikają dla Ciebie cele/zadania?
3. Jakie działania powinieneś podjąć, żeby te cele/zadania zrealizować?

**4. Jakie zasoby są Ci do tego potrzebne?** (przez zasoby należy rozumieć Twoje własne, osobiste zasoby, takie jak czas, wiedza, umiejętności oraz zasoby osobiste innych ludzi i inne okoliczności, które warunkują realizację Twoich zadań.

OBSZAR	PROBLEMY, POTRZEBY	CELE ZADANIA	DZIAŁANIA	ZASOBY
Bezpieczeństwo				
Otwartość				
Akceptacja				
Spójność/fragmentacja				
Cele i wartości				
Role grupowe				
Relacje grupa – lider				
Inne				

Stwórz zestawienie potrzeb zgodnie z poniższym schematem. Następnie dokonaj hierarchizacji potrzeb od najważniejszych i najpilniejszych po najmniej istotne.

**Sesja 4. Role indywidualne w klasie**

**Miniwykład**

Uczniowie, jak wszyscy ludzie, przyjmują w grupie (klasie) pewne role, czyli specyficzne sposoby zachowań określające ich status, a zarazem zapewniające im zaspokojenie przeżywanych w klasie potrzeb. Role indywidualne odróżnia się od ról zespołowych, czyli funkcji spełnianych na rzecz grupy, np. zespołu współpracowników. Aby dobrze rozumieć problemy i potrzeby klasy, ważne jest, by wychowawca:

- identyfikował role i rozumiał przyczyny ich odgrywania
- oceniał znaczenie funkcjonowania uczniów w swoich rolach z punktu widzenia potrzeb indywidualnych wychowanków i całej klasy (stąd pytania dotyczące ról w karcie diagnozy klasy)

Prawie każda rola posiada pozytywny potencjał, który można wykorzystać z korzyścią dla całej grupy. Stanem pożądanym jest, aby uczniowie byli dobrze „obsadzeni” w rolach (czyli aby role odpowiadały ich rzeczywistym potrzebom), a ich zachowanie było pomocne dla klasy jako grupy. Interwencji wymaga sytuacja, w której:

- uczniowie są źle obsadzeni (role zostały im narzucone wbrew ich potrzebom i możliwościom)
- uczniowie są w realizacji swoich ról nieadekwatni i destrukcyjni

---

## ZESTAWIENIE RÓL

### **Lider dominacji (buntownik lub ekspert)**

Próbuje przejąć przywództwo, narzucać cele lub reguły funkcjonowania i wypowiedania się. Podporządkowuje sobie innych. Jeśli klasa nie akceptuje jego statusu, często podporządkowuje sobie kilkoro wyznawców i tworzy podgrupę, na ogół destrukcyjną lub wycofaną. W pierwszej fazie rozwoju klasy inni uczniowie chętnie przyjmują działania lidera dominacji, gdyż im też zależy na jak najszybszym wyjaśnieniu sytuacji.

### **Lider sympatii (mediator)**

Dostarcza kolegom oparcia, okazuje im ciepło i zrozumienie. Wczuwa się w nastroje innych ludzi, ma tendencje opiekuńcze. Chroni przed zachowaniami agresywnymi.

### **Błazen**

Koncentruje uwagę na sobie przez opowiadanie dowcipów, rozśmieszanie innych. Źle toleruje napięcie w sobie, potrafi też wyczuwać je w klasie i robi wszystko, żeby je rozładować. W pierwszej fazie jest potrzebny klasie i na ogół przez nią podtrzymywany.

### **Kozioł ofiarny**

Przyciąga agresję klasy. Uczniowie, niekiedy z powodu jego odmienności, szczególnie się nim interesują. Pełni rolę zastępczego obiektu agresji, staje się obiektem ataków, drwin, żartów. Charakteryzuje go specyficzny brak wrażliwości na nastrój grupy, źle odczytuje sygnały innych ludzi, kiedy okazują oni wobec niego dystans, zniecierpliwienie, złość.

### **Prymus**

Pragnie podporządkować się wszelkim zaleceniom i oczekiwaniom nauczyciela i kolegów, usiłuje je niekiedy przewidywać i odczytywać z niewerbalnych sygnałów. Walczy o akceptację, wyróżnienie lub usiłuje ochronić się przed obojętnością, odtrąceniem.

### **Outsider (olewacz)**

Pozostaje na uboczu, jest odrzucany lub izolowany przez klasę. Klasa w początkowej fazie może włożyć wiele energii we włączenie kogoś takiego w swoją pracę, poznanie go, przekonanie do wypracowywanych norm. Jeśli outsider nie odpowiada na te wysiłki, klasa rezygnuje, ogranicza kontakty z outsiderem, przestaje na niego liczyć.

### **Wyraziciel nastrojów grupowych**

Szczególnie wrażliwie odbiera przeżywane w klasie emocje i dążenia. Trafnie potrafi je wyrazić - niewerbalnie i słownie. Jest barometrem emocjonalnym, jeśli coś ważnego się dzieje – warto go obserwować.

### **Stabilizator emocji grupowych**

Trafnie interpretuje znaczenie wydarzeń w klasie i określa je na poziomie poznawczym, dystansując się od silniejszych uczuć.

### **Strażnik norm**

Przestrzega norm moralnych i innych, np. norm kontraktu. Dbą o to, aby nikt nie został niesprawiedliwie potraktowany. Wzbudza poczucie winy w innych uczestnikach.

### **Sierotka**

Okazuje bezradność, niezdecydowanie. Chętnie przyjmuje ochronę przed krytyką czy irytacją innych osób. Demonstruje liczne dolegliwości, trudności w kontaktach interpersonalnych, niemożliwość wykonania zadań.

### **Szalone dziecko**

Z wdziękiem wyraża rozmaite pragnienia i impulsy, także takie, które nie mają szans na akceptację. Może demonstrować zachowania rebelianckie, dyskretnie podtrzymywane przez grupę. Zyskuje sympatię, gdyż często ujawnia pragnienia przeżywane, lecz nieujawnione przez innych.

### **Krytykant**

Kwestionuje poczynania prowadzącego i grupy. Uruchamia w klasie krytyczne myślenie grupy.

### **Ćwiczenie: Badanie ról grupowych. Instrukcja dla grupy<sup>14)</sup>**

**Jesteście członkami wewnątrzszkolnego zespołu ds. szkolenia nauczycieli. Wygraliście właśnie prestiżowy konkurs na opracowanie programu rozwoju waszej szkoły i w nagrodę otrzymaliście sporą sumę pieniędzy, które możecie wydać na wspólnie ustalony cel (dyrektor postanowił się nie wtrącać).**

Macie do wyboru trzy możliwości:

- ☞ zorganizowanie dodatkowego szkolenia dla wszystkich nauczycieli waszej szkoły;
- ☞ zorganizowanie atrakcyjnej wycieczki dla całej Rady Pedagogicznej;
- ☞ stworzenie racjonalnie zarządzanego funduszu na zakup potrzebnych szkole pomocy naukowych;

Waszym zadaniem jest w ciągu 20 minut ustalić:

- ☞ który z trzech celów wybieracie;
- ☞ jakie zadania należy wykonać dla jego realizacji;
- ☞ kto konkretnie podejmie się wykonania tych zadań

<sup>14)</sup> Pomysł zaczerpnięty ze scenariusza A. Pacewicz, B. Jakubowska, H. Puszcz, „O różnych grupach i rolach grupowych”, (w:) *Kształcenie obywatelskie w szkole samorządowej*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, s. 31-35, Warszawa 1995.



**Tabela 8. Charakterystyka ról grupowych<sup>15)</sup>**

CHARAKTERYSTYKA	POTENCJAŁ POZYTYWNY	NEGATYWNY
<b>STRAŻNIK NORM</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– nie lubi się wyróżniać, nie śmie osiągać więcej niż inni;</li> <li>– nie jest w stanie niczego zrobić na własny rachunek;</li> <li>– utrzymuje jedność z grupą przez redukowanie własnych możliwości i osiągnięć;</li> <li>– poszukuje sytuacji, w których wszyscy są równi i stosują się do tych samych norm</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– chroni normy, cele i wartości grupy, przypomina o nich, identyfikuje się z nimi;</li> <li>– potrafi dobrze współpracować, daje innym poczucie porządku i bezpieczeństwa;</li> <li>– jest wspaniałym oparciem dla SZEFA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– jego normatywność może tłumić spontaniczną kreację grupy i poszczególnych uczestników, a także ściągać agresję i zamykać komunikację</li> </ul>
<b>MEDIATOR</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– strach przed utratą kontaktu z ludźmi;</li> <li>– koncentracja na własnych uczuciach</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– „barometr emocjonalny”</li> <li>– energetyczny, zaangażowany żywy</li> <li>– empatyczny, dba o pozytywne relacje w klasie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– lęk przed konfliktem i przed utratą kontaktu: dążenie do spokoju za wszelką cenę</li> </ul>
<b>SIEROTKA</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– poczucie porzucenia i bezradności, „nikt mnie nie rozumie”;</li> <li>– zrezygnowany, ale ciągle oczekuje pomocy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– budzi potrzebę czułości i opieki, pomaga w ten sposób klasie odkryć jej emocjonalny potencjał (ciepłe uczucia, troskliwość);</li> <li>– sam potrafi troszczyć się o innych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– możliwe destrukcyjne efekty pesymizmu, narzekania, poczucia bezradności: demobilizacja grupy</li> </ul>
<b>BŁAZEN</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– jeśli nie zdobędę podziwu innych, nie będę mógł funkcjonować w klasie; muszę sprostać temu, czego się po mnie oczekuje;</li> <li>– brak sukcesu oznacza klęskę – lepiej nie brać na siebie odpowiedzialności niż ryzykować porażkę;</li> <li>– błaznowanie nie tylko dostarcza mu grupowych sukcesów, ale i alibi przed zaangażowaniem i ryzykiem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– emocjonalny „odgromnik”, b. ważny w sytuacjach napięć;</li> <li>– może uwalniać spontaniczną kreatywność grupy, jej „odrobinę szaleństwa”;</li> <li>– tworzy klimat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– może się okazać destruktywny przy wykonywaniu konkretnych zadań (będzie żartował lub silnie współzawodniczył)</li> </ul>
<b>BUNTOWNIK</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– typ walczący o autonomię;</li> <li>– muszę się bronić, bo inni przejmą nade mną kontrolę;</li> <li>– unika nieprzyjemnych uczuć i aktywności przez przyjmowanie postawy biernego niezadowolenia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ujawnia prawdę, otwiera komunikację;</li> <li>– demaskuje manipulację;</li> <li>– jeśli czuje się bezpieczny – może okazać się aktywny i pomocny;</li> <li>– ważny dla budowania w klasie zdrowego krytycyzmu;</li> <li>– może być dobrą przeciwwagą dla nadaktywnego lidera</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– może paraliżować lidera;</li> <li>– łatwo uzyskuje status kozła ofiarnego</li> </ul>

<sup>15)</sup> Zastosowano typologię charakterów w oparciu o model Instytutu Bodydynamic, M. Bentzen i in., „Model struktury charakteru...”, „Rezonans i Dialog” nr 4, s. 9-25, Warszawa 1991.

CHARAKTERYSTYKA	POTENCJAŁ POZYTYWNY	NEGATYWNY
<b>OLEWACZ</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– typ nieufny – rozgoryczenie, nie uzyskał nigdy tego, czego potrzebuje;</li> <li>– nie jest w stanie wyrazić, czego pragnie;</li> <li>– odrzuca to, co dostaje jako niewłaściwe lub niewystarczające</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– „barometr jakości”: jeśli on się zaangażuje, to znaczy, że naprawdę jesteśmy dobrzy!</li> <li>– zdrowy sceptycyzm</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– modelowanie postawy niezaangażowania (jeśli on tak może, to czemu ja mam się wysilać?)</li> </ul>
<b>KRYTYKANT</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>– typ oceniający – nie potrafi działać w klasie, boi się, że jeśli ujawni swój potencjał zmiążdży lub przytłoczy innych;</li> <li>– kontroluje się, boi się osobistego sukcesu, gdyż kojarzy mu się z izolacją od grupy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wzmacnia krytycyzm grupy;</li> <li>– jest wytrwały, ma poczucie humoru i jest dobrym dramaturgiem;</li> <li>– może poza grupą wykonywać ważne zadania</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– jest sarkastyczny i obwiniający,</li> <li>– wyraża i budzi agresję, aktywnie wywołuje problemy i konflikty;</li> <li>– czasem podważa cele i wartości, co bardzo osłabia grupę</li> </ul>

## **b. Współpraca w klasie**

### **Standardy osiągnięć**

Uczestnik:

- stworzy warunki do współpracy, a nie rywalizacji przez dobór metod oddziaływania wychowawczego
- zaprojektuje działania zespołowe w klasie
- dokona ewaluacji tych działań w odniesieniu do procesu grupowego i relacji w klasie

## **Sesja 5. Wychowanie przez współpracę**

### **Miniwykład**

Współpraca to w klasie kluczowy element pracy wychowawczej. Znaczna część tego, kim jesteśmy, jak myślimy i co umiemy jest efektem wspólnych działań podejmowanych w korzystnych rozwojowo sytuacjach. Pracując z kimś, stymulujemy się nawzajem, możemy więcej. Dzięki współpracy następuje rozwój:

- umiejętności komunikacyjnych i interpersonalnych
- umiejętności społecznych, zwłaszcza pełnienia rozmaitych ról zespołowych, czyli funkcji
- umiejętności poznawczych (wymiana doświadczeń, wyjaśnianie sobie nawzajem znaczeń i przekazywanie wiedzy, zespołowe rozwiązywanie problemów)
- poczucia bezpieczeństwa i tożsamości z grupą
- emocjonalnego zaangażowania

Jakość współpracy zależy od tego, na jakim poziomie rozwoju znajdują się uczniowie we wszystkich powyższych parametrach. Szczególnie istotne jest efektywne pełnienie **funkcji** potrzebnych grupie (klasie) do dobrej współpracy. Funkcje te dzielą się na dwie równie ważne grupy: **FUNKCJE ZWIĄZANE Z WYKONYWANIEM PRZEZ GRUPĘ ZADAŃ** oraz **FUNKCJE PODTRZYMUJĄCE GRUPĘ**

**Tabela 9. Funkcje związane z wykonywaniem przez grupę zadań**

<b>Funkcja/Rola</b>	<b>Cel</b>	<b>Technika</b>
<b>Inicjowanie Ustanawianie standardów i celów</b>	Nadać kierunek i określić cel grupy. Przypominać kierunek pracy i osiągnięte postępy.	Proponowanie zadań, celów, definiowanie problemów, sugerowanie procedur i rozwiązań, przypominanie zadań, ustanawianie standardów, podkreślanie sukcesów.
<b>Poszukiwanie i podawanie informacji</b>	Uświadomić potrzebę informacji/ Dostarczyć klasie informacji koniecznych do jej pracy.	Pytanie o fakty, podawanie informacji o faktach, przeciwdziałanie tendencji do opierania się na opiniach w sytuacji, gdy potrzebne są fakty.
<b>Klaryfikowanie Podsumowywanie</b>	Uniknąć zamieszania w pracy grupy. Wyjaśnić klasie aktualną sytuację. Ukazać etapowe i całościowe efekty pracy.	Łączenie różnych kwestii, pokazywanie sprzeczności, przypominanie pomysłów, ukazywanie wniosków, podsumowywanie efektów i sukcesów.
<b>Krytyk-filozof</b>	Pomóc klasie w dystansowaniu się do aktualnej sytuacji. Pokazać klasie, że dana kwestia nie jest unikalna. Odwołać się do wniosków płynących z podobnych doświadczeń	Formułowanie uogólnionych twierdzeń na podstawie twierdzeń jednostkowych, krytycznie badanie założeń i pomysłów ( <u>nie ludzi</u> ).

**Tabela 10. Funkcje związane z wykonywaniem przez grupę zadań**

<b>Funkcja/Rola</b>	<b>Cel</b>	<b>Technika</b>
<b>Wspieranie</b>	Zachęcić innych do ujawniania opinii, osiągnąć klimat wzajemnej akceptacji.	Akceptacja i ciepło w kontakcie z innymi, docenianie wkładu innych.
<b>Wyrażanie uczuć</b>	Skierować uwagę na emocje przeżywane w klasie oraz na poszczególne pomysły i sugestie.	Wyrażanie własnych uczuć i powtarzanie wypowiedzi innych osób na temat ich uczuć i opinii.
<b>Redukowanie napięcia</b>	Uwolnić napięcie, pozwolić klasie na wyrażanie i odreagowanie uczuć.	Żartowanie, błaznowanie, odwracanie uwagi – proponowanie przerw w trudnych sytuacjach.
<b>Budowanie kompromisów</b>	Podtrzymać spójność grupy. Uniknąć konfliktu. Wyliminować dwuznaczności.	Proponowanie lub akceptowanie kompromisów, poddawanie się autorytetom i przyjętym regułom, przyznawanie się do pomyłek. Znajdowanie związków i wspólnych płaszczyzn pomiędzy potencjalnie sprzecznymi stanowiskami, opiniami, ideami.
<b>Usprawnianie komunikacji</b>	Podtrzymać otwartą dyskusję, otwartą komunikację.	Zachęcanie milczących uczestników do wypowiadania się, przypominanie reguł sprawnej komunikacji .
<b>Interpretowanie</b>	Wyjaśnić, zaproponować interpretację tego, co ktoś powiedział.	Parafrazowanie wypowiedzi.
<b>Słuchanie, podążanie za</b>	Zapewnić innym stymulującą, zainteresowaną publiczność.	Akceptowanie pomysłów innych, podążanie za procesem grupowym.

### **Ćwiczenie: „Zakładanie Firmy” (instrukcja)**

„Wyobraźcie sobie, że jesteście członkami zespołu zobowiązanymi do rocznej współpracy. Waszym zadaniem jest założenie samodzielnej firmy: co ta firma robi, jak jest prowadzona, możecie ustalić sami. Na początek otrzymujecie 500 000 zł. kapitału - nie możecie ich jednak w całości wydać (po roku pracy firma nie może zostać bez grosza. Macie uzgodnić, jaki będzie zakres działalności firmy, kto co będzie w niej robił itp. Wszystkie decyzje musicie podejmować jednomyślnie, głosowanie jest niedopuszczalne.”

#### **Pytania:**

- X Jak się czułem w czasie tego doświadczenia?
- X Na ile byliśmy zgodni, co powodowało trudności w dochodzeniu do konsensu?
- X Jaki był mój udział w planowaniu, czy jestem z niego zadowolony?
- X Jakie zachowania innych uczestników odebrałem jako przyjemne, a jakie mnie raziły?
- X Co doświadczenie mówi nam o naszych zdolnościach podejmowania decyzji?

#### **Formularz „Proces grupowy”**

**Zanotuj zaobserwowane zachowania werbalne i niewerbalne uczestników dyskusji wg. pytań kategorii, którą wybrałeś. Skoncentruj się raczej na procesie komunikacji, na treść dyskusji zwracaj uwagę tylko wtedy, gdy jest dla tego procesu istotna. Zwracaj uwagę na to, co może być treścią konstruktywnej informacji zwrotnej.**

#### **Kategoria 1: STRUKTURA**

Jak postępuje grupa podczas realizacji wyznaczonego jej zadania: jakie zasady postępowania się kształtują? Jakie wiodące zachowania zauważasz? Jak podejmowane są decyzje?

#### **Kategoria 2: ATMOSFERA GRUPOWA**

Jaki nastrój panuje w klasie? Jak sobie radzą jej członkowie z własnymi i cudzymi emocjami? Czy są one uzewnętrzniane? W jaki sposób?

#### **Kategoria 3: WSPARCIE**

W jaki sposób uczestnicy wpływają na rozwój grupy? Jakie sposoby wzajemnego wspierania się zaobserwowałeś?

#### **Kategoria 4: ZAKŁÓCENIA**

Jakie zachowania przeszkadzają w funkcjonowaniu grupy?

#### **Kategoria 5: WSPÓŁPRACA**

Jak porządkowana jest praca grupy? Jakie sposoby zachowania prowadzą do konsensu? Jakie dadzą się zaobserwować sposoby dochodzenia do konsensu pozornego lub powierzchownego?

## Narzędzia oceny współpracy w klasie

Arkusze obserwacji zachowań ujawniających się w trakcie pracy grupowej (dla nauczyciela lub ucznia pełniącego rolę obserwatora udzielającego członkom grupy informacji zwrotnej):

Zachowania	Imiona członków grupy/okoliczności, w których tak się zachowywali
Zapisywanie pomysłów innych	
Zachęcanie innych do pracy	
Sprawdzanie zrozumienia	
Dbanie o dobrą atmosferę pracy	
Dbanie o jakość pracy	
Przypominanie reguł	
Trzymanie się zadania	
Krytykanctwo	
Blokowanie pracy grupy	
Atakowanie innych	

### Przykład arkusza obserwacji komunikacji w klasie

Zachowania	Imię	KASIA	ELA	ŁUKASZ	ANIA
uważnie słucha innych, nie przerywa cudzych wypowiedzi, czeka aż inni skończą żeby zabrać głos					
zwięźle przedstawia swoje opinie, nie popada w dygresje					
swoje opinie i uczucia wyraża wprost (nie stosuje aluzji)					
jej/jego komunikaty niewerbalne są zgodne z werbalnymi					
zadaje pytania i parafrazuje wypowiedzi innych, by upewnić się, czy dobrze je rozumie					

### Ankieta dla uczniów „Jak współpracuję z innymi w klasie?”

- Dzieliłem się z innymi członkami grupy moją wiedzą i opiniami na omawiany temat.
- A Pytałem innych o informacje i opinie.
- A Podsumowywałem pomysły zgłaszane przez wszystkich członków grupy.
- A Prosiłem innych członków grupy o pomoc, kiedy jej potrzebowałem.
- A Pomagałem innym członkom grupy w uczeniu się.
- A Upewniałem się, czy wszyscy rozumieją zagadnienia, nad którymi pracowaliśmy w klasie.
- A Pomagałem klasie skupić się na pracy, którą mieliśmy wykonać.
- A Dbałem o to, aby wszyscy członkowie grupy zostali włączeni do pracy.

### **c. Rozwiązywanie konfliktów**

#### **Standardy osiągnięć**

Uczestnik:

- określi podłoże konfliktu
- wskaże adekwatny do rodzaju konfliktu sposób rozwiązania
- rozwiąże konflikty w zespole klasowym mediując i oddzielając ludzi od problemu
- ukierunkuje energię grupy w kierunku pożądanych zmian

## **Sesja 6. Konflikt i negocjacje**

### **Miniwykład**

Do konfliktu dochodzi wówczas, gdy co najmniej dwie osoby pragną posiąść tę samą rzecz, zająć tę samą przestrzeń, odgrywać tę samą rolę, lub kiedy cele, do których zmierzają w ich rozumieniu wzajemnie się wykluczają. Strony konfliktu nie zawsze są świadome jego prawdziwych przyczyn, co często utrudnia rozwiązanie.

Zdarza się, że rozwijający się spontanicznie konflikt kończy się użyciem przemocy w celu wyeliminowania przeciwnika lub poddania go swojej kontroli. Zapewne dlatego mamy często tendencję do postrzegania konfliktu jako zjawiska wyłącznie negatywnego, jako destrukcyjnej walki prowadzącej do zerwania więzi i kontaktów pomiędzy ludźmi. Warto jednak zwrócić uwagę, że i w konfliktach można znaleźć coś pozytywnego: mogą one – pod warunkiem, że nie ignoruje się ich, ale wnikliwie analizuje, starając się je kontrolować – stanowić źródło energii do korzystnych przemian w życiu jednostek i grup. Patrząc z tej perspektywy, to nie same konflikty stanowią źródło waśni i dramatów, lecz niewłaściwe sposoby ich rozstrzygania.

**Nauczenie klasy ujawniania i rozwiązywania konfliktów to jeden z kluczowych aspektów jej integracji i rozwoju jako grupy!**

Jeśli nauczyciel jest nastawiony na unikanie konfliktów, to musi tym samym przedstawiać uczniom grupy fałszywy obraz świata, w którym ludzie nie mają prawa różnić się od siebie. Usiłowania te skazane są na rychłe niepowodzenie, bo klasa bywa często terenem bardzo wyrazistej sprzeczności potrzeb. Tak postępując:

- wychodzimy na niezbyt mądrych, skoro nie widzimy tego, co bez trudu dostrzegają uczniowie;
- wychodzimy na nieuczciwych, skoro udajemy, że nie widzimy czegoś, co jest dla wszystkich doskonale widoczne;
- wychodzimy na bezradnych, skoro nie próbujemy rozwiązać sytuacji domagającej się rozwiązania.

**Konflikt jest twórczą sytuacją, którą należy kierować, a nie jej unikać!**

**Ujawnienie konfliktu jest sukcesem!**

---

Kiedy w klasie dochodzi do konfliktu – sprawy ważne stają się naprawdę ważne, wychowankowie angażują się emocjonalnie i z pewnością na długo zapamiętają to, co się wydarzyło. Oto korzyści, jakie m.in. mogą wynikać z konfliktu:

- ujawniając sprzeczne dążenia okazujemy sobie nawzajem zaufanie;
- dajemy sobie i drugiej stronie prawo do własnych potrzeb i dążeń – uczymy się uczciwości i otwartości w relacjach międzyludzkich – umożliwiamy ujawnienie się emocji, które tłumione – bardzo by nam przeszkadzały.

#### **Konflikt może się składać z rozmaitych elementów:**

- konflikt „strukturalny” wynikający z odmienności sytuacji np. nauczyciela jako „władzy” i uczniów jako „poddanych”;
- konflikt w sferze wartości
- konfliktowe relacje interpersonalne
- odmienne widzenie i rozumienie sytuacji
- sprzeczne dążenia, potrzeby i interesy

Konfliktem można efektywnie kierować tylko wówczas, gdy potrafimy się zdobyć na poszanowanie wartości uznawanych przez innych, a zwłaszcza przez uczniów.

#### **Opis sytuacji do ćwiczenia „Style kierowania konfliktem”**

Jesteście nauczycielami Liceum Ogólnokształcącego w niewielkim mieście, członkami przodującego w Waszej szkole zespołu samokształceniowego. Zaproponowano Wam wysunięcie ze swego grona jednego reprezentanta do Rady Szkoły, która jest w Waszym liceum aktywną i bardzo szanowaną instytucją: zasiadanie w niej oznacza spory zaszczyt i niemałe możliwości wpływu na sprawy szkoły. Niestety, konieczność dokonania takiego wyboru doprowadziła do konfliktu w dotychczas harmonijnie współpracującym zespole. Dwie osoby aspirują do stanowiska: Pani Leokadia, doświadczona polonistka, i Pan Szymon, młody dynamiczny historyk. Żadne z nich nie chce ustąpić. Reszta zespołu podzieliła się równo na zwolenników obojga kandydatów (jeśli zespół liczy nieparzystą liczbę członków, to osoba „nie do pary” zachowuje zdecydowaną neutralność). Rozpoczynacie właśnie decydujące spotkanie, które ma wyłonić kandydata...

#### **Style kierowania konfliktem**

Istnieje wiele rozmaitych stylów rozwiązywania konfliktów – niektóre spośród nich pozwalają wykorzystać konstruktywnie możliwości, jakie daje sytuacja, a inne są destrukcyjne. W zależności od przyjętej strategii konflikt może prowadzić do rozmaitych rezultatów:

- korzystnych dla jednej strony, niekorzystnych dla drugiej,
- niekorzystnych dla obu stron,
- korzystnych dla obu stron

### **Wyodrębnia się następujące podstawowe strategie:**

**1) Walka** – jedna ze stron, dążąc bezwzględnie do zaspokojenia swoich potrzeb, wygrywa kosztem strat drugiej strony. U źródeł tej strategii tkwi przekonanie, że rozwiązaniem konfliktu może być jedynie absolutne zwycięstwo, należy zatem dążyć do wygranej za wszelką cenę i nie zwracać uwagi na potrzeby drugiej strony. Pozornie strategia ta przynosi korzyści jednej stronie przy niepowodzeniu drugiej, jednakże nie rozwiązuje konstruktywnie sytuacji, gdyż niezaspokojone potrzeby pokonanego nie zostaną przecież zlikwidowane, a zatem staną się kolejnym problemem w przyszłości.

**2) Uległość** – jedna strona rezygnuje z zaspokojenia potrzeb lub osiągnięcia celu, aby utrzymać dobre stosunki z drugą stroną i umożliwić spełnienie jej pragnień. Ulegający uważa, jak w przypadku poprzedniej strategii, że konflikt może być rozwiązany tylko wtedy, jeśli któraś ze stron weźmie wszystko. Korzyści wynikające z tej strategii są podobne do poprzedniej.

**3) Kompromis** – każda ze stron trochę traci, trochę zyskuje. Żadna strona nie wygrywa całkowicie, obie zgadzają się, że korzystniej będzie z pewnej części celów ustąpić za cenę realizacji pozostałych. Dobrze zrealizowany kompromis daje korzystne efekty dla obu stron – realizują one część swoich celów, nie ponoszą strat, do jakich mogłoby dojść w przypadku walki, uczą się współpracy. Aby tak się stało, kompromis musi zostać wypracowany na fundamencie *konsensu* (zgody wszystkich) – nie może zostać któregoś ze stron narzucony.

**4) Unikanie** – jedna ze stron rezygnuje z realizacji swoich potrzeb, uniemożliwiając jednocześnie realizację potrzeb strony drugiej. Postawa ta wynika czasem z chęci ukarania lub skrzywdzenia przeciwnika. W wyniku stosowania tej strategii obie strony ponoszą straty.

**5) Kooperacja** – polega na tym, że strony poszukują takich celów (a następnie rozwiązań), które mogłyby zrealizować wspólnie. wysiłek stron prowadzi do rozwiązania przynoszącego obu stronom korzyści. W tym przypadku ważne jest, by obie strony miały poczucie, iż z konfliktu wyszły „zwycięskie” i są zadowolone z uzyskanego rezultatu

### **Miniwykład: Czym są negocjacje?**

Negocjacje to proces, w którym uczestniczą strony o przeciwstawnych (skonfliktowanych) stanowiskach w celu zaspokojenia swoich potrzeb.

Proces ten polega na porozumiewaniu się, przedstawianiu i argumentowaniu swoich stanowisk, przekonywaniu, dowiadywaniu się, jakie jest stanowisko strony przeciwnej, oraz na dochodzeniu do porozumienia i osiąganiu gwarancji, że wypracowane porozumienie będzie realizowane.

Aby doszło do negocjacji, musi wystąpić współzależność stron – negocjujemy z tymi, od zachowań których zależy realizacja naszych potrzeb (celów).

Negocjujemy wówczas, gdy nam się to opłaca. Jeśli istnieją inne, lepsze sposoby zaspokojenia naszych potrzeb, nie będziemy korzystać z negocjacji. Ale lepsze nie zawsze znaczy prostsze – bilans



---

opłacalności musi dotyczyć skuteczności zaspokojenia potrzeb, a nie stopnia trudności procesu, na jaki się decydujemy. W sytuacji klasy może się często wydawać, że bardziej się opłaca uciekać do innych, łatwiejszych sposobów.

Jednakże inne strategie – wymuszanie, robienie swojego, unikanie, ewentualnie ustępowanie (uleganie) okazują się nader często rozwiązaniem niedobrym, nieopłacalnym.

### **Co należy wiedzieć przed przystąpieniem do negocjacji?**

Warto przypomnieć, że to nie sam konflikt jest źródłem nieporozumień i walki między ludźmi, lecz sposób jego rozwiązywania. Sytuacje wydają się bez wyjścia, gdy brakuje woli osiągnięcia porozumienia bądź umiejętności dogadania się. Często też emocje nie pozwalają nam jasno zobaczyć problemu i uniemożliwiają znalezienie dobrego rozwiązania.

### **Umiejętności niezbędne podczas negocjacji**

- komunikacja
- koncentracja na problemach, a nie na ludziach
- dawanie sobie rady ze stresem
- umiejętność doceniania siebie, drugiej strony i tego, co razem udaje się wam osiągnąć

### **Procedura negocjacji**

1. Przedstaw jasno swoje stanowisko i uważnie wysłuchaj stanowiska drugiej strony.

Stanowisko to konkretny sposób rozwiązania problemu – taki, który uważamy za najbardziej odpowiadający naszym interesom. Wyrażając je, mówimy „chcemy, żeby było właśnie tak i tak”. Już na tym etapie często dochodzi do wydarzeń, które mogą znacznie utrudnić dochodzenie do porozumienia. Strony mogą zmierzać na różne sposoby do osiągnięcia przewagi jeszcze zanim przedstawią swoje stanowiska, np. lepiej się zaprezentować, wykazać, że pomysł drugiej strony jest do niczego, odwołać się do innych elementów sytuacji (np. do swojej przewagi wynikającej z władzy nauczycielskiej). Partnerzy koncentrują się w ten sposób na sobie, a nie na problemie, przed jakim stoją i nadają spotkaniu charakter walki, ograniczając możliwość stworzenia klimatu współpracy.

2. Przedstaw argumenty na rzecz swojego stanowiska i wysłuchaj argumentów drugiej strony – obie strony docenią w ten sposób ważne powody, dla których zajmują takie właśnie stanowiska.

Na tym etapie strony wkładają na ogół wiele wysiłku, aby wykazać, że ich stanowisko jest „lepsze”. W perspektywie przyszłej współpracy nad rozwiązaniem problemu tego typu argumenty mogą się okazać bez znaczenia, bo przecież obie strony dążą tym sposobem do przekonania przeciwnika, czyli nadal walczą, a nie współpracują. Jest jednak istotne, aby negocjujący docenili nawzajem swoje pomysły. Jeśli nie zarezerwujemy czasu na pochwalenie swoich stanowisk i pomysłów, potrzeba udowodnienia, jak bardzo mamy rację, będzie później powracała i przeszkadzała w negocjacjach. Z drugiej strony warto uważać, aby zachwalanie swojego stanowiska nie przekształciło się w dowodzenie, jak bardzo kiepski jest pomysł strony przeciwnej.

3. Odkrycie potrzeby i interesy „pod” stanowiskami

Potrzeby (interesy) to nasze wewnętrzne dążenia, cele, którym mają służyć zajmowane przez nas stanowiska. Możemy je odkryć, uczciwie odpowiadając na pytanie: „Dlaczego chcemy właśnie takiego rozwiązania? Dlaczego nam na nim zależy?” albo: „Dlaczego nie chcemy się zgodzić na takie rozwiązanie? Jakim naszym potrzebom może ono zagrozić?” Jest to dla przebiegu negocjacji moment kluczowy.

4. Określcie problem do wspólnego rozwiązania – jakie są wspólne cele i potrzeby

5. Wypracujcie razem sposób rozwiązania – wspólne sposoby realizacji tych potrzeb

6. Sprawdźcie, czy osiągnięte porozumienie da się zrealizować i czy zadowala ono obie strony.

**Ćwiczenie: Symulacja negocjacji** (opis sytuacji)

Jesteście nauczycielami i uczniami szkoły średniej. Grupa uczniów uczestniczyła podczas wakacji w obozie szkoleniowym nt. praw ucznia w szkole. Po rozpoczęciu roku szkolnego weszli oni do samorządu uczniowskiego i bardzo chcą zrealizować swoje nowe pomysły. Poprosili reprezentantów Dyrekcji i Rady Pedagogicznej o rozmowę, wiadomo już, że ich najważniejsze postulaty będą dotyczyły trzech punktów:

- powstania w szkole gazetki uczniowskiej całkowicie wolnej od nauczycielskiej cenzury;
- udziału reprezentantów samorządu nauczycielskiego w posiedzeniach Rady Pedagogicznej;
- zniesienia nakazu zmiany obuwia wewnątrz szkoły.

**Pytania**

**1. Oznaki skuteczności negocjacji:**

- X Czy strony nawiązały dobry kontakt i darzą się zaufaniem?
- X Czy strony używają tego samego języka i otwarcie przedstawiają swoje cele i dążenia?
- X Czy strony przestrzegają ustalonej procedury negocjacyjnej?
- X Czy strony ustaliły sposób oceny wiarygodności rozwiązań?

**2. Czy doszło do wypracowania dobrego rozwiązania?**

- X Czy rozwiązanie jest konkretne? Czy określa: kiedy, gdzie, jak, kto i co ma zrobić?
- X Czy jest „sprawiedliwe”, czyli czy obie strony są w podobnym stopniu odpowiedzialne za wprowadzenie rozwiązania w życie?
- X Czy jest realistyczne, czy obie strony na pewno mogą wykonać to, do czego się zobowiązały?
- X Czy ta propozycja rzeczywiście rozwiązuje problem?, czy na zawsze? Jeśli nie, to na jak długo?

---

## Sesja 7. Mediacja

### **Miniwykład**

(Opracowano częściowo na podstawie materiałów Hannah More Center School – Reisterstown koło Baltimore, Maryland, USA)

Mediacja jest ustrukturalizowaną metodą rozwiązywania sporów. Mediatorzy występują jako bezstronni pomocnicy, którzy wspierają strony w dochodzeniu do własnych rozwiązań, zadając im pytania dotyczące ich potrzeb, celów i interesów. W mediacji odnajduje się wspólne potrzeby i interesy i podkreśla je. W rezultacie wszyscy uczestnicy mediacji angażują się i uczą twórczego rozwiązywania konfliktów w sposób demokratyczny.

Mediacja uczy sztuki kompromisu, efektywnego słuchania, racjonalnego myślenia, rozsądnego zadawania pytań i umiejętnego koncentrowania się na obszarach wspólnych potrzeb i korzyści. Mediacja pozwala „zachować twarz” osobom, które znalazły się w sytuacji wzajemnego konfliktu.

Podstawowym celem mediacji jest doprowadzenie do sytuacji, w której obie strony wygrywają. Jest to możliwe dzięki temu, że uczestnikom pozwala się na samodzielne zaangażowanie i sterowanie konfliktem i zachęca się ich do tego.

Procedura mediacji może być stosowana w sytuacji konfliktów różnego rodzaju (na przykład plotki, wypowiedzi postrzegane jako napastliwe lub denerwujące, sprzeczki pomiędzy dwojgiem ludzi lub pomiędzy większą liczbą ludzi, „złośliwe spojrzenia” odbierane jako rodzaj agresji, grożenie, znęcanie się nad słabszymi i obrzucanie wyzwiskami, szantaż, bójka lub jej groźba, pogwałcenie prywatności, spory rodzinne, pracownicze, konflikty interesów, kompetencji itp).

### **Mediacja utrudniona jest w sytuacji:**

- a/) konfliktów pomiędzy osobami o różnym statusie formalnym (na przykład uczniami a pracownikami szkoły, podwładnymi i przełożonymi);
- b) konfliktów, w których doszło do poważnych czynów agresywnych wobec siebie, powodujących zranienie bądź uszkodzenie ciała;
- c) konfliktów pomiędzy osobami, których problemy, osobowości, wiek, wymiary ciała, inteligencja, i (lub) umiejętność wypowiedzania się są w dużej dysproporcji.

Prowadząc sesję mediacyjną, należy unikać pułapek charakterystycznych dla każdej sytuacji komunikacyjnej: unikać zdań i pytań zamkniętych, nie przerywać, nie oferować rozwiązań, nie oceniać, nie wyśmiewać się, nie krytykować, nie mówić o swoim własnym doświadczeniu.

## Wskazówki dla nauczyciela prowadzącego mediację

- ✓ Mediator musi zachować neutralność, traktować strony konfliktu z poszanowaniem ich godności i granic (nie zachowuje się w sposób oceniający i urażający).
- ✓ Mediator nie powinien mieć większej motywacji od stron konfliktu. Mediacja, co powinno być wyraźnie przypomniane na początku sesji, odbywa się na wniosek i za zgodą obu skonfliktowanych stron, mediator-nauczyciel nie może do niej zmuszać.
- ✓ Mediator powinien rozpoznać ewentualne obawy uczniów przed spotkaniem i osobą mediatora oraz znaleźć sposób ich rozwiania.
- ✓ Otwierając sesję mediacyjną dla dzieci warto wyraźnie powiedzieć, że nie wolno naruszać godności i obrzucać się wyzwiskami, oraz określić w sposób dla nich zrozumiały, co to znaczy współpracować i co to znaczy „neutralny”.
- ✓ Zbieranie informacji należy zacząć od osoby bardziej poruszonej konfliktem (pokrzywdzonej).
- ✓ Mediator nie zajmuje się ustalaniem prawdy obiektywnej ani faktów.
- ✓ Mediator pośredniczy w przekazaniu informacji o uczuciach i punkcie widzenia drugiej strony, gdy ktoś nieuważnie słuchał lub mniej wiernie powtarzał wypowiedzi drugiej strony lub też wyraźnie nie mógł zrozumieć jakiejś jej wypowiedzi
- ✓ Na etapach tworzenia możliwych rozwiązań i ich oceny (4 i 5 krok):
  - a) mediator nie może podawać swoich pomysłów (choć wskazane jest, aby pomysły zgłaszały obie strony, jest do przyjęcia sytuacja, w której pomysły zgłasza tylko jedna strona)
  - b) mediator zapisuje zgłoszone rozwiązania w wersji podanej przez uczestników lub z nimi uzgodnionej;
  - c) mediator nie wywiera presji na wybór rozwiązania – decydują strony.
- ✓ Proponując podpisanie umowy, warto się posłużyć sformułowaniem: „Czy możecie się podpisać pod wspólnie przez was ustalonymi rozwiązaniami?”
- ✓ Uczestnicy sesji mediacyjnej powinni wspólnie zgodzić się na to, jakich informacji na temat przebiegu i ustaleń mediacji można udzielać innym osobom.
- ✓ W czasie trwania sesji niedopuszczalne jest wchodzenie przez mediatora w rolę terapeuty lub wychowawcy i pogłębianie obszarów konfliktów.
- ✓ Skutecznie – znaczy tutaj prosto i konkretnie, na podstawie procedury mediacji i informacji uzyskanych od stron konfliktu!

---

## **PROCEDURY MEDIACJI**

### **Krok I: OTWARCIE SESJI**

1. Zrób wprowadzenie
  - Przywitaj uczestników na sesji mediacyjnej.
2. Przedstaw podstawowe reguły:
  - Mediator jest neutralny.
  - Mediacja jest poufna.
  - Nie wolno sobie przerywać.
  - Uczestnicy muszą współpracować.
3. Uzyskaj zgodę uczestników na to, że będą przestrzegać podstawowych reguł.

### **Krok II: ZEBRANIE INFORMACJI**

1. Zapytaj pierwszego z uczestników o to, co się wydarzyło. Dopytaj o uczucia związane z wydarzeniem.
2. Słuchaj, podsumowuj, ujawniaj, powtórz fakty, zwróć uwagę na uczucia, dopytaj o dodatkowe informacje.
3. Powtórz p. 1 i 2 w stosunku do drugiego z uczestników.
4. Poproś każdego z uczestników o przedstawienie punktu widzenia i uczuć drugiej osoby.

### **Krok III: KONCENTRACJA NA WSPÓLNYCH POTRZEBACH I INTERESACH**

1. Określ cele i potrzeby każdego z uczestników, zadając jedno z następujących pytań:
  - Czego chcesz w tej sytuacji?
  - Gdybyś był nim, to jak byś się czuł? Co byś zrobił w jego sytuacji?
  - Czy ..... (na przykład „walka”) jest tym, czego chcesz?
  - Co będzie się działo, jeśli nie osiągniecie porozumienia?
2. Określ wspólne cele i potrzeby, mówiąc na przykład:  
Obaj zgadzacie się, że ....  
Wygląda na to, że każdy z was chce...

### **KROK IV: TWORZENIE MOŻLIWYCH ROZWIĄZAŃ**

1. Wyjaśnij uczestnikom, że użyjecie procedury burzy mózgów w celu znalezienia rozwiązań satysfakcjonujących obie strony.
2. Sformułuj reguły burzy mózgów:
  - Powiedzcie o każdym pomysłe, jaki przychodzi Wam do głowy.
  - Nie oceniajcie pomysłów i nie dyskutujcie o nich.
  - Zaproponujcie przynajmniej kilka pomysłów.
3. Wspomóż proces burzy mózgów, zadając w jej trakcie następujące pytania:
  - Co można zrobić, aby rozwiązać ten problem?
  - Jakie są inne możliwości, które jeszcze przychodzą Ci do głowy?
  - Jak inaczej mógłbyś się zachować w przyszłości?
4. Zapisz pomysły z burzy mózgów na przygotowanej kartce papieru.

### KROK V: OCENA POMYSŁÓW I WYBÓR ROZWIĄZANIA

1. Poproś uczestników o powiedzenie, które pomysły lub ich części wydają się mieć największe szanse powodzenia.
2. Zakreśl te pomysły na kartce papieru z burzy mózgu.
3. Oceńcie zakreślone rozwiązania i wymyślcie sposoby na ulepszenie ich, zadając jedno lub więcej z poniższych pytań:
  - Czy to rozwiązanie jest sprawiedliwe?
  - Czy spełnia ono potrzeby wszystkich zainteresowanych?
  - Czy jest możliwe do zrealizowania?
  - Co ci się najbardziej podoba w tym rozwiązaniu?
  - Czy to rozwiązanie jest satysfakcjonujące dla obu stron?
  - Czy jest dostatecznie jasne i szczegółowe?
4. Podsumuj szczegóły umowy.

### KROK VI: ZAPISANIE UMOWY I ZAMKNIĘCIE SESJI

1. Zapisz umowę, do której doszli uczestnicy sesji mediacyjnej na formularzu umowy końcowej mediacji.
2. Poproś każdego z uczestników o podpisanie umowy, potem podpisz ją sam.
3. Podaj rękę każdemu z uczestników i pogratuluj mu pracy nad osiągnięciem rozwiązania.
4. Poproś uczestników by podali sobie rękę.  
Zamknij sesję słowami „Dziękuję za udział w mediacji”

#### UMOWA MEDIACYJNA

Mediator ..... Data .....

Krótki opis konfliktu .....

Osoby, które podpisały się poniżej, spotkały się z mediatorem i osiągnęły następujące porozumienie:

Uczestnik .....

Zgadza się .....

Uczestnik .....

Zgadza się .....

Przyjmujemy tę umowę i podpisujemy się pod nią, ponieważ uważamy, że rozwiązuje ona konflikt między nami.

.....  
Podpis uczestnika 1

.....  
Podpis uczestnika 2

---

## Sesja 8. Relacje wychowawcy z wychowankami

### Standardy osiągnięć

Uczestnik:

- będzie aktywnie słuchał swoich wychowanków
- zdiagnozuje potrzeby wychowanków
- udzieli wychowankom informacji zwrotnych
- będzie mistrzem (dostarczy wzorów), przewodnikiem (będzie modelować zachowania) i partnerem dla swoich wychowanków (będzie traktował wychowanków podmiotowo)
- zaplanuje swój rozwój osobisty i będzie się doskonalił zawodowo
- udzieli wychowankom wsparcia

Powróćmy do karty diagnozy klasy. Relacje między klasą a jej dorosłym liderem mogą mieć wielkie znaczenie dla poszczególnych uczniów i całej grupy.

### Relacje między klasą a wychowawcą

- Jakie są relacje między klasą a wychowawcą?
- Jaką rolę (jakie role) odgrywa wychowawca wobec klasy, (np. organizator, opiekun, obrońca, konsekwentny egzekutor, autorytet moralny, guru, dobry kumpel itp.)?
- Czego oczekuje klasa od wychowawcy?
- Czy wychowawca jest gotów odpowiadać na oczekiwania klasy, w jakim zakresie?
- Czego oczekuje wychowawca od klasy?
- Czy klasa jest gotowa odpowiadać na oczekiwania wychowawcy, w jakim zakresie?

Wiele umiejętności i postaw związanych z tym, czego klasa potrzebuje od swojego wychowawcy, omawiano w poprzednich sesjach. Poza wszystkimi umiejętnościami związanymi z kierowaniem grupą klasową, stymulowaniem jej rozwoju i oddziaływaniem wychowawczym na poszczególnych uczniów, wychowawca ma szansę stać się dla swoich uczniów konstruktywnym wzorem dorosłego, dojrzałego człowieka. Warto się zastanowić, na ile takim wzorem potrafię być. Systematyzacja obszarów, w jakich człowiek może i powinien dochodzić do dojrzałości nie będzie nigdy wolna od subiektywności wyborów. Każda epoka, a w ramach tej epoki każde środowisko kulturowe tworzy własne „programy wychowawcze”. W naszych czasach po części próbuje się takie programy realizować w szkołach i innych instytucjach nastawionych na socjalizację. Przy wszystkich warto operować jakimś podstawowym zestawem obszarów rozwoju jednostki – wyznaczników jej dorosłości.

## Postawy i dyspozycje związane z rozwojem osobistym i dojrzałością, czyli do czego warto zmierzać<sup>15)</sup>

### 1. Akceptacja siebie i otoczenia

- a) **Akceptacja siebie** – zgoda na siebie z wszystkimi swoimi cechami szczególnymi i ograniczeniami. Nie musi to oznaczać samozadowolenia i braku pracy nad sobą. Mogę uświadamiać sobie swoje niemożności, braki, błędy i w związku z tym przeżywać trudne uczucia, a mimo to w podstawowy sposób nadal siebie akceptować.
- b) **Osobiste poczucie wartości** – oparte na adekwatnej, realistycznej samoocenie i wierze we własne siły.
- c) **Akceptacja innych**. Nie oznacza to zgody na wszystko, co inni myślą i robią, ale raczej wyraża się w przyjmowaniu ludzi takimi, jakimi są, ze zrozumieniem dla ich rozmaitych niedoskonałości, bez pretensji o to, że nie są tacy, jak bym chciał. Brak akceptacji innych powoduje bezproduktywne bunty, wrogość, zamykanie się w sobie, przesadne obawy. Rozwój w tej dziedzinie prowadzi do osiągnięcia demokratycznej struktury charakteru – nieuprzedzenie się do nikogo i uczenia się od każdego.
- d) **Rezygnacja z postawy obronnej**: wobec siebie (nie obawiać się nadmiernie tego, co w sobie odkryję, czy jaki się okażę w konkretnych sytuacjach) i wobec innych ludzi (nie postrzegać ich jako zagrażających, nie bać się ich ani nie podejrzewać, opierać swoje relacje z nimi na zaufaniu).
- e) **Przyznawanie się do błędów, słabości, ograniczeń zarówno przed sobą, jak i przed innymi; proszenia o pomoc i wsparcie.**
- f) **Otwartość** na kontakt emocjonalny, poczucie wspólnoty z innymi ludźmi, społeczna empatia i wrażliwość, wrażliwość na problemy innych, zrozumienie ich zachowań i motywów działania.
- g) **Zaufanie do świata**, wiara w to, że rzeczywistość jest na tyle uporządkowana i przewidywalna, że mogę sobie z nią na ogół poradzić.

Dzięki takim nastawieniom mogę rozwijać w sobie zdolność spostrzegania zjawisk w ich zróżnicowaniu, przyjmowania punktu widzenia innych osób, modyfikowania zachowań i odgrywania różnych ról zgodnie z własnym wyborem.

### 2. Autonomia (wewnętrzsterowność) – niezależność postaw, ocen, poglądów, decyzji

- a) **Budowanie własnego, wewnętrznego systemu odniesienia**, za pomocą którego jestem w stanie samodzielnie kierować własnym życiem.
- b) **Niezależność od kultury lub środowiska, od opinii otoczenia.**
- c) **Stalość, konsekwencja zachowań** w sytuacjach zmian, chaosu, presji otoczenia, sprzecznych oczekiwań innych ludzi. Dzięki temu mogę postępować w zgodzie z sobą, bez względu

<sup>15)</sup> Opracowano m. in. na podstawie: Maslow A., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1990; Michael M. Piechowski, „Zdrowie psychiczne jako funkcja rozwoju psychicznego”, (w:) *Zdrowie psychiczne*, PWN, Warszawa 1985, s. 91-128.; Kuźma J., „Paradygmat wielowymiarowego rozwoju nauczycieli – refleksja z pogranicza teorii i praktyki” (w:) M. Ochmański (red.): *Alternatywne modele kształcenia nauczycieli*, UMCS, Lublin 1995, s. 31-40.



---

na to, czego oczekują ode mnie inni (co nie musi oznaczać, że będę te oczekiwania ignorował; przeciwnie, mogę się nimi w poważnym stopniu kierować, ale z własnego wyboru, a nie pod ich naciskiem. Natomiast braki w tej dziedzinie będą wymuszać na mnie konformizm, dopasowywanie się do każdego, nawet niekorzystnego układu, zaprzeczanie osobistym potrzebom, postawom, poglądom, w końcu tłumienie ich, nadmierny krytycyzm, poczucie nieadekwatności.

### 3. **Trafna percepcja rzeczywistości.**

- a) **Wolność od złudzeń** – uwolnienie odbioru siebie i swojego otoczenia, ludzi i zdarzeń od zniekształcającego wpływu moich potrzeb, życzeń, pragnień, lęków, fantazji, stereotypów.
- b) **Właściwe lokowanie siebie w czasie** – „tu i teraz” – z umiarkowanym, kontrolowanym wybieganiem w przyszłość w celu racjonalnego jej zaplanowania. Jeśli zależy mi na trafnym odbiorze „tu i teraz”, powinienem sprawdzać, czy nie pozostaję wyobraźnią w przeszłości (rozpamiętuję, przeżywam, rzutuję ją na teraźniejszość), a także czy nie uciekam w przyszłość, czy nie fantazjuję.
- c) **Dojrzałe rozumienie życia**, zgoda na to, że konflikty i problemy są jego nieusuwalnym składnikiem, gotowość do mierzenia się z nimi. Osoby pozbawione tej gotowości oczekują od otoczenia, że będzie umożliwiać bezkonfliktowe zaspokajanie ich potrzeb i aby podtrzymać ten obraz świata, całą energię poświęcają na tłumienie i unikanie problemów i konfliktów. Gdy te w końcu wyjdą na jaw (co jest nieuniknione) – brak już im sił na ich rozwiązanie.
- d) **Rozróżnianie środków i celów, dobra i zła.**

### 4. **Zintegrowane poczucie osobistej tożsamości**, odrębnej od innych, spójnej i akceptowalnej.

- a) **Wewnętrzna spójność**, uporządkowanie i równowaga sił psychicznych;
- b) **Samoświadomość**: wiedza o osobistej tożsamości, pochodzeniu kulturowym, celach, motywacjach, potrzebach, ograniczeniach, zaletach, wartościach, uczuciach i problemach;
- c) **Znajomość mechanizmów swojego działania**
- d) **Racjonalne równoważenie aktywności** – odpowiednio do potrzeb sytuacji mobilizowanie się do działania, ale też umiejętność wycofania się i odprężenia; **efektywne i satysfakcjonujące bycie z ludźmi, ale też umiejętność odseparowania się**, twórczej, konstruktywnej samotności;
- e) **Spokój i pogoda ducha** – zdolność do znoszenia niepowodzeń, do działania mimo niekorzystnych okoliczności.

### 5. **Panowanie nad otoczeniem**, poczucie sprawczości, poczucie autorstwa swojego życia.

- a) **Samodzielność, przedsiębiorczość i sprawczość** w realizowaniu zadań, jakie sam przed sobą stawiam;
- b) **Wewnętrzny styl atrybucji** – przekonanie, że jestem autorem swojego życia, że skuteczność i sukces zależą raczej ode mnie, niż od okoliczności, osobiste poczucie odpowiedzialności;
- c) **Umiejętność dokonywania wyborów i podejmowania decyzji** na podstawie racjonalnej oceny sytuacji, swoich możliwości i ograniczeń.

### 6. **Konstruktywne i satysfakcjonujące funkcjonowanie w rolach**

Spółeczne Towarzystwo Oświatowe – Szkolenie dla nauczycieli i dyrektorów PAOW

- a) w życiu osobistym
- b) w zespole pracowniczym (radzie pedagogicznej).

Na gruncie osobistej dojrzałości nauczyciel-wychowawca może rozwijać postawy i umiejętności profesjonalne. Choć z pewnością niekompletna, lista tych umiejętności jest długa i może robić wrażenie. Nie znaczy to, że dopiero osiągnięcie znacznych postępów w dziedzinie wszystkich wyliczonych umiejętności czyni z człowieka wychowawcę. Przeciwnie – nawet bardzo zaawansowani nauczyciele mogliby uznać, że część zapisów wykracza poza ich kwalifikacje. Będzie naturalne, jeśli uznasz tylko niektóre pozycje z tej listy za ważne dla Ciebie, gdyż do tego właśnie ma ona służyć, aby pomóc w dokonaniu osobistego wyboru, w zastanawianiu się nad perspektywami swojego rozwoju.

### **Postawy i kompetencje psychopedagogiczne<sup>16)</sup>**

Postawy i kompetencje [psychopedagogiczne w poważnej mierze wynikają z osobistej dojrzałości i poziomu rozwoju osobistego (patrz rozdz. 1, 2, 9).

#### **Postawy:**

**Odwaga** – (nie oznacza braku strachu, lecz nastawienia na poznawanie go i radzenie sobie z nim).

W pracy z uczniami oznacza gotowość do:

- działania w zgodzie z sobą – z własnymi wartościami, zasadami i przekonaniami, co czyni nauczyciela wiarygodnym i jest podstawą jego pracy
- ujawniania emocji, odwoływania się do własnych doświadczeń, bezpośredniości i szczerości wobec uczniów (wychowanków)
- okazywania słabości, przyznawania się do błędów
- ujawniania osobistych obaw i oczekiwań dotyczących poszczególnych uczniów i klasy
- konfrontacji, pracy w warunkach konfliktu

**Gotowość do modelowania postaw i zachowań, uczenia ich przez dawanie przykładu.**

**Obecność** – zdolność do emocjonalnej obecności w klasie i w kontakcie indywidualnym z uczniem, do empatii, bez nadmiernego utożsamiania się, w oderwaniu od osobistych problemów

**Dobra wola i troska.** Szacunek dla indywidualności uczniów i ich wartości jako osób, zaangażowanie w ich sprawy. Okazywanie im szacunku i zaufania, docenianie ich.

**Rezygnacja z oceniania uczniów jako osób i z innych form inwazji.**

**Nastawienie na rozumienie uczniów i siebie w kontakcie z nimi** – na rozumienie ich specyficznych problemów oraz własnych reakcji na poszczególnych uczniów, oraz na wykorzystywanie tej wiedzy w kontakcie.

---

<sup>16)</sup> Corey M. S., Corey G., *Grupy. Zasady i techniki grupowej pomocy psychologicznej*, PTP, Warszawa 1995, s. 36 nn; Gaś Z. B., *Doskonalący się nauczyciel*, Lublin 2001, s. 16-22; Brammer L.M., *Kontakty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności*. PTP, Warszawa 1984, s. 36-37.

---

**Otwartość** – otwarcie się na samego siebie, na uczniów, na nowe doświadczenia, na odmienność uczniów w sferze poglądów, wartości, obyczajów.

**Otwartość na informacje zwrotne i krytykę. Nieprzyjmowanie postawy obronnej wobec ataków.** Nauczyciel nastawiony na obronę przed zagrożeniami, nadwrażliwy na negatywne sygnały zwrotne – uzależnia się od aprobaty klasy (uczniów).

**Realistyczne postrzeganie siebie**, adekwatne poczucie swojej wartości – zdawanie sobie sprawy ze słabości i ograniczeń, akceptacja siebie.

**Poczucie humoru**, w tym zdolność dystansowania się od siebie.

#### **Umiejętności:**

Diagnozowanie wychowawcze ucznia i klasy:

- zbieranie informacji o uczniach
- opis zachowań, sytuacji i problemów, ich rozumienie i ocena
- określanie celów postępowania
- dobór odpowiednich oddziaływań

#### **Umiejętności komunikacyjne:**

- aktywne słuchanie – rozumienie nie tylko przekazu werbalnego, ale i całego kontekstu niewerbalnego ,
- unikanie blokad komunikacyjnych
- odzwierciedlanie – umiejętność przekazywania wychowankowi istoty tego, co powiedział, tak – by ją wyraźnie dostrzegł
- pogłębianie zrozumienia – klaryfikowanie, podsumowywanie, interpretowanie
- zadawanie pytań.

**Przeżywanie i okazywanie uczuć.** Akceptacja swoich uczuć i umiejętność bezpiecznego ich komunikowania.

**Empatia** – rozumienie ucznia na poziomie emocjonalnym, okazywanie mu tego tak, że czuje się on rozumiany.

**Wspieranie– ciepło i opiekuńczość.** Umiejętność świadczenia opieki adekwatnie do sytuacji.

**Asertywność:** umiejętność stawiania granic, niedopuszczanie do zachowań destrukcyjnych, konstruktywna konfrontacja.

#### **Udzielanie i przyjmowanie informacji zwrotnych**

#### **Wspomaganie rozwoju procesu grupowego w klasie:**

- pomaganie uczniom w wyrażaniu myśli i uczuć
- tworzenie klimatu bezpieczeństwa i akceptacji
- zachęcenie uczniów do podejmowania ryzyka, uczenia się na błędach

- zachęcanie do interakcji
- działania mające na celu autonomizację uczniów, minimalizację ich zależności od nauczyciela i od siebie nawzajem
- zachęcanie do otwartego ujawniania konfliktów i kontrowersji
- pomaganie uczniom w pokonywaniu barier zakłócających porozumiewanie się

**Ewaluacja pracy wychowawczej:**

- ewaluacja tzw. kształtująca:
  - systematyczna weryfikacja diagnozy ucznia i klasy,
  - wprowadzanie stosownych modyfikacji
  - analiza i ocena trafności działań w odniesieniu do diagnozy
- ewaluacja końcowa:
  - ocena zmian osiągniętych w pracy z uczniem i z klasą
  - ocena własnej pracy wychowawczej.

**Pytania:**

- X Które z tych umiejętności uważasz za najważniejsze w kontekście pracy ze swoją aktualną klasą?
- X Które z tych umiejętności posiadasz w stopniu, który Cię satysfakcjonuje?
- X Nad którymi chciałbyś pracować w najbliższym czasie?

**KLASA W ŚRODOWISKU SZKOLNYM****Sesja 1. Samorządność w szkole****Standardy osiągnięć**

Uczestnik:

- będzie animatorem działań samorządowych w szkole
- zadba o swoje prawa i prawa innych
- wykorzysta istniejące prawo w oddziaływaniu wychowawczym

**Miniwykład: Poglądy na wychowanie a samorządność**

Rzeczywiście realizowana samorządność to zasada, dzięki której szkoła może stać się dla ucznia ważnym miejscem odniesienia. Dzięki samorządności w działaniu możemy:

- doprowadzić do utożsamienia się uczniów ze szkołą i klasą, a przez to dużo bardziej efektywnie realizować cele pracy wychowawczej, eliminując przy tym zagrożenia ze strony atrakcyjnych dla wielu uczniów toksycznych grup rówieśniczych
- eliminować destrukcyjne efekty ukrytych programów i innych zjawisk związanych z ciemnymi stronami naszej tradycji edukacyjnej
- budować wychowawcze relacje z uczniami, których podstawową potrzebą jest niezależność i samostanowienie (PATRZ MODUŁ III: SPOŁECZNOŚĆ WYCHOWAWCZA W PRACY Z UCZNIAMI ZANIEDBANymi), i którzy bez możliwości decydowania o sobie i swoim środowisku nie będą zainteresowani współpracą z nauczycielami

Spowodowanie, aby uczniowie czuli się gospodarzami i twórcami swojej szkoły, wymaga od nauczycieli rezygnacji z wyłączności w obszarze decydowania o szkole i odejścia od niektórych przekonań i przyzwyczajzeń. W stosunku do samorządności uczniowskiej, jak i w całym programie wychowawczym szkoły – odbijają się nasze podstawowe poglądy na wychowanie.

Dla realistycznego zastanowienie się nad naszym osobistym rozumieniem istoty wychowania kluczowe wydaje się być rozróżnienie między **orientacją dyrektywną** a **orientacją pielęgnacyjną**<sup>17)</sup>.

Przedstawiciele **orientacji dyrektywnej** uważają, że wychowanie to wywieranie takiego wpływu na wychowanka, w wyniku którego osiągnie się jego dostosowanie do życia społecznego i akceptację obowiązujących w społeczeństwie norm. Są zarazem przekonani, że dziecko spontanicznie nie jest w

---

<sup>17)</sup> K. Konarzewski, „O wychowaniu w szkole”, (w:) *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, s. 233-234, pod red. K. Kruszewskiego, PWN, Warszawa 1998 r.

stanie tego dokonać, gdyż kultura i zasady życia społecznego pozostają w sprzeczności z jego naturalnymi potrzebami, należy mu zatem narzucić odpowiednie sposoby widzenia, odczuwania i działania. W wersji popularnej orientacja ta polega na przekonaniu, że wychowankowie to osoby niemądre i nieodpowiedzialne, niezdolne do samodzielnych wyborów, a wychowawca zawsze lepiej wie, co dla nich dobre.

Przedstawiciele **orientacji pielęgnacyjnej** są zdania przeciwnego. Sensem wychowania jest dla nich nie dostosowanie dziecka do reguł zbiorowości, lecz samodzielny rozwój jednostki, ten zaś następuje albo spontanicznie, bez zewnętrznego przymusu, albo nie zachodzi wcale. Zachowania mogące świadczyć o dostosowaniu nie mają nic wspólnego z osobistym rozwojem, często mogą być wręcz jego zaprzeczeniem. Wychowawca nie dąży do osiągnięcia jakichś zamierzonych przez siebie zmian w wychowanku, na ogół w ogóle nie rości sobie prawa do orzekania, co dla dziecka dobre. Praca wychowawcza koncentruje się na budowie środowiska wspomagającego samodzielny rozwój wychowanka, stymulującego jego naturalną aktywność, rozwój zdolności i sił. W świadomości potocznej orientacja ta kojarzy się z tzw. wychowaniem bezstresowym i jako taka często bywa wyśmiewana. Może to jej reprezentantów słusznie irytować, gdyż każdy, kto próbował pracować nad swoim rozwojem, potwierdzi zapewne, jak mało ma taki proces wspólnego z wygodnictwem i brakiem napięć.

**Pytania:**

- X Która z przedstawionych orientacji wychowawczych jest ci bliższa – dyrektywna czy pielęgnacyjna?
- X Czy uważasz, że dysponujesz lepszą wiedzą dotyczącą tego, co jest korzystne dla Twoich wychowanków, czy też że uczniowie mogą samodzielnie podejmować decyzje o sobie i swoim rozwoju?
- X Czy sądzisz, że uczniowie nie mają wystarczającej wiedzy i doświadczeń, by samodzielnie decydować o tym, co dzieje się w społeczności szkolnej, czy też uważasz, że są pod tym względem pełnowartościowymi osobami, z którymi warto podejmować dialog na zasadzie partnerstwa?
- X Jakie obszary są Twoim zdaniem kluczowe dla wychowania w szkole:
  - osobiste relacje nauczyciela z wychowankiem?
  - specjalne zajęcia, bo poza tym szkoła zajmuje się dydaktyką?
  - całościowo oddziałujące środowisko wychowawcze wspierające samodzielny rozwój ucznia?
  - porządnie zaplanowana nauka umiejętności osobistych?
- X Jak na powyższe pytania odpowiedzieliby inni nauczyciele w Twojej szkole? Czy można w tym obszarze osiągnąć porozumienie większości nauczycieli, czy też będzie to bardzo trudne?

**Miniwykład: Ukryty program szkoły**

Zagrożeniem dla samorządności szkolnej mogą być rozmaite oddziaływania tzw. ukrytego programu szkoły. Pojęcie **ukryty program** („hidden curriculum”) wprowadził Ph. Jackson w pracy „Life in the

---

Classroom”<sup>18</sup>. Ukryty program to obszar takich działań szkoły, które trwale i zasadniczo określają jej rzeczywisty wpływ na wychowanków, mimo że wcale nie zostały zaplanowane. Taki program może być niezamierzonym produktem działań nauczycieli w konkretnej placówce, ale też rezultatem mechanizmów głęboko zakorzenionych w tradycji całego systemu oświaty. Jego niejawnosc może być zamierzona, ale również przynajmniej w części nieświadoma, bo nikt pewnych reguł postępowania nie zauważa. Dlatego podkreśla się też (D. Head), że **ukryty program może działać niezależnie od intencji i kwalifikacji kadry nauczycielskiej i jakości oficjalnego programu szkoły.**

Ramy najsilniejszych oddziaływań ukrytego programu wyznaczają: panujący w szkole **tłok, ukryty program oceniania i władza.**

**Tłok** powoduje, że szczególnie charakterystyczne dla szkoły są: niemożność podjęcia działań, przerywanie, wzajemne przeszkadzanie, a zwłaszcza czekanie. Czekają na rozpoczęcie lekcji, na dzwonek, na swoją kolej podczas ćwiczenia, na egzamin. Często czeka się na próżno, bo nauczyciel nie może zająć się wszystkimi. Uczeń uświadamia sobie, że choć się stara, to jego praca tylko czasem, i po odczekaniu w kolejce, będzie zauważona; że musi nauczyć się rezygnowania z dążeń lub cierpliwie czekać, aż ktoś zajmujący wyższą pozycję (nauczyciel) zechce pozwolić na ich realizację. Aby dostosować się do takich warunków uczniowie przyjmują często osobiste „strategie przetrwania”, których ceną jest obniżanie efektywności uczenia się. Do tych strategii należą:

- rezygnacja i wycofanie, czyli porzucenie nadziei na to, że szkoła może być czymś sensownym;
- „maskarada”, czyli fałszywe, udawane zaangażowanie;
- „cierpliwość” - uległe czekanie na swoją kolej, którą Jackson uważa za najważniejszą „cnotę”, niezbędną do przetrwania w szkole.

**Ukryty program oceniania** funkcjonuje w zakresie znacznie wykraczającym poza osiągnięcia szkolne. Oceniane jest to, jak uczeń przystosowuje się do oczekiwań szkoły jako instytucji i poszczególnych nauczycieli, oceniane jest posiadanie wymaganych cech charakteru i przejawianie wymaganych postaw. Uczniowie muszą się dostosować do takiego oceniania. Szybko uczą się, że nagrody otrzymują ci, którzy robią to, czego chce nauczyciel.

Z ocenianiem wiąże się **władza**, gdyż główną w nim rolę odgrywa nauczyciel, dla którego jest to jedno z podstawowych narzędzi utrzymywania statusu i władzy. Nauczyciel decyduje, co jest wartościowe w wypowiedziach i wytworach uczniów, co jest „na temat”, a co nie. Oceny nauczyciela są na ogół arbitralne i nie podlegają negocjacji. Stopień jest często używany jako forma represji (ocena za złe zachowanie, stosunek do przedmiotu itp.). Wzajemne ocenianie się uczniów i samoocena odgrywają drugorzędna rolę. Wiele badań wskazuje na to, że uczniowie nie kwestionują nadrzędnej roli nauczyciela a nawet cenią u pedagogów surowość wymagań, jeśli są one konsekwentnie egzekwowane. Nato-

---

<sup>18)</sup> A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1995, s.11-60; oraz R. Meighan, *Socjologia edukacji*, s. 71-78, UMK, Toruń 1993.

<sup>19)</sup> D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, s. 305-314, Zysk i S-ka, Poznań 1998.

miast destrukcyjnie wpływają na nich **zachowania nauczyciela mające na celu wyłącznie realizację statusu**<sup>19)</sup>:

- ignorowanie próśb ucznia o uwagę lub udzielenie informacji;
- lekceważące traktowanie;
- przerywanie uczniom, zanim skończyli mówić;
- odmawianie słuchania wyjaśnień i usprawiedliwień bez względu na sytuację;
- niegrzeczne, obraźliwe, złośliwe uwagi dotyczące prac pisemnych i innych wytworów;
- używanie niezrozumiałego dla uczniów, „naukowego” języka dla podkreślenia swojej wyższości, odmowa wyjaśnienia tego, co niezrozumiałe („powinniście to wiedzieć!”);
- inwazyjne, przeszkadzające poprawianie ucznia;
- apodyktyczne decydowanie o tym, jakie informacje są ważne dla toku lekcji i podczas sprawdzania, a jakie nie;
- drastyczne obniżanie oceny za nieistotne braki, lub jeśli nauczyciel zdecyduje, że praca jest „nie na temat”.

Przytoczone tu główne składniki ukrytego programu prowadzą do utrwalenia w uczniach przekonania, że w szkole najbardziej opłaca się tzw. dobre zachowanie oraz wykazanie dobrych chęci, a nie samodzielne działanie. Uczniowie przekonują się, że są nagradzani bardziej za podporządkowanie się niż za aktywność i rozwój, że bierna akceptacja jest bardziej pożądana niż odważny krytycyzm. Zatraca ciekawość świata, przestają zadawać pytania, nastawiają się na odtwarzanie i wykonywanie poleceń. Utrwala się w nich przekonanie, że opinii władzy należy być posłusznym i cenić ją bardziej niż niezależny sąd.

### **Jak unikać elementów ukrytego programu?**

Bez względu na to, jak bardzo światli i zaangażowani są nauczyciele pracujący w Twojej szkole, jest wielce prawdopodobne, że pewne elementy ukrytego programu w niej funkcjonują. Ukryty program to gra - nauczyciel może ją podejmować albo odmawiać w niej udziału. Podstawowymi sposobami na osłabienie oddziaływań ukrytego programu są:

- konstruowanie osobistych partnerskich relacji z uczniami i zaspokajanie podstawowych potrzeb, jakie przeżywają w relacjach z ważnymi dorosłymi;
- wprowadzenie racjonalnego systemu oceniania spełniającego odpowiednie warunki – eliminującego używanie go jako narzędzia władzy;
- przeniesienie punktu ciężkości pracy szkoły z wystawianej cyfrą oceny na opis umiejętności, informację zwrotną, ocenę wzajemną uczniów i samoocenę;
- wprowadzanie takich metod nauczania i pracy wychowawczej, w wyniku których uczniowie poczują się autorami własnego rozwoju, będą rozwijać autorefleksję, umiejętność planowania tego procesu i brania zań współodpowiedzialności.



## Sesja 2. Współpraca z innymi nauczycielami

### Standardy osiągnięć

Uczestnik:

- stworzy warunki do współpracy z innymi nauczycielami
- zaprojektuje działania zespołowe
- wzmocni oddziaływania wychowawcze na terenie szkoły i nada ich kierunek
- zaplanuje, zdiagnozuje i zaprogramuje działania wychowawcze będące podstawą programu wychowawczego szkoły
- będzie współpracował z zespołem wychowawców i nauczycieli

### Współpraca w zespole nauczycielskim

**Żeby efektywnie pracować wychowawczo, wspierać się w tej pracy, dzielić doświadczeniami, uzyskiwać możliwość wnoszenia indywidualnego wkładu w pracę szkoły – musimy zacząć od siebie.** Musimy się nauczyć współpracować, to znaczy:

- wspólnie ustalać cele i uczyć się poszczególnych aspektów pracy wychowawczej,
- gromadzić informacje o uczniach, określać ich sytuację, potrzeby i postępowanie wychowawcze, jakie wobec nich należy zastosować,
- podejmować decyzje, rozstrzygać konflikty wewnątrz zespołu nauczycielskiego,
- dzielić się doświadczeniami, ujawniać trudności, wspierać się nawzajem.

Warto pamiętać, że sam sposób funkcjonowania zespołu nauczycielskiego może mieć spory wpływ na pracę wychowawczą. Przebywając w szkole na co dzień, w stałym kontakcie z naszymi wychowankami, modelujemy ich zachowania, a zarazem bezustannie pracujemy na naszą w ich oczach wiarygodność. Pokazujemy im, jak sami potrafimy sobie radzić w kontaktach interpersonalnych – z uczniami, i między sobą, w gronie nauczycielskim. Jest złudzeniem przypuszczać, że wychowankowie nie widzą, w jakich relacjach między sobą jesteśmy i nie biorą tego pod uwagę. Przeciwnie, dzieci są uważnymi obserwatorami i przenikliwymi intuicyjnymi psychologami. Sposób wzajemnego odnoszenia się do siebie nauczycieli („wersja naturalna”) często więcej im mówi o tym, jak należy się zachowywać w społeczności szkolnej niż to, jak się wobec nich zachowujemy „w wersji eksportowej”, czyli kiedy „przychodzimy ich wychowywać”. Można zaryzykować przypuszczenie, że nic tak nie szkodzi wiarygodności wychowawcy niż widoczne różnice między tymi dwiema wersjami.

**W wielu Radach Pedagogicznych problemem jest konstruktywna komunikacja:** nauczyciele nie znają się wystarczająco dobrze, nie czują się ze sobą na tyle bezpiecznie, aby sprawnie komunikować się w grupie, zwłaszcza, gdy przychodzi podejmować sprawy ważne, kontrowersyjne, poruszające emocje. **Komunikacji zespołowej można się uczyć.** Jeśli rada pedagogiczna lub jej część zdecyduje się szkolenie dotyczące komunikacji, to jest szansa, że stanie się to nie tylko ćwiczeniem konkretnych umiejętności, ale również wspólnym, zespołowym doświadczeniem.

Idealem pracy zespołowej nauczycieli byłyby relacje oparte na otwartości, uczciwości i sprawnej komunikacji, dzięki czemu każdy nauczyciel miałby możliwość wniesienia swojego wkładu w pracę zespołu i korzystania ze wsparcia innych.

Takich relacji nie nakaże się dyrektorskim dekretem czy uchwałą Rady Pedagogicznej, ani też nie osiągniemy ich, wykonując najlepiej nawet pomyślane ćwiczenia. Podstawowym warunkiem zmierzania w kierunku lepszej komunikacji jest zrozumienie, że możemy, pracując nad swoim dobrym funkcjonowaniem w zespole, wiele skorzystać.

Zespół nie może ignorować indywidualnych potrzeb i celów swoich członków. Nasze potrzeby: bezpieczeństwa, kontaktu i więzi, szacunku, uznania, samorealizacji – nie zanikają, jeśli zespół ich nie zauważa, wręcz przeciwnie, im mniej je zaspokajamy, tym większy odczuwamy ich głód, aż do głębokiej frustracji. **Zadbanie o poszczególnych uczestników zespołu jest nieodzownym warunkiem jego sprawnego funkcjonowania.** Jeśli zespół będzie lekceważyć potrzeby swych uczestników pręcej czy później poczują się oni zmuszeni poszukać niezbędnych zaspokojeń na zewnątrz, i tam zaczną inwestować większość energii. Dlatego tak ważne jest, abyśmy potrafili w zespole ujawniać swoje potrzeby i wspólnie zastanawiać się nad sposobami ich realizacji.

Poniżej przedstawiam skrócony schemat **diagnozy zespołu**. Spróbuj odpowiedzieć na poniższe pytania w odniesieniu do rady pedagogicznej lub mniejszego zespołu, w którym na co dzień pracujesz:

(Narzędzie)

### **Schemat diagnozy zespołu**

- Czy macie wspólne, ustalone przez wszystkich i zaakceptowane cele?
- Czy te cele są realizowane, czy raczej deklarowane? Jaki jest rzeczywisty poziom ich realizacji?
- Czy członkowie zespołu mogą powiązać cele zespołu ze swoimi celami indywidualnymi?
- Jakie gratyfikacje uzyskują członkowie zespołu? Czy one ich satysfakcjonują?
- Czy zespół jest skoncentrowany na relacjach wewnętrznych czy też na realizacji zadań?
- Jak komunikujecie się wewnątrz zespołu? Czy są takie sprawy, o których nie możecie ze sobą rozmawiać (sprawy za kurtyną)?
- Czy w zespole uformował się jasny podział ról i zadań? Czy poszczególne osoby akceptują swoje zadania i role?
- Czy jesteście w stanie udzielać sobie uczciwych informacji zwrotnych?
- Czy zespół ma liderów o akceptowanym przez wszystkich autorytecie? Jakie jest źródło tego autorytetu?
- Czy poszczególni członkowie mogą uzyskać od zespołu wsparcie w trudnych sytuacjach?

---

**Pytania:**

- X W jakich obszarach Twój zespół ma trudności uniemożliwiające efektywne funkcjonowanie?
- X Czy uważasz, że tym trudnościom można zaradzić?
- X W jaki sposób można to zrobić? Co Ty sam możesz zrobić w tej sprawie?

**Jeśli uznasz, że jest to możliwe, możesz zainicjować spotkanie zespołu i przeprowadzenie z nim następującej procedury:**

- określenie mocnych i słabych stron zespołu
- wyjaśnienie relacji między członkami zespołu
- szczerze, otwarte omówienie przyczyn trudności (wypowiedzi wszystkich uczestników spotkania)
- udzielenie wzajemnego wsparcia członkom zespołu
- konsultacja merytoryczna z ekspertem zewnętrznym w celu wspólnego wypracowania wniosków z diagnozy i stworzenia realnego programu pracy
- wypracowanie w zespole świadomości pojawiania się kryzysów i ustalenie sposobów radzenia sobie z nimi w przyszłości

**Jeśli natomiast dojdiesz do wniosku, że taka procedura byłaby w Twoim zespole trudna do zrealizowania, możesz zainicjować z wybranymi, zmotywowanymi osobami pracę grupy wsparcia.**

**Superwizja w zespole nauczycielskim:**

**W pracy zespołu nauczycielskiego wydają się możliwe następujące formy superwizji:**

- a) Prowadzenie zajęć pod superwizją (np. wywiadówki, spotkania z uczniem, godziny wychowawczej zajęcia integracyjne) – nie należy takiej superwizji mylić z hospitacją zajęć: superwizor nie jest formalnym nadzorcą. Nauczyciel sam zwraca się do superwizora, aby obserwował jego pracę, a następnie omówił ją i udzielił mu informacji zwrotnych.
- b) Grupa superwizyjna: nauczyciele pod kierunkiem superwizora pracują przez określony czas (np. 4-5 godz. spotkanie raz w tygodniu) nad problemami, jakie pojawiają się w ich pracy z uczniami.
- c) Szczególna forma superwizji to superwizja „samoprowadząca się”, rodzaj grupy wsparcia przeznaczonej dla osób połączonych wspólnie wykonywanym zawodem.

**Warunki tworzenia grupy superwizyjnej:**

Praca superwizyjna w szkole może dotyczyć nauczycieli, którzy podjęli się bezpośredniej, tzn. opartej na bliższym kontakcie, pracy wychowawczej z uczniami. Nie ma powodu zapraszać na tego rodzaju spotkania tych członków rady pedagogicznej, którzy nie mają na to ochoty. Może się to stać powodem nieporozumień i dyskomfortu uczestników spotkania.

Superwizji nie należy mylić z terapią uczestników. Podstawową zasadą w funkcjonowaniu zespołu wychowawców powinno być w tym obszarze ustalenie, że nad osobistymi deficytami pracujemy na własny rachunek poza zespołem.

**Uczestnictwo w superwizjach ma spełniać następujące funkcje:**

- 1) Przyczyniać się do rozwoju umiejętności zawodowych w obszarze wychowawczej i psychokorekcyjnej pracy z uczniami, a więc zwiększać również poczucie kompetencji i sprawczości wykonywanej pracy.
- 2) Zwiększać świadomości własnego funkcjonowania wychowawcy, przede wszystkim przez prezentację swoich zachowań w kontakcie z uczniami w scenkach – dzięki informacjom zwrotnym uzyskiwanym od prowadzącego i innych uczestników.
- 3) Dawać okazję do odreagowania emocjonalnego. Spotkania superwizyjne powinny być miejscem, w którym wychowawca może szczerze i otwarcie, ze wsparciem superwizora i grupy, wyrazić wszelkie emocje związane z wykonywaną pracą.

Dzięki realizacji tych trzech funkcji udział w superwizji zapobiega więc syndromowi wypalenia zawodowego.

Przyznanie komuś funkcji superwizora oznacza, że osoba ta jest mistrzem zawodowym, autorytetem dla osób, które mają podlegać superwizji. Superwizor jako dobry nauczyciel dysponować powinien wiedzą i umiejętnościami fachowymi większymi niż wiedza i umiejętności jego klientów – nauczycieli.

Praca superwizyjna może spełniać rozmaite cele. Możemy z jej pomocą:

- analizować konkretne elementy pracy nauczyciela z punktu widzenia jego osobistych możliwości, umiejętności, stylów pracy, procedur i programów, które realizuje;
- zwiększać rozumienie sytuacji ucznia i grupy uczniowskiej w kontakcie z nauczycielem;
- rozwijać się osobiście jako świadomi, „refleksyjni praktycy”;
- odreagować aktualne trudności i otrzymywać wsparcie od innych członków grupy.

**Obszary problemowe:**

- umiejętności komunikacyjne nauczyciela w kontakcie z uczniem i grupą klasową;
- sposoby pracy z uczniami o szczególnych zachowaniach (uczniowie destrukcyjni, nadaktywni, wycofani);
- analiza oddziaływania wychowawczego (czego naprawdę uczę swoim zachowaniem i jak się to ma do celów wychowawczych, jakie sobie stawiam); (dla grup bardziej zaawansowanych);
- inne trudności, swoiste dla sytuacji konkretnych nauczycieli.

Podane niżej pomysły pracy superwizyjnej nie układają się w logiczny ciąg (nie stanowią scenariusza zajęć). W zależności od potencjału grupy można z nich korzystać w rozmaitych zestawach.

**Przykład**

1. Spróbuj przypomnieć sobie pierwszą lekcję, którą prowadziłeś: jak się czułeś, kiedy wszedłeś do klasy, co sprawiło szczególną trudność, co się działo w Twoich emocjach, kiedy wyszedłeś z klasy
2. Opowiedz o swoich sukcesach w pracy z klasą: co Cię cieszy w tej pracy, jak reagują uczniowie, jakie jest źródło Twoich sukcesów.
3. Wybierzcie jakiś scenariusz i odegrajcie klasę o charakterystycznych zachowaniach (klasa nieuwważna, wrogo nastawiona, mało aktywna itp.). Następnie udzielcie nauczycielowi informacji zwrotnych - z punktu widzenia uczniów i obserwatorów

---

## **Grupa wsparcia dla nauczycieli**

**Grupa wsparcia to regularne spotkania grupy osób (tylko tych, które tego naprawdę chcą), mające na celu wymianę myśli, uczuć i refleksji w związku ze wspólną pracą wychowawczą i pojawiającymi się w niej problemami.** Celem spotkań jest przede wszystkim właśnie udzielanie wsparcia emocjonalnego. Podstawą funkcjonowania grupy powinny być poczucie bezpieczeństwa i wzajemne zaufanie uczestników. Główną formą pracy jest po prostu **uważne, wspierające słuchanie**.

Praca nauczycieli-wychowawców sprawia wiele trudności, przynosi stresy, niepowodzenia, kryzysy emocjonalne. Każdemu z nas potrzebne jest odpowiednie wsparcie: i jako nauczycielowi, i po prostu jako człowiekowi. Działamy skuteczniej, kiedy możemy rozładować napięcie, jakie w nas podczas pracy narasta, kiedy mamy okazję przypomnieć sobie o celach, jakie sobie stawiamy, docenić sukcesy i zdystansować się do chwilowych niepowodzeń. Bez efektywnego zajęcia się sobą jesteśmy narażeni na stałe przepracowanie, rezygnację i inne objawy wypalenia zawodowego.

**Grupa wsparcia to sytuacja, kiedy nauczyciele (nawet dwie osoby!) dają sobie czas i prawo aby:**

- uświadomić sobie, co robią dobrze;
- odreagować frustracje;
- rozstrzygnąć, które sprawy mogą zmienić, a które znajdują się poza ich zasięgiem;
- poczuć wsparcie innych, więź z nimi;
- korzystać z pomocy innych w analizowaniu swojej pracy i uczuć, jakie w niej przeżywamy;
- analizować konkretne elementy pracy nauczyciela z punktu widzenia jego osobistych możliwości, umiejętności, stylów pracy, procedur i programów, które realizuje;
- analizować realne oddziaływanie wychowawcze (czego naprawdę uczę swoim zachowaniem i jak się to ma do celów wychowawczych, jakie sobie stawiam);
- analizować inne trudności, swoiste dla sytuacji konkretnych nauczycieli;
- zwiększać rozumienie sytuacji ucznia i grupy uczniowskiej w kontakcie z nauczycielem;
- rozwijać się osobiście jako świadomi, „refleksyjni praktycy”;

**Praca grupy powinna opierać się na następujących podstawowych zasadach<sup>20)</sup>:**

- **Każda osoba otrzymuje czas dla siebie.** Spotkania mogą się bardzo różnić wymiarem czasu, należy jednak zadbać o to, aby każda osoba w grupie miała go tyle samo.
- **W trakcie pracy słuchający nie przerywają, nie komentują ani analizują, nie udzielają rad ani nie opowiadają swoich historii.** Pracujący może natomiast po zakończeniu pracy sam zdecydować, czy chce usłyszeć od innych komentarze, informacje zwrotne lub wypowiedzi o innym charakterze. Zadaniem słuchających jest jedynie dawać wspierającą uwagę osobie, która otrzymuje czas dla siebie. Praca grupy opiera się na założeniu, że tylko pracujący zna wszystkie okoliczności sprawy i swoje osobiste uwarunkowania. Najlepsze rozwiązania to te, które on sama znajdzie dla siebie.

---

<sup>20)</sup> Opracowano na podstawie: R. Vernon-Jones, *Wspierające słuchanie dla nauczycieli*, tłum. T. Kołodziejczyk, maszynopis.

- **Szczególnie ważne jest, aby uczestnicy dawali sobie prawo do okazywania pojawiających się emocji.** Emocje przeżywamy wszyscy; wpływają na nas, na nasze możliwości i motywację do pracy, poszukiwanie nowych rozwiązań, na nasze możliwości dawania sobie rady ze stresem i odczuwania satysfakcji z wykonywanego zawodu. Być może niektórzy uważają, że przeżywanie i okazywanie uczuć jest w zawodzie nauczyciela nieprofesjonalne. Jeśli będą przy tym obstawać – nie dadzą sobie szansy na uzyskanie wsparcia. Wielu z nas uczono, że najlepszy sposób pomocy osobom, które okazują jakieś trudne emocje, na przykład płaczą, to spowodować, żeby przestały. Jednakże tym samym nie pozwalamy na ujawnianie emocji, „zamykamy” je w przeżywającym, w istocie odmawiamy mu prawa do ich okazywania lub przeżywania. Ludzie zdecydowanie bardziej korzystają ze spotkań z innymi, lepiej czują się i funkcjonują, kiedy mogą okazywać swoje trudne uczucia i tym samym zmniejszać ich wpływ na swoje funkcjonowanie lub uwalniać się od nich.
- **Wszystko, co się wydarzyło podczas sesji, jest utrzymywane w absolutnej tajemnicy.**

### Sesja 3. Rodzice, instytucje, stowarzyszenia jako partnerzy w pracy wychowawczej szkoły

#### Standardy osiągnięć

Uczestnik:

- pozyska rodziców do wspólnych działań w szkole
- pozyska zasoby na działalność pozalekcyjną i środowiskową szkoły
- włączy środowisko lokalne w działalność wychowawczą szkoły

I

**Szkoła może występować w społeczności lokalnej w trzech rolach, jako:**

- **usługodawca**
- **partner/sojusznik**
- **klient**

#### Usługodawca

Szkoła w niewielkich miejscowościach bywa często jedynym ośrodkiem, wokół którego integrować się może społeczność lokalna. Podstawową funkcją usługodawczą są tu oczywiście funkcje dydaktyczno-wychowawcze.

Szkoła musi się otworzyć na problemy społeczne środowiska, w którym funkcjonuje.

Szkoły mogłyby być ośrodkami pracy zespołów problemowych nastawionych na reagowanie na problemy uczniów i ich rodzin (w skład takich zespołów wchodzi np. w Danii; nauczyciel, pracownik socjalny, kurator sądowy, policjant itp.).

---

Integracja środowiska wokół pielęgnowania lokalnych tradycji.

**Partner**

- współpraca z urzędami administracji i samorządu dla polepszenia kontaktu obywateli z instytucjami
- współpraca z przedsiębiorcami w zakresie preorientacji zawodowej i kształtowania rynku pracy, przeciwdziałania bezrobociu
- współpraca przy realizacji programów na rzecz przeciwdziałania marginalizacji społecznej i re-integracji społecznej (z zainteresowanymi instytucjami i organizacjami pozarządowymi)

**Klient**

- korzystać ze wsparcia instytucji i przedsiębiorstw w realizacji programów dydaktycznych (np. wizyty w urzędach, przedsiębiorstwach, kontakty z ciekawymi organizacjami i ludźmi)
- korzystać ze wsparcia osobistego i finansowego rodziców, absolwentów i in.

**Pytania:**

- Jakie jeszcze możliwości szkoły dostrzegasz?
- Które z nich wydają się najistotniejsze z punktu widzenia pracy wychowawczej Twojej szkoły?
- Jakie działania możesz podjąć dla wykorzystania tych możliwości?

## LITERATURA

1. Corey M.S., Corey G., *Grupy. Zasady i techniki grupowej pomocy psychologicznej*, PTP, Warszawa 1995.
2. Czerepniak-Walczak M., „Szkolny? Program? Wychowania?”, „Problemy opiekuńczo-wychowawcze”, 1999/09.
3. Bentzen M. i in. „Model struktury charakteru opracowany w Instytucie Body-namic”, „Rezonans i Dialog”, Warszawa 1991/4, s. 7-25.
4. Berne E., *Dzień dobry... I co dalej?*, REBIS, Poznań 1998.
5. Berne E., *W co grają ludzie*, PWN, Warszawa 1987.
6. Brammer L.M., *Kontakty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności*, PTP, Warszawa 1984.
7. Dąbrowski K., *Psychoterapia przez rozwój*, PTHP, Warszawa 1979.
8. Dobrzyńska J., „Kierunki Wychowawcze”, (w:) *Jak wychowywać* (praca zbiorowa),. *Prezentacja programów wychowawczych i rozwiązań wspierających szkołę we wdrażaniu reformy*, Oficyna Współczesna 1999.
9. Enright J., „Terapia i poradnictwo bez oporu”, „Nowiny Psychologiczne”, 1984/3.
10. Ernst K., *Szkolne gry uczniów*, WSIP, Warszawa 2003.
11. Faber E. i Mazlish A., *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Wyd. MEDIA RODZINA, Poznań 1992.
12. Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.
13. Forward S., *Toksyczni rodzice*, Wyd. J. Santorski i S-ka, Warszawa 1995.
14. Gaś Z.B., *Doskonalący się nauczyciel*, UMCS, Lublin 2001.
15. Gordon T., *Wychowanie w samodyscyplinie*, PAX, Warszawa 1997.
16. Gossop M., *Narkomania. Mity i rzeczywistość*, przekł. Grażyna Dziurdzik-Kraśniewska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
17. *Grupa bawi się i pracuje. Zbiór grupowych gier i ćwiczeń psychologicznych*, Wyd. UNUS, 1994
18. Gut J., Haman W., *Docenić konflikt. Od walki i manipulacji do współpracy*, Wyd. KONTRAKT, Warszawa 1993.
19. Hartley P., *Komunikacja w grupie*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2002.
20. Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa 1995.
21. Johnson D., Martoss R., „Metody modyfikacji postaw”, „Nowiny Psychologiczne” 1985/ 4-5.
22. Kafner B., „Metody kierowania sobą”, „Nowiny Psychologiczne 1985/ 4-5.
23. Kmiecik-Baron K., „Toksykomania jako zjawisko psychologiczne”, (w:) *Narkomania –HIV/AIDS – zagrożenia społeczne, profilaktyka, terapia i resocjalizacja*, Oficyna Wydawnicza Polczek, Gdańsk 1993.
24. Kolberg L., Mayer R., „Rozwój jako cel wychowania”, (w:) *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* pod. red. Z. Kwiecińskiego i L. Witkowskiego, Edytor, Warszawa 1993.
25. Kołodziejczyk T., „Szkoła wolna od używek i przemocy. Program budowy całościowych wychowawczych systemów szkolnych skoncentrowanych na profilaktyce uzależnień i przemocy”, ma-szynopis.



- 
26. Konarzewski K., „O wychowaniu w szkole”, (w:) *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, pod red. K. Kruszewskiego, PWN, Warszawa 1998.
  27. Król-Fijewska M., *Trening asertywności. Scenariusz i wykłady*, PTP, Warszawa 1991.
  28. Kruszewski K. (red..) *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
  29. *Krajowy Program Preciwdziałania Narkomanii na lata 1999-2001*, MZiOS, Warszawa 1999.
  30. Królikowski J., „Narzędzia do samooceny ucznia”, (w:) *Program „Nowa Szkoła”, Ocenianie*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1999.
  31. Królikowski J., Tołwińska-Królikowska E., „Metody nauczania” (w:) *Europa na co dzień. Podręcznik nauczyciela*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1997.
  32. Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji*, PAN, Warszawa 1992.
  33. Liciński M., „Społeczność korekcyjna jako współczesna metoda resocjalizacji”, maszynopis.
  34. Markowa D., Powell A., *Twoje dziecko jest inteligentne. Jak poznać i rozwijać jego umysł*, Książka i Wiedza, Warszawa 1996.
  35. McFadyean M., *Narkotyki. Wiedzieć więcej*, Wydawnictwo EMBLEMAT, Warszawa 2000.
  36. Meighan R., *Socjologia edukacji*, UMK, Toruń 1993.
  37. Mika S., *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa 1984.
  38. Namysłowska, *Terapia rodzin*, IPiN, Warszawa 2000.
  39. Neill A.S., *Summerhill*, Almaprint, Katowice 1991.
  40. Ornstein A.C., Hunkins F.P., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, WSiP, Warszawa 1998.
  41. Paris S.G., Ayres L.R., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, WSiP, Warszawa 1997.
  42. Perrot E., *Efektywne nauczanie*, WSiP, Warszawa 1995.
  43. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów. Załącznik nr 1 do rozporządzenia MEN z dnia 15 lutego 1999 r., Dz.U. nr 14 z 23 lutego 1999 r., poz. 129.
  44. Satir V., *Rodzina, tu powstaje człowiek*, GWP, Gdańsk 2002.
  45. Skynner R., Cleese J., *Życ w rodzinie i przetrwać*, Jacek Santorski & CO, Warszawa 1992.
  46. Skynner R., Cleese J., *Życ w tym świecie i przetrwać*, Jacek Santorski & CO Warszawa 1997.
  47. Sęk H., „Podstawy psychoprofilaktyki: wybrane zagadnienia teoretyczne”, „Przegląd Psychologiczny” 1985/1.
  48. Szkolny Program Wychowania. Projekt z 1 lutego 1999 r. opracowany w Departamencie Strategii Reformy Edukacyjnej MEN pod kierunkiem Dyrektora Kazimierza Koraba, MEN, Warszawa 1999.
  49. Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
  50. Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1976.
  51. Thomson P., *Sposoby komunikacji interpersonalnej*, Zysk i S-ka, Poznań 1998.
  52. Żmijski J., „O szkolnych programach wychowania”, maszynopis udostępniony autorowi.
  53. Wragg E.C, *Trzy wymiary programu*, WSiP, Warszawa 1999.
  54. Vernon-Jones R., *Wspierające słuchanie dla nauczycieli*, tłum. T. Kołodziejczyk, maszynopis.



