



## ROZDZIAŁ 1

# DROBNE ZAKŁÓCENIA TOKU LEKCJI

## PRZYKŁADOWE ZACHOWANIA UCZNIÓW

### 1. Wyścig monet<sup>7</sup>

Są to uczniowie klasy szóstej; zajęci są „cichym czytaniem”. Pan Thompson również siedzi przy stole i czyta. Wszyscy prócz Eryki zajęci są tym zadaniem. Dziewczynka ma otwartą książkę, ale nie czyta. Dwie monety toczą się po jej ławce. Eryka urządza „wyścig monet”.

### 2. Rozmowy zamiast pracy<sup>8</sup>

Jeden z uczniów nie pracuje, tylko rozmawia z kolegą.

### 3. Znów rozmawiają<sup>9</sup>

W klasie wszyscy czytają, jest cisza. Alek mówi coś do Serga.

### 4. Postukał w głowy kolegów<sup>10</sup>

Franek, idąc do kosza na śmieci ze zwinionym w rulon papierem, po drodze postukał nim w głowy trzech uczniów. Zwrócił na siebie uwagę i zadowolony wraca na miejsce.



Co jest charakterystyczne dla tych sytuacji? Uczniowie zakłócają tok zajęć przez drobne działania niezwiązane z tematem lekcji – przez rozmowy lub zajęcie się innymi rzeczami, np. zabawą. Zakłócenie nie jest wielkie, w szkolnej rzeczywistości tego typu zachowania są powtarzalne i pojawiają się u wielu uczniów.

<sup>7</sup> Ch. Gallowey, *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. 2, Warszawa 1988, s. 74.

<sup>8</sup> B. Rogers, *Trudna klasa*, Warszawa 2006, s. 105.

<sup>9</sup> A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989, s. 176-177.

<sup>10</sup> B. Rogers, *Trudna klasa*, Warszawa 2006, s. 106

Które z opisanych wyżej zachowań mogły być impulsywne, które konformistyczne (w wyniku presji grupy), a które samodzielnie przemyślane? Sygnałem, że zachowania wynikają z samodzielnej decyzji może być to, że dany uczeń jest inicjatorem rozmów i zabaw, a nie tylko kimś, kto odpowiada na zachętę do rozmowy czy zabawy ze strony innych. Wynikiem samodzielnej decyzji ucznia mogły być też zachowania powtarzane przez niego mimo reakcji nauczyciela. Wtedy można przypuszczać, że takie działania wypływa z przemyślanego, „autorskiego planu” danego ucznia. Część opisanych zachowań mogła być efektem impulsu, działania z chwilowej emocji, bez refleksji. Najpierw uczniowie coś zrobili, a dopiero potem zaczęli myśleć. Może się to odnosić do zachowań, którzy tylko dołączali się do inicjatorów rozmów czy zabaw. Dla ucznia mogło być trudne utrzymanie uwagi dowolnej, mógł mieć trudność w skoncentrowaniu się w dłuższym okresie czasu – wtedy tym łatwiej może iść za chwilowym impulsem.

Jakie mogą być motywy takich samodzielnych decyzji uczniowskich? Czym mogą się kierować, podejmując z własnej inicjatywy rozmowy czy rozpoczynając zabawy?

#### MOŻLIWE MOTYWY SAMODZIELNYCH DECYZJI UCZNIOWSKICH

Atrakcja	Dla ucznia rozmowa czy jakies inne zajęcie jest ciekawsze od tego, co proponuje nauczyciel. Rozmowa może być ucieczką od nudy.
Unik	Uczeń ma trudność w zrozumieniu treści i „ucieka” od zadania przerastającego jego siły, poszukuje czegoś łatwiejszego.
Sprawdzanie granic	Uczeń testuje nauczyciela, sprawdza, jakie są granice tolerowanego przez niego zachowania.
Bunt	Uczeń podejmuje rodzaj sprzeciwu, buntu, próbę podważenia autorytetu nauczyciela.

Czym są drobne zakłócenia toku lekcji z perspektywy nauczyciela? Dla nauczyciela – bez względu na motywy, jakimi kierują się uczniowie – rozmowy lub czynności niezwiązane z tematem są problemem, czymś, co rozbija przyjęty plan, co utrudnia czynności dydaktyczne, przeszkodą w drodze do realizacji celu zajęć. Są próbą zwrócenia toku lekcji na boczny tor, swoistą dywersją. Zaznaczmy, próbą o ograniczonym zakresie – dotyczą własnej pracy ucznia, nie ma tu wyraźnych ambicji zakłócenia toku pracy w całej klasie (jak ma to np. miejsce przy wygłupach).

Można przyjąć, że takie zachowania uczniów są nieodłączne związane z życiem szkoły. Nie są czymś zaskakującym, stanowią typową uciążliwość dla nauczycieli – czasem uciążliwość codzienną. Z drugiej mogą być dla nauczyciela źródłem stresu, niepokoju, czymś, co budzi poczucie zagrożenia. Od reakcji nauczyciela w sytuacjach drobnych zakłóceń toku lekcji zależy, czy wspomniane zjawiska zostaną zminimalizowane, czy też staną się źródłem większych problemów.

## CELE INTERWENCJI

Co warto sobie postawić jako cel, kiedy reagujemy na rozmowy, „wyścigi monet”, lekturę książek, słuchanie muzyki itd.? Do czego chcielibyśmy doprowadzić w tych sytuacjach? Co powinno być celem doraźnym interwencji, a co celem długofalowym?

Cel doraźny interwencji to doprowadzenie do tego, aby uczniowie zdecydowali się wrócić do przerwanej toku zajęć lekcyjnych, aby podjęli przerwana pracę. Chodzi o to, aby podporządkowali się zasadzie, że na lekcji zajmujemy się tylko sprawami związanymi z przedmiotem. Wskazane jest, aby uczniowie zrobili to z własnej woli. W pewnych sytuacjach powrót do pracy może też być wynikiem presji wywartej przez nauczyciela. Trzeba tu jednak zaznaczyć, że uczniowski powrót do określonych zajęć pod wpływem pewnego przymusu ze strony nauczyciela powinien być związany z daną sytuacją, a nie stanowić stałego celu stawianego sobie przez nauczyciela.

W dłuższej perspektywie – przygotowywania uczniów do dorosłego, samodzielnego życia – interwencja ma prowadzić do tego, że uczniowie coraz bardziej akceptują zasady: „mówi ta osoba, która otrzyma na to pozwolenie”, „zajmujemy się podczas lekcji tylko tematem zajęć”, „dobrze i solidnie wykonujemy swoje prace”. Chodzi o to, aby uczniowie utwierdzali się w pracowitości, w rzetelnym wypełnianiu swoich obowiązków, w wytrwałości, umiejętności pokonywania zmęczenia, a także w umiejętności działania „kiedy poza wolą nic nie mówi o wytrwaniu” (Kipling). Chodzi także o uczenie wzajemnego szacunku – rozmowy w czasie, kiedy mówią inne osoby (np. nauczyciel), są wyrazem ich lekceważenia. Formułując to negatywnie, można powiedzieć, że długofalowym celem interwencji jest minimalizowanie u uczniów zachowań zakłócających tok lekcji, doprowadzenie do tego, aby się one nie powtarzały, żeby się do tego typu zachowań nie przyzwyczaili, żeby były tylko epizodami w toku systematycznej i rzetelnej pracy. Ostatecznie chodzi o prowokowanie uczniów – nawet w tych drobnych sytuacjach – do pracy nad sobą, do rozwijania w sobie silnego i dobrego charakteru.

### CEL DORAŻNY

minimum

Uczniowie pod pewnym przymusem wracają do przerwanej toku zajęć.

maksimum

Uczniowie z własnej woli wracają do przerwanej toku zajęć.

### CEL DŁUGOFALOWY

Uczniowie z własnego przekonania, stale przestrzegają zasad związanych z rzetelną nauką – są pracowici, obowiązkowi, solidni.

### CEL STRATEGICZNY

Uczniowie jako dorośli ludzie są samodzielni w myśleniu i działaniu, są ludźmi z dobrym i silnym charakterem, ludźmi z zasadami.

## ANALIZA PRZEPROWADZONYCH INTERWENCJI

Jak dobrze rozgrywać sytuacje, w których mamy do czynienia z drobnymi zakłóceniami toku zajęć? Jak przeprowadzić interwencję w tego typu sytuacjach? W poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania przeanalizujemy przykłady interwencji związanych z przytoczonymi wcześniej zdarzeniami.

### 1. Wyścig monet<sup>11</sup>

Są to uczniowie klasy szóstej; zajęci są „cichym czytaniem”. Pan Thompson również siedzi przy stole i czyta. Wszyscy prócz Eryki zajęci są tym zadaniem. Dziewczynka ma otwartą książkę, ale nie czyta. Dwie monety toczą się po jej ławce. Eryka urządza „wyścig monet”.



- Co ty robisz, Eryko? – pyta głośno p. Thompson, podchodząc do niej. Wszyscy przerywają lekturę i oglądają się. Eryka nic odpowiada i próbuje schować monety do kasetki, ale p. Thompson jest szybszy.
- Co powinnaś robić, Eryko? – pyta ostro.
- Czytać – odpowiada Eryka.
- A co ty robisz?
- Bawię się – szepcze Eryka.
- Wyrzuć monety do kosza, proszę.
- Włożę je do ławki – odpowiada Eryka wsuwając rękę do kasetki.
- Wyrzucisz je do kosza – krzyczy p. Thompson i łapie ją za rękę.
- Nie! Nie wyrzucę – broni się Eryka. Lecz p. Thompson panuje nad sytuacją i jest zdecydowany postawić na swoim.

### STRUKTURA INTERWENCJI

Natychmiastowa reakcja nauczyciela

- Pyta głośno: Co robisz?
- Podchodzi do uczennicy.
- Pyta ostro: Co powinnaś robić?
- Ponownie pyta: Co robisz?
- Poleca wrzucić monety do kosza.
- Krzycząc, powtarza polecenie i łapie dziewczynkę za rękę (nie wyraża zgody na włożenie ich do ławki).

## ☐ EFEKT INTERWENCJI

Nie jest to powiedziane wprost, ale wiele wskazuje na to, że p. Thompson doprowadzi do tego, że Eryka pod przymusem wyrzuci monety do kosza.

## ☐ OCENA INTERWENCJI

**Reakcja nieadekwatna.** Pan Thompson reaguje nieproporcjonalnie, nieadekwatnie, emocjonalnie i w sposób „sztywny”. Czytanie podczas lekcji nie jest atrakcyjną propozycją – może po prostu znudziło Erykę. Nie wygląda na to, żeby chciała podważać autorytet nauczyciela czy była względem niego nastawiona buntowniczo. Wygląda raczej na to, że uczennica była znudzona albo tekst był dla niej zbyt trudny. Pan Thompson zachowanie Eryki odbiera prawdopodobnie jako podważenie swojego autorytetu. Jego reakcja jest bardzo emocjonalna, wydaje się, iż wyładowuje wręcz swoje negatywne emocje na Eryce. Wyprowadzony z równowagi próbuje ją zmusić do wyrzucenia monet do kosza.

**Brak „honorowego wyjścia” dla Eryki.** Nauczyciel „nie widzi” przed sobą Eryki, nie wychwytuje emocji, jakie ona przeżywa, tylko chce, aby koniecznie jak najszybciej wyrzuciła monety. P. Thompson nie dał Eryce możliwości „honorowego wyjścia”. Uczennica albo się podda, czując upokorzenie, albo zbuntuje. Jak mogłoby wyglądać danie „honorowego wyjścia” w takiej sytuacji, pokazuje B. Rogers, pisząc: „Zwrócenie uwagi może mieć formę dawanego uczniom wyboru: „Robert, chcę, żebyś schował karty do plecaka albo położył je na moim biurku”. Taka wypowiedź bardziej zachęci ucznia do współpracy niż zabranie kart, wyrwanie mu ich czy nawet wyciągnięcie po nie ręki. Jeśli uczeń będzie protestował i mówił, że przecież się nimi nie bawił, nauczyciel może go delikatnie „zablokować” lub zwrócić jego uwagę; na pierwotną kwestię, mówiąc: „Może i się nie bawiłeś, ale włóż je do plecaka i wracaj do pracy”<sup>12</sup>.

**Negatywne emocje wzajemne.** Przedstawiony wyżej opis interwencji w modelowej sytuacji zakłócania toku pracy na lekcji pozwala przypuszczać, że p. Thompson doraźnie osiągnie tyle, że Eryka wrzuci monety do kosza i sięgnie do książki. Otwarte pozostaje jednak pytanie, czy zajmie się czytaniem tekstu, czy raczej będzie przeżywała starcie z nauczycielem? Można założyć, że Eryka zrezygnowała z kontynuowania wyścigu monet, ale tylko pod przymusem, ulegając emocjonalnej presji nauczyciela. Wiele wskazuje na to, że u obu osób ta sytuacja wywołała negatywne emocje wobec drugiej strony.

**Negatywne dalekosiężne skutki.** Jakie mogą być długofalowe skutki takiej interwencji? Czy Eryka będzie chciała na przyszłość z własnej woli lepiej pracować? Czy będzie miała większą motywację do zaangażowania się w prace podczas lekcji? Czy interwencja p. Thompsona pomoże Eryce w skupieniu uwagi i umiejętności koncen-

<sup>11</sup> Ch. Gallowey, *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. 2, Warszawa 1988, s. 74.

<sup>12</sup> B. Rogers, *Trudna klasa*, Warszawa 2006, s. 105.

tracji na temacie? Wiele wskazuje na to, że uczennica może na przyszłość tylko bardziej uważać, nie „wychylać się”. Innym skutkiem tej interwencji może być jej opór przeciw wszystkiemu, co robi nauczyciel – bierny albo coraz bardziej wyzywający. Można też przypuszczać, że możliwość zbudowania dobrych więzów, zaufania, atmosfery współpracy pomiędzy p. Thompsonem a Eryką została w dużej mierze zaprzeczona. Warto też zapytać, jaki tego typu reakcja p. Thompsona może mieć wpływ na dobre relacje z całą klasą? Uczniowie zobaczyli, że łatwo wyprowadzić go z równowagi, że łatwo wpada w złość. Mogą się go bardziej bać. Doraźnie może to p. Thompsonowi pomóc w utrzymaniu spokoju podczas lekcji, ale nie jest to prowokowanie uczniów do rozwijania pracowitości, wytrwałości, obowiązkowości czy do rozwijania umiejętności koncentracji uwagi.

**Alternatywne działanie.** Ch. Gallowey, który przytacza opis tej sytuacji, stawia czytelnikom swej książki pytanie: „Jakie alternatywne działanie ze strony nauczyciela mogłoby doprowadzić do tego, że uczennica sama by sobą pokierowała?”<sup>13</sup>

## 2. Rozmowy zamiast pracy<sup>14</sup>

Jeden z uczniów nie pracuje, tylko rozmawia z kolegą.



Nauczycielka przez jakiś czas taktycznie ignorowała to marnowanie czasu, ale teraz swobodnie podchodzi do uczniów i zadaje im pytanie:

*Nauczycielka:* Co robicie? (Nie jest agresywna – jej ton jest swobodny, ale stanowczy).

*Uczeń:* Nic (Powiedziane w sposób dość defensywny.)

*Nauczycielka:* W rzeczywistości dosyć głośno ze sobą rozmawiacie (Daje im krótką informację, skupiającą się na faktach).

*Nauczycielka:* Co powinniście teraz robić? (jej ton jest miły, a język ciała swobodny).

*Uczeń:* Inni też rozmawiali.

*Nauczycielka:* Jeśli ktoś inny rozmawiał, jego również upomnę. (Krótkie, częściowe potwierdzenie tego, co mówi uczeń.) Co powinniście robić? (Wraca do wcześniejszej kwestii).

*Uczeń:* (Wzdycha) Pracować nad naszym projektem.

*Nauczycielka:* Dobrze, pracujcie nad nim. Wrócę do was później zobaczyć, jak wam idzie. Uśmiecha się i odchodzi, przypomniawszy im ogólnie o tym, nad czym powinni pracować.

<sup>13</sup> Ch. Gallowey, *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. 2, Warszawa 1988, s. 74.

## ☐ STRUKTURA INTERWENCJI

Natychmiastowa reakcja nauczycielki

- Taktycznie ignoruje rozmowy uczniów.
- Podchodzi do uczniów.
- Pyta: Co robicie?
- Opisuje zachowania uczniów.
- Pyta: Co powinniście robić?
- Powtarza pytanie w odpowiedzi na próbę odwrócenia uwagi od tematu.
- Wydaje polecenie podjęcia pracy.
- Zapowiada kontrolę.
- Uśmiecha się – sygnalizuje życzliwość.

## ☐ EFEKT INTERWENCJI

W opisie nie jest to zaznaczone. Uczniowie prawdopodobnie zajmą się pracą.

## ☐ OCENA INTERWENCJI

**Stawianie pytań.** Dobrym elementem interwencji są pytania, jakie zadaje nauczycielka. Pyta uczniów najpierw „co robicie?“, a potem „co powinniście robić?“ B. Rogers tak pisze o tego typu pytaniach: „można też (...) zadać pytanie, np.: „Co powinienes teraz robić?“ (...) Pytania bezpośrednie koncentrują się na zachowaniu lub na problemie i zachęcają uczniów do przejmowania odpowiedzialności. np. „Co robisz?“ zamiast „Dlaczego krzyczysz?“ czy „Nie zabrałeś się jeszcze do pracy?“<sup>15</sup>.

**Presja.** Jak można zauważyć, są w tej interwencji elementy presji, nacisku ze strony nauczycielki. Nauczycielka – po rozmowie z uczniami – wydaje polecenie powrotu do pracy i zapowiada kontrolę. Wydaje się, że użyty przez nią przymus jest proporcjonalny do zachowań uczniowskich

**Życzliwość.** Bez trudu dostrzegamy też, że nie ma tu elementów niechęci, złości czy irytacji wobec uczniów. Jest za to wyraźny sygnał życzliwości. Nauczycielka naciska na to, żeby uczniowie pracowali, ale jednocześnie wysyła im komunikat, że jest do nich życzliwie nastawiona.

**Panowanie nad sobą i elastyczność.** Nauczycielka cały czas zachowuje spokój, panuje nad sobą. Widać to m.in. po „taktycznym” obserwowaniu i ignorowaniu rozmów uczniów. Nie reaguje nerwowo na pierwsze, drobne sygnały zakłóceń toku zajęć, nie działa emocjonalnie. W swojej reakcji nie jest „sztywna” – spokojnie rozmawia z uczniami i elastycznie dopasowuje działanie do sytuacji. To, co robi, jest wynikiem namysłu i spokojnej decyzji woli, a nie niekontrolowanego impulsu.

<sup>14</sup> B. Rogers, *Trudna klasa*, Warszawa 2006, s. 105-106.

<sup>15</sup> B. Rogers, *Trudna klasa*, Warszawa 2006, s. 105.

**Możliwe formy zwracania uwagi.** B. Rogers pisze: „Sposób, w jaki zwracamy uwagi; czy napominamy, zależał będzie od sytuacji:

- ✓ Napomnienie może mieć postać instrukcji warunkowej. Maria pyta, czy może przejść do następnego ćwiczenia, ale na jej ławce jest bałagan. Możemy jej odpowiedzieć: „Tak, będziesz mogła, ale jak posprzątasz swoją ławkę” (słowo „ławka” jest bardziej pozytywne niż „bałagan”).
- ✓ Zwrócenie uwagi może mieć formę dawanego uczniom wyboru: „Robert, chcę, żebyś schował karty do plecaka albo położył je na moim biurku”. Taka wypowiedź bardziej zachęci ucznia do współpracy niż zabranie kart, wyrwanie mu ich czy nawet wyciągnięcie po nie ręki. Jeśli uczeń będzie protestował i mówił, że przecież się nimi nie bawił, nauczyciel może go delikatnie „zablokować” lub zwrócić jego uwagi; na pierwotną kwestię, mówiąc: „Może i się nie bawiłeś, ale włóż je do plecaka i wracaj do pracy”.
- ✓ Jeśli dajemy uczniowi wybór, można też dodać przypomnienie lub polecenie związane z pracą, która powinien wykonywać, lub zadać pytanie, np. „Co powinieneś teraz robić?” lub „Wracaj do pracy, Robert”.
- ✓ Pytania bezpośrednio koncentrują się na zachowaniu lub na problemie i zachęcają uczniów do przejmowania odpowiedzialności. np. „Co robisz?” zamiast „Dlaczego krzyczysz?” czy „Nie zabrałeś się jeszcze do pracy?”<sup>16</sup>.

**Osiągnięcie celu doraźnego.** Opis interwencji pozwala domniemywać, że nauczycielka osiągnęła cel doraźny. Uczniowie – w jakiejś mierze także z własnej woli – zajęli się pracą. Wiele wskazuje też na to, że był to jeden z wielu elementów budowania dobrych relacji między nauczycielką a uczniami. Osiągnięcie celu doraźnego w tej sytuacji to jeden z wielu kroków do realizacji celu długofalowego.



<sup>16</sup> B. Rogers, *Trudna klasa*, Warszawa 2006, s. 105



### 3. Znów rozmawiają<sup>17</sup>

W klasie wszyscy czytają, jest cisza.  
Alek mówi coś do Serga.

*Nauczycielka:* Co się dzieje chłopcy?

To załatwia sprawę, ale po chwili chłopcy znów rozmawiają.

*Nauczycielka:* Dlaczego rozmawiacie? Skończyłeś?

*Alek:* Tak.

*Nauczycielka:* Przeczytaj jeszcze dalej

Cisza przez około wie minuty. Potem znów rozmowa.

*Nauczycielka:* Ciągłe jeszcze rozmawiasz. Wstań, do kąta, weź książkę ze sobą.

*Alek:* Ja? Skończyłem.

*Nauczycielka* (patrzy na niego): Weź książkę i czytaj. Natychmiast do kąta (mówi bardzo spokojnie).

Alek idzie do kąta. Klasa nie zwraca uwagi. Wszyscy czytają ze skupieniem. Jest spokojnie.

#### STRUKTURA INTERWENCJI

Natychmiastowa reakcja  
nauczycielki

- Pyta: Co się dzieje chłopcy?
- Pyta: Dlaczego rozmawiacie? Skończyłeś?
- Wydaje polecenie kontynuowania czytania.
- Opisuje zachowanie ucznia.
- Wydaje polecenie pójścia do kąta z książką
- Powtarza polecenie w reakcji na jego zakwestionowanie.

#### EFEKT INTERWENCJI

Uczeń idzie do kąta i czyta tam książkę. Klasa jest spokojna. Wszyscy czytają.

#### OCENA INTERWENCJI

**Wygrana konfrontacja.** Uczeń – Alek – po raz trzeci podczas indywidualnego czytania podejmuje rozmowę z kolegą. Najpierw nauczycielka – pani C. – stawiała pytania i powtarzała polecenie. Teraz nakłada na Alka natychmiastową karę – ma iść do kąta i tam kontynuować czytanie. Zaznaczmy, że w opisanym przypadku postawienie do kąta jest karą nie za same rozmowy, ale za podjęcie ich kolejny raz – co nauczycielka zinterpretowała jako podważanie swojego prawa do kierowania

<sup>17</sup> A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989, s. 176-177.

pracą uczniów podczas lekcji. Komentarz do tej sytuacji pióra R. Nasha brzmi tak: „Odpowiedź Alka „Ja? Skończyłem” była ostra i miała charakter przeciwstawienia się. Pani C. nie wstała, nie podeszła do Alka. Gdyby to nastąpiło, Alek uzyskałby pewnie poparcie klasy. Efektywność reakcji pani C. polega na tym, że błyskawicznie rozpoznała w odpowiedzi Alka zagrożenie dla jej sposobu utrzymywania dyscypliny w klasie. Uczniowie widzieli interakcję między nauczycielką a Alkiem i traktowali ją jako konfrontację. Spodziewali się, że nauczycielka rozpozna konfrontację i podejmie wyzwanie. Pani C. pokazała, że interpretuje zachowanie Alka tak jak i klasa, jako zagrożenie wobec niej, i pokazała, że panuje nad sytuacją, spokojnie mówiąc do Alka i izolując go w kącie. Klasa umiała odczytać znaczenie epizodu. Dla uczniów był tom jeszcze jeden wskaźnik, że pani C. „zna się na rzeczy” i nie da się nią „kołować””<sup>18</sup>.

**Natychmiastowa kara.** Jak można zauważyć, nauczycielka reaguje bardzo stanowczo na trzecią próbę podjęcia rozmów przez tego samego ucznia. W takiej sytuacji stanowczość wydaje się właściwą i adekwatną reakcją. Uczeń zostaje natychmiastowo ukarany. Dodajmy, że odbyta kara zamyka całą sprawę.

**Dyskusyjność kary postawienia do kąta.** Trzeba jednak podkreślić, że bardzo dyskusyjną kwestią jest konkretny rodzaj nałożonej na ucznia kary – postawienie go do kąta. Przytoczony przez A. Janowskiego przykład wskazuje, że w kontekście anglo-amerykańskim<sup>19</sup> taka kara dla ucznia jest – lub przynajmniej była – dopuszczalna. W polskich szkołach kara tego typu jest obecnie uznawana za niedopuszczalną w oparciu o przepisy, które mówią, że uczeń nie powinien być upokarzany<sup>20</sup>. M. Osuch pisze, że wśród praw ucznia wywodzących się z „Konwencji o prawach dziecka” jest m.in. prawo następujące: „Każdy uczeń ma prawo do ochrony przed poniżającym traktowaniem i karaniem oraz wszelkimi formami przemocy fizycznej lub psychicznej” (artykuły 2, 19, 28, 34, 35, 37, 39 Kopd). W swoim komentarzu dodaje: „Konstytucja RP w treści artykułu 40 wskazuje, że nikt nie może być poddany torturom ani okrutnemu, nieludzkiemu lub poniżającemu traktowaniu i karaniu. Zakazuje się stosowania kar cielesnych. Artykuł 41 zapewnia nietykalność osobistą i wolność osobistą”. Osuch w komentarzu do Konwencji Praw Dziecka i Konstytucji RP interpretuje te przepisy tak, że „nie wolno ucznia obrażać, poniżać, krzyczyć na niego, ani bić. Nie wolno stosować odpowiedzialności zbiorowej ani publicznego karania. Nie wolno karać ucznia poprzez odebranie mu praw”. Przepisy te nie mówią wprost o stawianiu do kąta. Odbierane są jednak jako pośredni zakaz tego typu kar. Postawienie ucznia do kąta jest interpretowane bowiem jako upokorzenie. Niewątpliwie jest to też kara publiczna. Co zatem sądzić o karze postawienia ucznia do kąta? Nie ma podstaw, aby generalnie odrzucić w wychowaniu „karanie publiczne”. Jeśli świadkami łamania zasad są inni uczniowie, to powinni wiedzieć, jaka jest reakcja na takie zachowanie

<sup>18</sup> Za: A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989, s. 176-177.

<sup>19</sup> „Skupiliśmy zainteresowanie na badaniach anglo-amerykańskich” (*Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989, s. 10).

<sup>20</sup> <http://www.maciekosuch.com> 3.10.2008

<sup>21</sup> Istnieje coś takiego, jak podanie wyroku sądu do publicznej wiadomości.

ze strony nauczyciela. Złe zachowanie było publiczne to i kara winna być publiczna<sup>21</sup>. Jeśli publiczna może być nagroda – to dlaczego nie kara? Kara „ukryta” może być oczywiście wykorzystana w procesie wychowania, ale nie może to być generalna zasada. Argument „kary publicznej” nie wydaje się zatem przekonujący w odniesieniu do postawienia w kącie. Przytoczony przykład wskazuje także, że postawienie ucznia do kąta nie musi oznaczać upokorzenia ucznia. Całkowite odrzucenie tego rodzaju kary w szkolnym wychowaniu wydaje się zatem pozbawione przekonujących argumentów.

**Panowanie nad sobą.** Nauczycielka – pani C. – reaguje spokojnie, bez emocji. Cały czas panuje nad sobą. Widać to m.in. w tym, że różnicuje swoje reakcje w zależności od tego, czy zakłócenie toku lekcji ma miejsce po raz pierwszy czy po raz kolejny.

**Brak podejścia do ucznia.** Zapytajmy, jak ocenić to, że pani C. nie podchodzi do rozmawiających uczniów? W przytoczonym komentarzu ewentualne podejście uznane by było za błąd. W poprzedniej sytuacji nauczycielka podeszła do rozmawiających uczniów i było to raczej dobre posunięcie. Skąd taka różnica w ocenie tego samego działania? Może to wynikać z różnych elementów kontekstu, o których nie napisano w przytoczonych przekładach. Być może różnica leży też w nastawieniu uczniów – tu mamy do czynienia z zachowaniem interpretowanym jako bunt, wcześniej zaś chodziło raczej o znudzenie i brak wytrwałości w pracy.

**Realizacja celu doraźnego i długofalowego.** Czy taka interwencja prowadzi do osiągnięcia celu doraźnego i długofalowego? Można przypuszczać, że Alek będzie bardziej ostrożny z rozmowami. Ale czy bardziej będzie się angażował w prace podczas lekcji? Jak mogą wyglądać w przyszłości relacje pani C. i Alka? Trudno to ocenić na podstawie jednej sytuacji. Wszystko zależy od całokształtu działań pani C. – od tego, jak będzie nauczwała (czy będzie proponowała ciekawsze prace niż czytanie tekstu) oraz w jaki sposób będzie się odnosiła do Alka w innych sytuacjach (czy obok stanowczości będzie potrafiła okazać wobec niego życzliwość).



## 4. Postukał w głowy kolegów<sup>22</sup>

Franek, idąc do kosza na śmieci ze zwiniętym w rulon papierem, po drodze postukał nim w głowy trzech uczniów. Zwrócił na siebie uwagę i zadowolony wraca na miejsce.

Nauczycielka poprosiła Franka na chwilę rozmowy z dala od pozostałych uczniów, zaraz za progiem sali, skąd wciąż kontrolować mogła sytuację w klasie. Franek spacerowym krokiem i z wykrzywioną twarzą podszedł do niej i powiedział

- Tak, o co chodzi?

Ścisłym głosem odpowiedziała:

- Wiesz, co przed chwilą zrobiłeś? (Reszta klasy zdaje sobie sprawę, że nauczycielka zwraca Frankowi uwagę).

- Wyrzucałem tylko śmieci do kosza – jęknął Franek.

- Nie chciałam wprawiać cię w zakłopotanie przy całej klasie – odparła – ale po drodze do kosza uderzyłeś trzy osoby tym, co miałeś wyrzucić.

Franek odpowiada:

- Rany, przecież to tylko taki żart, to moi koledzy.

Nauczycielka zakończyła zwracanie uwagi mówiąc:

- Nawet jeśli są twoimi kolegami, w naszej klasie trzymamy ręce i nogi przy sobie. Chodź, wrócimy do środka.

### STRUKTURA INTERWENCJI

Natychmiastowa reakcja nauczycielki

- Prosi Franka o rozmowę indywidualną za progiem sali.
- Pyta: co zrobiłeś?
- Opisuje całe zachowanie ucznia.
- Przypomina zasady.

### EFEKT INTERWENCJI

Jest dość prawdopodobne, że Franek na przyszłość zrezygnuje z takich zachowań.



<sup>22</sup> B. Rogers, *Trudna klasa*, Warszawa 2006, s. 106.

## OCENA INTERWENCJI

**Konieczność reakcji.** Franek odciąga uwagę kolegów od pracy. W jakimś sensie jest to agresja, ale przede wszystkim swoista zaczepka, zaproszenie do zabawy. Nauczyciel mógłby uznać, że rzecz jest tak drobna, że nie warto reagować. Jednak zignorowanie zachowania Franka nie byłoby dobre. B. Rogers, który przytoczył tę historię, komentuje ją w sposób następujący: „Jest czas i miejsce na taktyczne ignorowanie – np. niezwracanie uwagi na nadąsaną twarz czy narzekanie ucznia wtedy, gdy koncentrujemy się na zachowaniu, które je poprzedziło. Jednak w przypadku Franka ignorowanie byłoby dla pozostałych uczniów komunikatem, że akceptujemy takie zachowanie”<sup>23</sup>.

**Upomnienie na osobności.** Na uwagę zasługuje wzięcie Franka na stronę i udzielenie mu upomnienia. Z jednej strony uczniowie widzą, że nauczycielka upomina Franka, z drugiej nie uczestniczą w pełni w tej interakcji. Nauczycielka reaguje stanowczo, krytykuje jego zachowanie, ale nie chce krytykować Franka przed całą klasą. Punktem odniesienia upomnienia są zasady obowiązujące w klasie.



<sup>23</sup> B. Rogers, *Trudna klasa*, Warszawa 2006, s. 106.

## ZESTAWIENIE KAZUSÓW

Popatrzmy całościowo na kazusy – 4 interwencje wobec drobnych zakłóceń toku lekcji.

KAZUS	ZACHOWANIA UCZNIÓW	INTERWENCJA NAUCZYCIELA	EFEKT INTERWENCJI
1. Wyścig monet	Eryka bawiła się monetami.	P. Thompson zapytał głośno: Co robisz?, podszedł do Eryki, ostro zapytał: Co powinnaś robić?, ponownie zapytał: Co robisz?, polecił wrzucić monety do kosza, krzycząc powtórzył polecenie i złapał dziewczynkę za rękę.	Eryka prawdopodobnie wrzuciła monety do kosza.
2. Rozmowy zamiast pracy	Uczniowie ciągle rozmawiali.	Nauczycielka taktycznie ignorowała rozmowy, po chwili podszedła do uczniów, zapytała: Co robicie?, opisała zachowania uczniów, zapytała: Co powinniście robić?, powtórzyła to pytanie, wydała polecenie podjęcia pracy, zapowiedziała kontrolę, uśmiechnęła się.	Uczniowie prawdopodobnie wzięli się do pracy.
3. Znów rozmawiają	Alek i Sergo ciągle rozmawiali.	Pani C. zapytała: Co się dzieje chłopcy?, zapytała: Dlaczego rozmawiacie? Skończyłeś?, wydała polecenie kontynuowania czytania, opisała zachowanie Alka, wydała polecenie pójścia do kąta z książką, powtórzyła polecenie w reakcji na jego zakwestionowanie.	Alek poszedł do kąta i czytał tam książkę.
4. Postukał w głowy kolegów	Franek postukał kolegów papierową rurką.	Nauczycielka poprosiła Franka o rozmowę indywidualną za progiem sali, zapytała: co zrobiłeś?, opisała całe zachowanie ucznia, przypomniała zasady.	Franek prawdopodobnie zrezygnował z takich zachowań.

## RADY, SUGESTIE, WSKAZÓWKI

Jakie praktyczne wnioski dotyczące interwencji wychowawczej w sytuacji drobnych zakłóceń toku lekcji możemy sformułować na podstawie tych porównań?

### **Rozpoznaj motywy ucznia i działaj adekwatnie do nich**

Staraj się rozpoznać motywy zachowań uczniowskich, które powodują drobne zakłócenia toku lekcji. Może to być: znudzenie, nieumiejętność skupienia uwagi, rezygnacja ze zbyt trudnej czynności czy świadomy bunt wobec nauczyciela. Jeśli jest to znudzenie, zrób dydaktyczny „rachunek sumienia” i poszukaj ciekawszych metod pracy. Jeśli uczeń ma problem ze skupieniem uwagi, postaw mu pytania, które pomogą się skoncentrować. Jeśli to reakcja na trudność, pomyśl o pomocy dla ucznia. Jeśli zaś u podstaw drobnych zakłóceń toku lekcji jest bunt czy też sprawdzanie dopuszczalnych granic zachowania, okaż siłę, bądź stanowczy, nie bój się wywierać presji, aby uczniowie rzetelnie i solidnie pracowali.

Oceń, czy interwencja nie wprowadzi więcej chaosu niż drobne, szybko mijające zakłócenie. Możesz rozdmuchać problem zachowania ucznia, i poprzez swoją nieadekwatną reakcję jeszcze bardziej zakłócić tok zajęć. P. Thompson [1] swoją reakcją wywołał większe zakłócenie toku lekcji niż zabawa Eryki, ponieważ reakcja ta stała się przez dłuższy czas przedmiotem uwagi całej klasy.

### **Okazuj uczniom szacunek**

Działaj zdecydowanie, ale dbaj, aby – dając sygnał, „tak nie wolno” – nie upokorzyć ucznia.

Jeśli to możliwe, udzielaj upomnienia na osobności. Przykładem jest tu nauczycielka biorąca ucznia „na stronę” i stanowczym, choć przyciszonym głosem, przypominająca zasady [4]. Przeciwnieństwem tego jest działanie p. Thompsona, który ostro i emocjonalnie zwraca się do Eryki przy całej klasie [1].

Jeśli to możliwe, dawaj uczniom możliwość wyboru. Gwałtowne działanie P. Thompsona nie zostawiającego Eryce żadnego wyboru [1] warto porównać z radą B. Rogersa, wskazującego postawienie ucznia przed wyborem – odłóż „zabawkę” do plecaka albo połóż na biurku nauczyciela. I tak musi odłożyć, ale wybór miejsca należy do ucznia.

### **Ucz rzetelnej, solidnej, odpowiedzialnej pracy**

Jeśli nie zostało to wcześniej zrobione, w wyraźny sposób wprowadź zasady związane z nauką: „rzetelnie i dobrze wykonujemy swoje obowiązki”, „w trakcie lekcji zajmujemy się tylko i wyłącznie sprawami związanymi z tematem zajęć”. Formułuj wobec uczniów wyraźne oczekiwania związane z ich rzetelną pracą i przypominaj im te oczekiwania.

Reaguj, gdy postępują inaczej. Wywieraj presję, aby uczniowie postępowali zgodnie z zasadami: Stawiaj im pytania „co robisz?, co powinieś robić?” [2], upominaj na osobności i przypominaj zasady [4] nakładaj kary [3].

Wywieraj presję w sposób stanowczy, ale nie agresywny. Różnicę między stanowczością a agresją możesz zobaczyć porównując wywieranie przez p. Thompsona presji na wyrzucenia monet do kosza [1] z wywieraniem presji przez panią C., aby uczeń czytał książkę [3]. I jeden i drugi nauczyciel odbiera zachowanie ucznia jako podważenie swojego autorytetu, podważenie prawa do kierowania przebiegiem wydarzeń podczas lekcji. Obydwoje wywierają presję na ucznia. Ale nie jest to ten sam typ presji. U pani C. widać siłę i stanowczość wobec ucznia. U p. Thompsona jest to siła w otoczce agresji, irytacji, niechęci.

### **Działaj w wyniku przemyślanej decyzji, a nie pierwszego impulsu emocjonalnego**

Panuj nad sobą i działaj w wyniku przemyślanej decyzji. Poprzez język pozasłowny – mimikę, ton głosu, spojrzenie, gest – okaż uczniom stanowczość, a jednocześnie życzliwość. Zapanuj nad uczuciami, jakie mogą się w Tobie obudzić. Opanuj: złość, irytację, niechęć, rozdrażnienie, strach, niepewność czy bezzadność. Nie pozwól, aby uczniowie odczytali te uczucia z Twojej mimiki, gestykulacji, spojrzenia.

Zauważ, że w dwu przypadkach ze strony nauczyciela padają te same pytania „co robisz? co powinieś robić?” [1, 2]. Tym, co różni te sytuacje, są emocje wyrażane przez nauczycieli. P. Thompson jest wobec Eryki wrogi, zirytowany, niechętny, działa pod wpływem impulsu emocjonalnego, jest wyprowadzony z równowagi [1]. Z drugiej strony mamy nauczycielkę spokojną, panującą nad sobą, działającą w wyniku przemyślanej decyzji [2]. Zwróć uwagę, że to właśnie ten akcent „emocjonalny” decyduje o przebiegu wypadków, a nie te same słowa wypowiedziane przez nauczycieli. Panowanie nad sobą to klucz do efektywnej reakcji w tego typu sytuacjach.



### Ciekawie nauczaj

Włóż wysiłek w przygotowanie i prowadzenie ciekawych zajęć. Jeśli lekcja będzie interesująca, uczniowie będą mieli mniejszą potrzebę szukania czegoś zajmującego uwagę. Nuda, monotonia, brak urozmaicenia podczas lekcji mogą prowokować uczniów do rozmów i zabaw.

Wykorzystuj metody aktywizujące i związaną z tym pracę w grupach. Uczniowie, wspólnie pracując nad rozwiązaniem postawionego przed grupą zadania, mogą czytać teksty, prowadzić dyskusję. Wtedy ich rozmowy są czymś bardzo potrzebnym, a nie przeszkodą w prowadzeniu lekcji. Wspólne zadania pomogą też w zaspokojeniu naturalnej potrzeby kontaktu u uczniów.

Pamiętaj jednak, że nauka w szkole zawsze będzie w jakiejś mierze pracą, wysiłkiem, trudnością, obowiązkiem. Zawsze będzie tak, że będzie wymagała od ucznia siły woli i pokonywania zmęczenia. Szkoła ma także nauczyć uczniów, że pewne rzeczy trzeba wykonać, nawet jeśli się nie chce, nawet jeśli nie budzą one żywszego zainteresowania. Nie zawsze jesteś w stanie przygotować wszystkie lekcje w sposób maksymalnie ciekawy. Nie zawsze też jesteś w stanie skupić uwagę wszystkich uczniów przez cały czas. Szukając ciekawych sposobów nauczania, bądź przygotowany na to, że czasem głównym motywem zdobywania wiedzy będzie dla uczniów realizacja Twoich wymagań. Ważne tylko, aby obowiązek nie był nie był jedynym motywem zdobywania wiedzy.



CELE  
INTERWENCJI

*strategiczny*: Człowiek samodzielny w myśleniu i działaniu, człowiek z charakterem

*długofalowy*: Uczeń rzetelnie, solidnie, odpowiedzialnie pracuje podczas lekcji

*doraźny maksimum*: Powrót do nauki z własnej woli

*doraźny minimum*: Powrót do nauki pod przymusem

ZACHOWANIA  
UCZNIÓW**Drobne zakłócenia toku lekcji**

rozmowy, zabawy, zaczepki wobec kolegów

DZIAŁANIA  
NATYCHMIASTOWE

**Rozpoznaj  
motywy,  
działaj  
adekwatnie**

**Ucz rzetelnej  
i solidnej  
pracy**  
Zadawaj pytania  
Upominaj  
Przypominaj  
zasady  
Nakładaj kary

**Okazuj  
szacunek**  
Dawaj wybór  
Rozmawiaj  
na osobności

DZIAŁANIA  
ODROCZONEDZIAŁANIA  
SYSTEMOWE

**Ciekawie  
nauczaj**

**Wprowadź  
zasady**  
**Ucz ich  
przestrzegania**

**Działaj z decyzji,  
a nie impulsu**  
**Panuj nad sobą**