

ZACHOWANIA PRZECIW NAUCZYCIELOWI

Praca zbiorowa pod redakcją
Zbigniewa Barcińskiego



INTERWENCJA
WYCHOWAWCZA
W SZKOLE

NATAN
WYDAWNICTWO

INTERWENCJA WYCHOWAWCZA W SZKOLE

ZACHOWANIA PRZECIW NAUCZYCIELOWI



Praca zbiorowa pod redakcją
Zbigniewa Barcińskiego

Lublin 2013

Wydawnictwo NATAN



Redakcja serii: Zbigniew Barciński

Korekta: Zespół

Projekt okładki: Małgorzata Niećko

Skład i łamanie: Małgorzata Niećko

Ilustracje: Robert Bubel

ISBN 978-83-63875-06-0

© Copyright by Stowarzyszenie Pedagogów NATAN

Wszelkie prawa zastrzeżone.

Kopiowanie, powielanie, odczytywanie

w środkach publicznego przekazu

dozwolone po pisemnym uzgodnieniu z wydawcą.

Wydawnictwo NATAN

ul. Skautów 11 B m 29

20-055 Lublin

tel. 81 533 17 25, 609 734 114

e-mail: biuro@natan.pl

www.natan.pl

SPIS TREŚCI

Przed lekturą	5
Autorzy książki	10
Wstęp	11
ROZDZIAŁ 1. LEKCEWAŻENIE NAUCZYCIELA	18
Przykładowe zachowania uczniów	18
Cele interwencji	22
Analiza przeprowadzonych interwencji	24
Zestawienie kazusów	36
Rady, sugestie, wskazówki	37
ROZDZIAŁ 2. ODMOWA WYKONANIA POLECENIA NAUCZYCIELA	41
Przykładowe zachowania uczniów	41
Cele interwencji	48
Analiza przeprowadzonych interwencji	52
Zestawienie kazusów	76
Rady, sugestie, wskazówki	79
ROZDZIAŁ 3. WALKA Z NAUCZYCIEM (SZKOŁĄ)	86
Przykładowe zachowania uczniów	86
Cele interwencji	90
Analiza przeprowadzonych interwencji	92
Zestawienie kazusów	108
Analiza innych źródeł	109
Rady, sugestie, wskazówki	115
ROZDZIAŁ 4. ZNIEWAŻENIE NAUCZYCIELA	120
Przykładowe zachowania uczniów	120
Cele interwencji	126
Analiza przeprowadzonych interwencji	128
Zestawienie kazusów	151
Rady, sugestie, wskazówki	153
ROZDZIAŁ 5. NARUSZENIE NIETYKALNOŚCI FIZYCZNEJ NAUCZYCIELA	157
Przykładowe zachowania uczniów	157
Cele interwencji	160
Analiza przeprowadzonych interwencji	162
Zestawienie kazusów	168
Rady, sugestie, wskazówki	168
ROZDZIAŁ 6. GROŹBY WOBEC NAUCZYCIELA	171
Przykładowe zachowania uczniów	171
Cele interwencji	174
Analiza przeprowadzonych interwencji	176
Zestawienie kazusów	184
Rady, sugestie, wskazówki	185
ROZDZIAŁ 7. DRĘCZENIE NAUCZYCIELA	189
Przykładowe zachowania uczniów	189
Cele interwencji	198
Analiza przeprowadzonych interwencji	200
Zestawienie kazusów	218
Analiza innych źródeł	220
Rady, sugestie, wskazówki	222

ROZDZIAŁ 8. OCHRONA PRAWNA FUNKCJONARIUSZA PUBLICZNEGO PRZYŚLUGUJĄCA NAUCZYCIELOWI	226
Uwagi wstępne	226
Ochrona prawna nauczyciela w świetle przepisów prawa	227
Ochrona prawna nauczyciela w ogniu dyskusji	235
Wykorzystanie ochrony prawnej przez nauczyciela	239
ROZDZIAŁ 9. ZACHOWANIA PRZECIW NAUCZYCIELOWI - PODSUMOWANIE	243
Zakończenie	255



PRZED LEKTURĄ

Drodzy Czytelnicy!

Zanim rozpoczniecie lekturę niniejszej książki, proponujemy Wam spojrzenie na jej szerszy kontekst i historię powstania.

Książkę przygotowaliśmy w ramach Stowarzyszenia Pedagogów NATAN. Stowarzyszenie wypracowało i rozwija wizję edukacji, którą można streścić w hasło: *aktywnie, z sercem, z zasadami*. Chodzi w nim o to, by:

- w wieloletnim procesie „nauczania – uczenia się” uczniowie byli aktywnymi podmiotami,
- szkoła była dla uczniów miejscem uczenia zasad,
- szkoła była dla uczniów miejscem budowania więzi – tak z nauczycielami, jak w grupie rówieśniczej.

Taka edukacja ma pomóc uczniom stać się ludźmi samodzielnymi w myśleniu i działaniu, ludźmi z dobrym i silnym charakterem. Ma wspierać ich w budowaniu silnej osobowości, w kierowaniu się przemyślanymi i przyswojonymi zasadami, w rozwijaniu zdolności do budowania silnych i trwałych więzi.

Chcemy, aby taka wizja edukacji stawała się coraz bardziej powszechna.

Niniejsza książka służy realizacji tego zamiaru. Podobnie jak dwie serie wydawnicze, z którymi jest ona związana: *Interwencja wychowawcza w szkole* i *System wychowawczy w szkole*. Poniżej kilka słów o każdej z nich.

SERIA WYDAWNICZA

INTERWENCJA WYCHOWAWCZA W SZKOLE

Seria ta podejmuje pytanie: Jak dobrze przeprowadzić interwencję w różnych typach trudnych zachowań uczniowskich? Popatrzmy na zaktualizowany plan całej serii¹ i na zagadnienia, jakie zostaną w niej podjęte:

TOM – ODMOWA UCZESTNICZENIA W LEKCJI

Drobne zakłócenia toku lekcji
Rozbijanie toku lekcji przez ucznia
Klasa zajęta swoimi sprawami
Wyglupy
Chaos w klasie
Wagary

¹ W tomie *Odmowa udziału w lekcji* wydanym w 2012 roku przedstawiony został plan serii, który w trakcie dalszych prac został zmodyfikowany.

TOM – ZACHOWANIA PRZECIW NAUCZYCIELOWI

- Lekceważenie nauczyciela
- Odmowa wykonania polecenia nauczyciela
- Walka z nauczycielem (szkołą)
- Znieważenie nauczyciela
- Naruszenie nietykalności cielesnej nauczyciela
- Groźby wobec nauczyciela
- Dręczenie nauczyciela
- Ochrona prawna przysługująca nauczycielom

TOM – ŁAMANIE ZASAD MORALNYCH I KULTUROWYCH

- Agresja słowna między uczniami
- Konflikt między uczniami
- Dręczenie pomiędzy uczniami
- Kłamstwo ucznia
- Kradzież dokonana przez ucznia
- Używanie papierosów, alkoholu, narkotyków
- Dyscyplinarne usunięcie ucznia ze szkoły

Tematyka podjęta w kolejnych tomach koncentruje się wokół trudnych zachowań uczniowskich. Są to sytuacje kryzysowe, w których dochodzi do zachwiania normalnego stanu rzeczy. Z punktu widzenia wychowania dzieje się coś negatywnego, co wymaga zdecydowanego wkroczenia, szybkiego działania i zmiany dynamiki problemowej sytuacji. Słowem – dzieje się coś, co wymaga interwencji wychowawczej².

Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak przeprowadzić interwencję w takich trudnych sytuacjach, opieramy na konkretnych kazusach i ich analizie. W przytaczanych kazusach znajdziemy sytuacje, jakie rzeczywiście miały miejsce. Przykłady przede wszystkim udanych doświadczeń, choć są wśród nich i przypadki nauczycielskich porażek. Zostały w nich opisane zachowania uczniów, postępowanie nauczyciela oraz efekty, jakie to postępowanie przyniosło. Te opisy codziennego doświadczenia nauczycieli to fundament i podstawa formułowania wniosków, rad, wskazówek i sugestii na temat interwencji wychowawczej, to materiał źródłowy oraz ilustracja proponowanych rozwiązań. Można wręcz powiedzieć, że kazusy stanowią „serce” wszystkich książek niniejszej serii, ich podstawę i fundament.

Przykłady pochodzą z jednej strony od współautorów książek wchodzących w skład niniejszej serii, z drugiej – z literatury pedagogicznej. Współautorzy dzielą się doświadczeniem, zwłaszcza tym udanym. W tych kazusach zmieniamy imiona uczestników i niektóre okoliczności, żeby nie można było zidentyfikować uczniów. Kazusy zaczerpnięte z literatury pochodzą z prac, w których tekst pedagogiczny jest powiązany z opisem konkretnych historii wychowawczych. Chcemy podkreślić, że korzystanie z kazusów, które są zapisem konkretnego doświadczenia, nie oznacza jednak przyjmowania wszystkich pedagogicznych idei autorów książek, w których opisy te zostały zamieszczone.

² Mówi się także, np. o interwencji kryzysowej czy terapeutycznej.

Przykłady wyodrębniamy z głównego tekstu przez formę graficzną – są przytaczane na szarym tle. Dzięki temu można szybciej je wychwycić. Dla ułatwienia lektury i analizy w każdej książce serii oznaczamy kazusy numerami i nadajemy im tytuły. Odwołując się do konkretnego przypadku, zaznaczamy to, korzystając z nawiasu kwadratowego, w którym podajemy jego numer: [].

Seria wydawnicza *Interwencja wychowawcza w szkole* ma dać praktyczną i rozbudowaną odpowiedź na pytanie o sposób prowadzenia interwencji wobec różnych rodzajów trudnych zachowań. Ma wspierać rozwój umiejętności dobrego wychowania i wzmacniać przekonanie, że można efektywnie radzić sobie z trudnymi zachowaniami uczniowskimi. Ma dać jak najwięcej praktycznych porad i wskazać konkretne drogi do sukcesów wychowawczych. Książki z tej serii to praktyczne poradniki dla nauczycieli i pedagogów szkolnych.

SERIA WYDAWNICZA

SYSTEM WYCHOWAWCZY W SZKOLE

Seria wydawnicza *System wychowawczy w szkole* to seria komplementarna do serii *Interwencja wychowawcza w szkole*. Podejmuje ona pytanie: Jak budować system wychowawczy w szkole, który z jednej strony minimalizowałby potrzebę interwencji, z drugiej zaś podnosił ich skuteczność? W ramach tej serii planowane są następujące tomy³:

TOM – CEL. DOBRY I SILNY CHARAKTER UCZNIĄ

Wybór celu: analiza strategii (ideologii) wychowawczych

Wybór celu: analiza złych zachowań ucznia

Treść celu: analiza wybranych koncepcji filozoficznych i psychologicznych

TOM – DROGA. UCZENIE ZASAD I BUDOWANIE WIĘZI

Uczenie zasad

Budowanie więzi

Uczenie zasad i budowanie więzi w trakcie procesu nauczania – uczenia się

Uczenie zasad i budowanie więzi w trakcie zajęć pozalekcyjnych

Uczenie zasad i budowanie więzi dzięki współpracy osób, środowisk, instytucji

TOM – NAUCZYCIEL. TWARDZYSZ NIŻ DIAMENT I CZULSZY OD MATKI

Między „sentymentalną jemiolą” a „agresywnym bokserem”

Panowanie nad sobą – warunek bycia twardszym niż diament i czulszym od matki

Sposoby zdobywania panowania nad sobą

Budowanie systemu wychowawczego w szkole to wiązanie wszelkich działań wychowawczych w spójną, logiczną całość, skoncentrowaną wokół pewnej myśli przewodniej.

³ W trakcie prac pierwotny plan tej serii został zmodyfikowany – przede wszystkim pod kątem konsolidacji zagadnień i zamknięcia ich w 3 tomach (dla przejrzystości).

To myślenie o wychowaniu w kategoriach całości szkoły i wspólnej pracy wszystkich nauczycieli, a nie zatrzymywanie się na doraźnych, nieskoordynowanych akcjach, na izolowanych „zrywach” wychowawczych pojedynczych nauczycieli. To myślenie o wychowaniu w perspektywie dziesięcioleci, a nie kilku najbliższych dni czy nawet w perspektywie jednego roku szkolnego.

Rzeczywisty, nie papierowy, dobry system wychowawczy w szkole to właściwa nisza, w której można prowadzić skuteczne interwencje wychowawcze. Interwencje podejmowane w ramach działań systemowych mogą przynieść rzeczywisty efekt. Bez kontekstu codziennej, systematycznej pracy wychowawczej interwencja jest zawieszona w próżni. System wychowawczy w szkole minimalizuje ilość trudnych sytuacji wymagających interwencji, a jednocześnie zwiększa ich siłę i skuteczność. Brak tego systemu powoduje narastanie sytuacji wymagających interwencji, a jednocześnie zmniejsza ich siłę i skuteczność. Pytanie o system wychowawczy w szkole dotyka zatem fundamentu działań interwencyjnych.

Jeśli działania systemowe możemy nazwać strategicznymi, to działania interwencyjne możemy nazwać taktycznymi. Taktyka – aby była skuteczna – musi być zakorzeniona w całościowej, długofalowej strategii. Używając w tym kontekście metafory wojskowej, można powiedzieć, że wychowanie w szkole jest jak wieloletnia „wojna”. Działania interwencyjne są zaś jak pojedyncze „bitwy”. Przybliżają do strategicznego celu, ale osiągnięcia tego celu nie przesądzają. Najlepiej więc mieć na uwadze tak perspektywę całej „wojny”, jak i perspektywę pojedynczej „bitwy”, perspektywę strategiczną i taktyczną.

Szczególne ważne dla proponowanej przez nas wizji interwencji są następujące idee, analizowane i szerzej omówione w książkach z serii *Systemem wychowawczy w szkole*:

- ✓ Celem strategicznym wszelkich działań wychowawczych – tak systemowych, jak interwencyjnych – jest rozwój dobrego i silnego charakteru uczniów. Innymi słowy chodzi o rozwój ich samodzielności w myśleniu i działaniu. Samodzielność w myśleniu i działaniu wymaga siły wewnętrznej, przemyślenia zasad, jakimi człowiek się kieruje, czyli wymaga charakteru.
- ✓ „Strategiczne” znaczenie wszelkich działań wychowawczych – tak systemowych, jak interwencyjnych – ma uczenie zasad oraz budowanie więzi. Interwencja ma uczyć zasad, ma też być krokiem w budowaniu więzi z uczniami.

SERIE INTERWENCJA WYCHOWAWCZA I SYSTEM WYCHOWAWCZY W INTERNECIE

Obydwie serie wydawnicze mają swoje strony internetowe, na które można wejść przez www.natan.pl. Na stronach tych zamieszczamy aktualne informacje o kolejnych tomach serii, blogi współautorów książek, różnego rodzaju materiały dodatkowe. Można tam dodać swój komentarz do przypadków analizowanych w niniejszej książce. Można zamieścić swoje relacje – kazusy z własnej praktyki oraz podyskutować o nich na forum. Zapraszamy do odwiedzania tych stron i do dzielenia się swoim doświadczeniem, do wspólnego powiększania zbioru przykładów udanych interwencji wychowawczych.

AUTORZY KSIĄŻEK SERII WYDAWNICZYCH

Wszystkie książki obu serii to dzieła zbiorowe przygotowane przez członków i sympatyków Stowarzyszenia Pedagogów NATAN (www.natan.pl). Autorzy – w większości nauczyciele, katecheci, pedagodzy pracujący w szkole – najpierw dla samych siebie poszukiwali odpowiedzi na pytanie o dobrze przeprowadzoną interwencję wychowawczą. Rozmawiali na ten temat, dzielili się doświadczeniem, czytali książki, wspólnie pracowali podczas warsztatów szkoleniowych związanych z tą tematyką. Potem efekty tych poszukiwań opisywali w artykułach publikowanych przez kilka lat w miesięczniku „Katecheta”. Obecnie, na bazie tych artykułów, przygotowują kolejne książki tworzące wspomniane serie wydawnicze. Książki dla praktyków – przygotowane przez praktyków.

W imieniu Autorów chciałbym serdecznie podziękować Redakcji „Katechety” za wiele lat współpracy, otwartość i możliwość publikacji.

Chciałbym też wyrazić nadzieję, że książki z naszych serii wydawniczych będą dla Was, Drodzy Czytelnicy, praktyczną pomocą w codziennej pracy wychowawczej.

W imieniu autorów – Zbigniew Barciński



AUTORZY KSIĄŻKI

Zbigniew BARCIŃSKI – pedagog, Stowarzyszenie Pedagogów NATAN, Lublin

Alina DZIEWIĘCKA – pedagog, nauczycielka religii, Stowarzyszenie Pedagogów NATAN,
Nowy Sącz

Jerzy JAROSIŃSKI – nauczyciel, Stowarzyszenie Pedagogów NATAN, Lublin

Iwona KĘPCZYŃSKA – psycholog, Płock

s. Nazaria NIZIO OSB – nauczycielka religii, Stowarzyszenie Pedagogów NATAN, Ełk

Agnieszka SZAJDA – pedagog szkolny, Stowarzyszenie Pedagogów NATAN, Lublin

s. Izabela SZALIŃSKA – nauczycielka religii, Kraków

s. Paulina WRZOSEK SAC – nauczycielka religii, Warszawa



ZACHOWANIA UCZNIÓW PRZECIW NAUCZYCIELOWI

Wśród wielu, różnych zachowań uczniowskich występują i takie, które można określić jako zachowania „przeciw nauczycielowi”. Charakterystyczna dla nich jest niechęć czy wręcz wrogość uczniów wobec nauczyciela. Nauczyciel jest tu traktowany jako wróg, przeszkoda, przeciwnik, ktoś nielubiany. Intencją ucznia jest wtedy dotknąć, uderzyć nauczyciela (choćby werbalnie), sprawić mu przykrość, pokonać go, pokazać mu swą wyższość. Uczeń nie koncentruje się na lekcji, ale swą aktywność kieruje przeciw nauczycielowi. Atakuje go, uderza w niego.

Do takich zachowań „przeciw” nauczycielowi można zaliczyć: okazywanie lekceważenia, zwracanie się na „ty”, używanie obraźliwych epitetów, odmawianie wykonania polecenia, długotrwała walka z nauczycielem, używanie słów obraźliwych i wulgarnych wobec nauczyciela, uderzenia, zakładanie na głowę przedmiotów, rzucanie w nauczyciela przedmiotami, groźby pobicia czy zniszczenia własności, długotrwałe dręczenie – za pomocą słów, gestów, działań.

Ta niechęć i wrogość wobec nauczyciela bywa mniejsza lub większa, wyrażona bezpośrednio lub pośrednio, biernie lub aktywnie. Mogą to być zachowania pojedynczych uczniów, jakiejś grupy czy całej klasy. Zarówno krótkotrwałe, jak i trwające wiele minut. Spodziewane, ale i zupełnie zaskakujące.

Nauczycielska interpretacja takich zachowań może być oczywiście w poszczególnych przypadkach przesadzona – ale jest faktem, że część zachowań uczniowskich ma taki charakter.

Poprzez tego typu zachowania uczniowie kwestionują prawo nauczyciela do kierowania pracą, do wydawania poleceń związanych z tokiem lekcji i pracą wychowawczą szkoły. Bez poradzenia sobie z tymi problemami nauczyciel nie może zająć się sprawami dydaktycznymi. W dłuższej perspektywie czasowej tego typu zachowania są w stanie rozłożyć od środka całą pracę – tak dydaktyczną jak i wychowawczą. W skrajnej formie nauczyciel staje się ofiarą działań uczniów, którzy przejmują rządy podczas lekcji i dyktują własne prawa.

JAK PRZEPROWADZIĆ INTERWENCJĘ W SYTUACJI ZACHOWAŃ UCZNIOWSKICH SKIEROWANYCH PRZECIW NAUCZYCIELOWI?

Sytuacje, w których nauczyciel staje wobec takich zachowań uczniowskich, rodzą wiele pytań. Kluczowe są te o sposób działania: Co robić, kiedy uczniowie okazują nauczycielowi lekceważenie? Co robić, kiedy odmawiają wykonywania poleceń? Jak reagować na

agresywne słowa, na wulgaryzmy skierowane wobec siebie, na groźby? Co robić, kiedy zachowania uczniów zaczynają mieć znamiona dręczenia? Jak postępować, kiedy uczniowie nie przestrzegają wobec nas zasady szacunku? Jak takie sytuacje „rozgrywać”? Jakich użyć sposobów? W jakiej konfiguracji? W jakiej kolejności? Co będzie skuteczne, a co nie przyniesie efektu? Co się sprawdzi? Co będzie błędem? Od pytań o sposoby działania ważniejsze są pytania o zamierzone skutki działania, pytania o cele: Co chcę osiągnąć poprzez swoje działanie? Jaki cel stawiam sobie, reagując na niechętnie czy wrogie zachowania uczniowskie? Do czego chcę doprowadzić? Kiedy uznam, że moje działanie było skuteczne?

Wszystkie te pytania można zebrać w jedno, główne: Jak przeprowadzić interwencję w sytuacji zachowań uczniowskich skierowanych przeciw nauczycielowi? Znalezienie odpowiedzi na to pytanie jest celem niniejszej książki.



ANALIZA KAZUSÓW

Odpowiedzi na postawione wyżej pytanie poszukiwać będziemy, analizując 45 przypadków, czyli konkretnych szkolnych historii. Są to przypadki nauczycieli, którzy zetknęli się z takim rodzajem zachowań uczniów i próbowali jakoś sobie z nimi poradzić. Sytuacje te zostały zrelacjonowane przez nauczycieli lub zaczerpnięto je z literatury pedagogicznej. Ilustrują czasem rzeczywistość bardzo dynamiczną, w której zmieniają się konfiguracje różnych drobniejszych elementów. Jednak najbardziej znaczący motyw tych historii to problemy i napięcia na linii relacji uczniowie – nauczyciel. Problemy i napięcia związane z traktowaniem nauczyciela jako wroga, przeciwnika, przeszkodę. W przykładach tych pojawiają się także inne problemy: odmowa udziału w planowanym przez nauczyciela toku lekcji (wygłupy, chaos klasowy, rozbijanie toku lekcji), relacje do innych uczniów (np. szukanie w klasie uznania dla zachowań przeciw nauczycielowi). Są one jednak drugoplanowe wobec działań „przeciw” nauczycielowi.

Na podstawie wykorzystanych przykładów wyróżniliśmy 7 typów zachowań „przeciw” nauczycielowi. Zestawiamy je w poniższej tabeli.

NUMERY KAZUSÓW I ICH TYTUŁY	ZACHOWANIA UCZNIÓW	NAZWA ZACHO- WAŃ TEGO TYPU
1. Nogi na ławce 2. Cześć, tłuściochu! 3. Pokaż cycki! 4. Pingwin! Pingwin! 5. Pytanie poniżej pasa	Uczniowie poprzez słowa, gesty, ton głosu okazują nauczycielowi lekceważenie. Traktują go jako kogoś mało ważnego, kogoś kogo można potraktować z góry, z kogo wolno sobie pożartować, czym kosztem można urządzić sobie zabawę.	Lekceważenie nauczyciela
6. Nie chcę! 7. Todd nie chce oddać rysunku 8. Ewelina czekała, co będzie dalej 9. Odmowa wykonania kary 10. Odmówił oddania telefonu 11. Bo mi się nie chce 12. Wyciągał żywność z reklamówki	Uczniowie odmawiają wykonania polecenia, jakie skierował do nich nauczyciel. Mogą ignorować polecenia, traktować je jako niezobowiązujące, jako coś, co można pominąć. Mogą także demonstracyjnie podkreślać, że nie zamierzają spełnić polecenia nauczyciela. Dawniej określano takie zachowania jako „nieposłuszeństwo”.	Odmowa wykonania polecenia nauczyciela
13. Erotyczne fotki na blogu 14. Marsz Wolnych Konopi 15. „Piekło” na lekcjach muzyki 16. Podał szkołę da sądu	Uczeń nie tylko odmawia wykonania polecenia nauczyciela, ale podejmuje systematyczne działania przeciwstawiające się nauczycielowi (szkole). Podejmuje długotrwałą walkę z nauczycielem – można więc mówić o procesie, a nie tylko jednej, „punktowej” sytuacji.	Walka z nauczycielem (szkołą)
17. Odpier... się! 18. Usłyszałam stek wyzwisk 19. Ty ku...! 20. Odpiep... się! 21. Co cię to, k... obchodzi? 22. A, k..., wpisz sobie nawet sto! 23. Użył wulgarnych słów 24. Mam cię w pompie, stara pindo! 25. Masturbował się na lekcji 26. Jakby odbywał stosunek płciowy 27. „Wiedźma” – o dyrektorze na blogu 28. Oskarżyła dyrektora o niemoralne propozycje	Uczniowie atakują słownie nauczyciela, czasem z użyciem wulgaryzmów. Celem takiego ataku jest poniżenie, wyszydzenie nauczyciela. Można takie zachowania określić także jako agresję słowną albo znieważenie nauczyciela. „Znieważenie” to „pomniejszenie wagi, znaczenia” danej osoby.	Znieważenie nauczyciela
29. Skopał nauczycielkę 30. Rzucił mandarynką w nauczyciela 31. Podpalił nauczycielkę	Uczniowie atakują nauczyciela, używając siły fizycznej. Uderzają go, kopią, dotykają w sposób lekceważący, rzucają w niego przedmiotami. To wszystko jest naruszeniem nietykalności cielesnej nauczyciela.	Naruszenie nietykalności cielesnej nauczyciela

NUMERY KAZUSÓW I ICH TYTUŁY	ZACHOWANIA UCZNIÓW	NAZWA ZACHOWAŃ TEGO TYPU
32. Listy z obelgami i pogrózkami	Uczniowie grożą działaniami na szkodę nauczyciela (np. pobicie, zniszczenie mienia), aby wymóc jakieś profity dla siebie. Zapowiedzi te mogą mieć różną skalę. Mogą być wypowiedziane w sposób bezpośredni lub zawołowany, np. w otocze żartu.	Groźby wobec nauczycieli
33. Okna w domu pewnie już pomyte...		
34. Zagroził, że wybiję mi szyby		
35. Ja chyba panią zabiję		
36. Ja panią uduszę!		
37. Maltretowany nauczyciel		
38. Kto ostatni kopnie nauczyciela, ten frajer		
39. Ciągnęli za brodę i włosy		
40. Pobili nauczyciela		
41. Upiorna kartka		
42. Historia księdza Leszka		
43. Kosz na śmieci na głowie		
44. Nękali nauczycieli (160 zarzutów)		
45. Wyżywiali się na nauczycielu		

Jak już zaznaczono, kazusy są podstawowym źródłem pozwalającym formułować rady, sugestie i wskazówki odnośnie tego, jak dobrze przeprowadzić interwencję wychowawczą. Popatrzmy na sposób, w jaki będziemy je analizowali:

- ✓ *Etap 1 – Analiza zachowań uczniowskich.* Najpierw zestawiamy kilka fragmentów kazusów zawierających opisy przykładowych zachowań uczniowskich pewnego typu. Krótko charakteryzujemy te zachowania. Analizując je, pytamy o sposoby podejmowania decyzji przez uczniów – czy decyzja o złym zachowaniu była samodzielna i przemyślana, czy może impulsywna, czy też konformistyczna, czyli podjęta pod wpływem grupy? Następnie stawiamy pytanie o możliwe motywy samodzielnych złych zachowań ucznia. Opieramy się tu na założeniu, że każde postępowanie ucznia ma dla niego jakiś sens i znaczenie, choćby z zewnątrz wyglądało ono na bezsensowne i głupie. Pytamy o ten sens, o możliwe dla ucznia znaczenie jego złych zachowań⁴. Wskazujemy też na możliwe sposoby odbioru tego typu sytuacji przez nauczycieli.
- ✓ *Etap 2 – Określenie celów interwencji.* Przed pytaniem – co robić wobec danego typu zachowania „przeciw” nauczycielowi – pytamy o cele tej interwencji. Najpierw o to, co powinno być celem doraźnym, „na teraz”, celem w krótkiej perspektywie czasowej? Pytamy o cel doraźny minimum, o to, co koniecznie powinniśmy osią-

⁴ Szerzej zagadnienie sensu uczniowskich złych zachowań poruszamy w pierwszym tomie serii *System wychowawczy w szkole*.

gnąć oraz o cel doraźny maksimum, o to, co warto byłoby osiągnąć, ale może być to w danym momencie trudne. Następnie pytamy, co powinno być celem długofalowym w odniesieniu do danego typu zachowania, celem „na dalekie jutro”, celem w perspektywie wielu lat? Na koniec pytamy o cel strategiczny, całościowy tej, ale i każdej innej interwencji. Pytanie to jest przedmiotem analiz w pierwszej książce z serii wydawniczej *System wychowawczy w szkole*⁵. Tutaj przywołujemy tylko ostateczny wynik tych analiz. Celem strategicznym każdej interwencji wychowawczej winna być pomoc uczniowi w stawaniu się człowiekiem z dobrym i silnym charakterem, człowiekiem z zasadami, inaczej mówiąc, człowiekiem samodzielnym w myśleniu i działaniu⁶.

- ✓ *Etap 3 – Analiza przeprowadzonych interwencji.* Pierwszym krokiem analizy jest przytoczenie całego przypadku – tak złego zachowania uczniowskiego, jak i dalszego ciągu historii z nim związanej. Potem wskazujemy na strukturę interwencji, tj. na istotne elementy działania nauczyciela. Wyróżniamy w tym działaniu kolejne etapy, kolejne znaczące części składowe. W wielu interwencjach wskazujemy na działania natychmiastowe, odroczone i systemowe, choć nie zawsze trzymamy się tego schematu. Następnie wskazujemy efekt interwencji⁷. Kolejny punkt analizy przypadku stanowi ocena przeprowadzonej interwencji, ocena jej kluczowych momentów. Pytamy: Co w działaniu nauczyciela było dobre i wartościowe? Co warto zapamiętać jako wskazówkę? Co było błędem? Co było wątpliwe, dyskusyjne, kontrowersyjne? Mamy świadomość, że wiele naszych ocen może się spotkać z polemiką, że można inaczej patrzeć na opisane interwencje. Mamy nadzieję, że w takiej sytuacji nasz pogląd przyczyni się do przemyślenia sprawy i wykrystalizowania oceny przeciwnej.
- ✓ *Etap 4 – Zestawienie przypadków.* Po analizie poszczególnych przykładów przechodzimy do syntetycznego porównania wszystkich przypadków danego typu. Analiza porównawcza kilku przypadków pomaga w precyzowaniu wniosków i chroni przed zbyt szerokimi uogólnieniami dokonywanymi na wąskiej bazie źródłowej. Porównaniu przypadków służy tabela zbierająca ich streszczenia. Patrząc na nie, warto sobie zadać pytania: Jakie podobieństwa i jakie różnice można dostrzec w tych przypadkach? Jakie powtarzające się schematy działania można tu wyróżnić? Które działania doprowadziły do osiągnięcia celu? Które przyczyniły się do porażki nauczyciela? Czy jedno rozwiązanie jest właściwe, a inne błędne? Czy są jeszcze inne możliwości doprowadzenia do tego samego celu? Które działania warto włączyć do repertuaru możliwych reakcji? Które należy odrzucić? Pytania te były dla nas podstawą przygotowania wniosków ogólnych.

⁵ Książka w przygotowaniu.

⁶ Taka konkluzja to jednocześnie odrzucenie alternatywnych odpowiedzi na pytanie o strategiczny cel wychowania. Te alternatywne odpowiedzi to: 1) urobienie człowieka według wzorców kulturowych obowiązujących w danym społeczeństwie; 2) spontaniczny naturalny rozwój ucznia. Szerzej na ten temat mówimy w pierwszym tomie serii *System wychowawczy w szkole*.

⁷ O ile z opisu sytuacji nie wynika jednoznacznie efekt interwencji, w analizie używamy słowa „prawdopodobnie”. Opisy przypadków, z których korzystamy, czasem mają brak w postaci wyraźnego zaznaczenia, jak sytuacja się zakończyła. Czasem może to być traktowane przez osobę opisującą jako oczywiste – nie wymagające dodatkowej wzmianki.

- ✓ *Etap 5 – Analiza innych źródeł.* Przy niektórych typach trudnych sytuacji sięgamy także do innych źródeł niż analiza kasusów. Te źródła to: poglądy pedagogów, wyniki badań, procedury i programy wychowawcze pomocne w szukaniu odpowiedzi na dany problem.
- ✓ *Etap 6 – Rady, sugestie, wskazówki.* Po analizie kasusów dotyczących danego typu trudnych sytuacji i po syntetycznym zestawieniu streszczeń tychże formułujemy ogólne wnioski. Wnioski te mają formę praktycznych rad, sugestii i wskazówek odnośnie tego, co robić, jak interweniować w danym typie zachowania „przeciwko” nauczycielowi. Dla jasności wnioski te formułujemy w drugiej osobie trybu rozkazującego („zrób, wykorzystaj, zastosuj”) oraz przedstawiamy je także w postaci graficznej (mapa myśli). Wnioski te wskazują kierunki działania. Są radą, sugestią, wskazówką – mają pomóc w wyborze środków w podobnych sytuacjach. Ich wykorzystanie wymaga jednak od nauczyciela indywidualnej oceny sytuacji i gotowości do modyfikacji. To inspiracja, a nie szablon do mechanicznej powtórki.

Analizę kasusów według opisanych wyżej etapów przeprowadziliśmy w siedmiu rozdziałach niniejszej książki. Każdy z nich poświęcony został jednemu typowi uczniowskich zachowań przeciw nauczycielowi. Ostatni rozdział to streszczenie i zestawienie wszystkich przykładów oraz zebranie wniosków odnośnie do różnych zachowań „przeciwko” nauczycielowi.



UWAGI TERMINOLOGICZNE

Podstawowa idea, na której oparte są niniejsze analizy to przekonanie, że trzeba odróżnić różne typy sytuacji wyjściowych. Przy analizie zachowań uczniowskich zawartych w zebranych przez nas kazusach pojawiło się szereg problemów terminologicznych – jak najlepiej nazwać dany typ zachowania uczniowskiego (typ sytuacji wyjściowych)?

- „Odmowa wykonania polecenia” czy „nieposłuszeństwo”? „Nieposłuszeństwo” jest terminem tradycyjnym. Zdecydowaliśmy się na termin opisowy składający się z 3 słów, ponieważ wydaje się bardziej precyzyjny. Wskazuje na konkretną sytuację. „Nieposłuszeństwo” można rozumieć też jako bardziej trwałą postawę ucznia.
 - „Walka ucznia z nauczycielem (szkołą)” czy „konflikt ucznia z nauczycielem (szkołą)”?
- Wybraliśmy ostatecznie słowo „walka”. Słowo „konflikt” jest słowem popularnym, obecnym w wielu publikacjach. Jest to jednak słowo wieloznaczne i obciążone różnymi teoriami dotyczącymi źródeł, czy właściwych sposobów postępowania. Słowo „walka” wydaje się nie być obciążone skojarzeniami teoretycznymi. Akcent postawiony jest tu na zdecydowaną wolę jednej strony, na szereg działań a nie tylko jednorazowe zachowanie, na ciąg zachowań, na coś długotrwałego. „Konflikt” zaś może być też i krótkotrwały. Słowo „konflikt” może też budzić skojarzenie, że w takiej sytuacji trzeba negocjować, szukać porozumienia i kompromisu – a takie skojarzenie jest naszym zdaniem w pewnym zakresie fałszywe.
- „Agresja słowna z użyciem wulgaryzmów” wobec nauczyciela czy „znieważenie” nauczyciela? „Agresja fizyczna” wobec nauczyciela czy „naruszenie nietykalności fizycznej”? A może „atak” na nauczyciela? Terminologia psychologiczna („agresja”) czy prawna („znieważenie”, „naruszenie nietykalności cielesnej”)? Słowo „agresja” jest obciążone różnymi teoriami psychologicznymi. Skojarzenia z tym słowem mogą iść w stronę emocji, wewnętrznego stanu sprawcy agresji, w stronę pytania o źródła agresji. Przy „znieważeniu” akcent pada na obiektywny skutek danego zachowania, na jego kwalifikację prawną, na odpowiedzialność osoby znieważającej innych.
 - „Dręczenie”, „znęcanie się”, „molestowanie”, „prześladowanie” czy „przemoc” uczniów wobec nauczyciela? A może „długotrwała agresja słowna i fizyczna”? Albo „napastowanie” czy „zastraszanie”? Zdecydowaliśmy się na „dręczenie”, zdając sobie sprawę, że można dokonać także innego wyboru. „Prześladowanie” może być działaniem wobec różnych grup społecznych. „Molestowanie” kojarzy się obecnie z zachowaniami seksualnymi. „Przemoc” jest słowem, które w różnych środowiskach jest rozciągane na bardzo dużo zjawisk i w związku z tym przestaje pełnić funkcję opisową, a staje się kategorią oceny. „Długotrwała agresja słowna i fizyczna” dobrze oddaje charakter zachowań opisanych w przytoczonych kazusach, jest jednak sformułowaniem zbyt długim.

Dodajmy na koniec, że wybrane przez nas określenia typów zachowań uczniowskich są potrzebne w analizie interwencji wychowawczych, ale mają charakter pomocniczy, wtórny. Czymś podstawowym, pierwotnym, źródłowym jest opis zachowań uczniów zawarty w konkretnych, przytoczonych przez nas kazusach.



ROZDZIAŁ 2

ODMOWA WYKONANIA POLECENIA
NAUCZYCIELA

PRZYKŁADOWE ZACHOWANIA

6. Nie chcę!

Lekcja miała miejsce w V klasie szkoły podstawowej. Nauczycielka sprawdzając zadania domowe uczniów, poprosiła o podejście z zeszytem ucznia Rafała. Na co uczeń, nie podnosząc nawet głowy znad ławki, coś odburknął i siedział dalej. Zaskoczona i porzytowana nauczycielka podniosła głowę znad dziennika i spoglądając w stronę ucznia, powtórzyła polecenie (trochę mocniej niż za pierwszym razem):

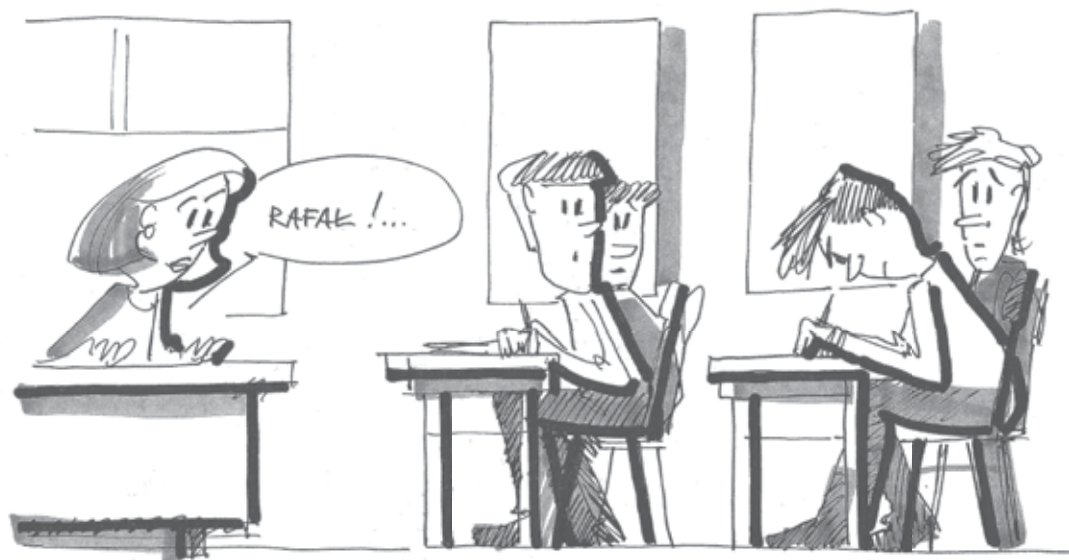
– Rafał, proszę do mnie podejść z zeszytem.

Uczeń nadal nie podniósł się, zajęty swoimi sprawami znów coś odburknął pod nosem. To bardzo zdenerwowało nauczycielkę. W klasie zrobiła się cisza. Nauczycielka wstała, odwróciła się w stronę ucznia i powtórzyła kolejny raz, wypowiadając to samo polecenie, ale z jeszcze większą stanowczością:

– Rafał, proszę podejść do mnie z zeszytem.

Uczeń, nadal siedząc, podniósł głowę i odpowiedział:

– Ja nie, bo nie zrobiłem zadania i nie chcę.



7. Todd nie chce oddać rysunku²³

Todd: – Proszę pana, mój rysunek jest taki brzydki, że nie mogę go oddać. Pan nie będzie go nawet chciał oglądać.

Nauczyciel: – Jestem pewien, że jest ładny i mimo wszystko chcę go zobaczyć, proszę więc, daj mi go. (...)

Todd trzyma rysunek odwrócony na ławce.



8. Ewelina czekała, co będzie dalej²⁴

(...) byłem zaskoczony, widząc po raz pierwszy Ewelinę, rzucającą się na ziemię ze swojego wózka inwalidzkiego. Ewelina jest głęboko upośledzona, nie może mówić, nie posiada kontroli nad swoim ciałem. Włada tylko jedną ręką. Chciałem jej pomóc usiąść z powrotem na wózku, ale Marcela, jedna z wychowawczyń, powstrzymała mnie. Zagniewała się na Ewelinę i powiedziała jej, że nie będzie tolerować takiego zachowania; czekała, aż Ewelina sama wsiądzie do wózka. Był to moment walki. Ewelina czekała, co będzie dalej.

²³ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa 1995, s. 116.

²⁴ J. Vanier, *Mężczyznę i niewiastą stworzył ich do życia w prawdziwej miłości*, Kraków 1988, s. 45.

9. Odmowa wykonania kary

Był to trzeci lub czwarty dzień mojej praktyki wychowawczej w zakładzie poprawczym. Dużą grupą poszliśmy na wycieczkę pieszą po okolicznym lesie. W pewnym momencie okazało się, że w pobliżu nie było żadnego wychowawcy. Szedłem sam z grupą 8-10 chłopców. Jeden z nich, około 18-letni, zaczął mrużyć pod nosem:

- Kur w Warszawie nie hodują, kur w Warszawie nie hodują, ku..., ku..., ku...

Mówił to rytmicznie i bez przerwy, w związku z tym zaczęło się pojawiać w jego wypowiedzi w sposób regularny słowo „ku...”. Na początku udawałem, że nie słyszę. Ale wbrew moim nadziejom to dwuznaczne „rzucanie mięsem” nie zanikło, ale wręcz się wzmocniło. Dołączył do tego chórku drugi chłopak – trochę młodszy, około 16-letni. Przy odpowiednim akcentowaniu nie było wątpliwości, że chłopcy używają wulgaryzmu. O takim odbiorze ich słów świadczył także coraz większy śmiech pozostałych. Wiedziałem, że w zakładzie jest przyjęta kara 10 pompek za każde użycie wulgaryzmu. Z ociąganiem zatrzymałem grupę. Bałem się, że nie zareagują na moje polecenie wykonania pompek, ale nie miałem wyjścia. Nie mogłem dalej udawać, że nic się nie dzieje. Spokojnym tonem, jak kolega do kolegi, zwróciłem się do tego chłopaka, który rozpoczął:

- Używałeś słów wulgarnych. Za to jest w zakładzie 10 pompek. Masz je zrobić.

Było to wypowiedziane tonem spokojnym, neutralnym, stanowiło raczej sugestią niż polecenie. Bałem się odmowy, która rzeczywiście nastąpiła.

- Nie!

Zwróciłem się do drugiego chłopaka.

- Używałeś wulgaryzmów. Masz zrobić 10 pompek.

Zastanawiał się przez chwilę. Spojrzał na kolegę, który zainicjował opowieść o „kurach w Warszawie”, potem na pozostałe osoby z grupy kolegów. W końcu powiedział:

- Nie!

Nie wiedziałem, co dalej robić. Poczułem się bezradny. Przeleciały mi przez głowę różne koncepcje teoretyczne na temat kar, ich skuteczności i nieskuteczności, ale w trakcie studiów pedagogicznych nie zajmowaliśmy się takimi zagadnieniami: co zrobić, kiedy wychowanek odmówi wykonania kary. Brakowało mi pomysłu. Wiedziałem, że w obecnej sytuacji nie zdołam nic wskórać, że przeklinający chłopcy będą teraz mieli wsparcie grupy i że nie mogą wycofać się, żeby nie stracić twarzy przed kolegami.

10. Odmówił oddania telefonu

Uczeń gimnazjum nagrał telefonem komórkowym krótki film prezentujący totalny bałagan, chaos w klasie, na który młody nauczyciel w ogóle nie reagował. Nauczycielka ucząca za ścianą słysząc krzyki, chaos i harmider trwające dłuższy czas, powiadomiła pedagoga o niepokojących sygnałach dochodzących z sali obok. Gdy młoda pani pedagog weszła do klasy, zobaczyła kilka uczennic biegających z piskiem po klasie, uciekających przed pajakiem – eksponatem, którym straszyl jeden z uczniów, drugi z nich stojąc na końcu sali, trzymał telefon komórkowy w wysoko

uniesionej dłoni i nagrywał całą tę sytuację. Był to uczeń, który bardzo często sprawiał kłopoty dyscyplinarne na lekcjach - wulgarny, niezwykle nerwowy, nieprzebierający w słowach i bezczelny.

Widząc tę sytuację, pani pedagog poprosiła ucznia o oddanie telefonu. Uczeń odmówił.

Klasa przestraszona wkroczeniem pedagoga lekko się uciszyła i przyglądała, co będzie się działo dalej. Gdy powtórna prośba o oddanie aparatu nie odniosła skutku, a uczeń zaczął wchodzić w zaczepny dialog, pani pedagog „ucięła” rozmowę w klasie. Nie chcąc podgrzewać i tak już gorącej atmosfery, poprosiła ucznia o wyjście i udanie się wraz z nią do pani wicedyrektor.

Pani wicedyrektor po wysłuchaniu relacji pedagoga o zajściu w klasie poprosiła ucznia o oddanie telefonu przypominając, iż zgodnie z zapisem statutu szkoły, uczeń na lekcjach nie może go używać. Uczeń odmówił, tłumacząc się tym, że ma w nim wiele cennych danych, których nie chce i nie może ujawniać. Był uparty i zacięty.

Wobec takiej postawy pani wicedyrektor odesłała ucznia do dyrektora szkoły, a sama zatelefonowała do ojca ucznia i poinformowała go o zajściu. Ojciec nakazał synowi oddać telefon. Uczeń już w gabinecie dyrektora naczelnego odmówił oddania telefonu, przywołując wspomniane już argumenty oraz dodając, iż w dniu dzisiejszym aparat musi mieć przy sobie, gdyż spodziewa się bardzo ważnego telefonu. Perswazje nic nie dały.

11. Bo mi się nie chce

Do poradni psychologiczno-pedagogicznej przychodzi informacja z jednej z wiejskich szkół podstawowych o pilną interwencję wychowawczą w klasie III, gdzie są poważne problemy z zachowaniem jednego ucznia. Klasa mało liczna, bo tylko 15 uczniów, a jednak problemy wychowawcze są tak poważne, że szkoła decyduje się na wystąpienie o pomoc z zewnątrz. Powstaje pytanie: co takiego dzieje się, że nauczyciele pracujący w tej klasie czują się już zupełnie bezradni, niektórzy bardzo zestresowani faktem, że w danym dniu mają w tej klasie lekcje? Dlaczego niektórzy z nich określają najtrudniejszego ucznia w tej klasie jako furiata?

Pedagog z poradni postanowiła przyjrzeć się temu problemowi. Podczas pierwszego spotkania osobiście poprowadziła gry i zabawy z całą klasą na sali gimnastycznej. Na drugiej lekcji oglądała przykładowe zajęcia prowadzone przez wychowawczynię. W ten sposób mogła zaobserwować role poszczególnych uczniów w grupie oraz sposób reagowania w różnych sytuacjach każdego z nich. Jej uwagę szczególnie przyciągnęło zachowanie Marcina.

A oto przykładowe reakcje chłopca:

Nauczycielka prosi, by uczniowie otworzyli ćwiczenia na konkretnej stronie. Marcin tego nie robi, a na pytanie: „Dlaczego nie pracujesz?” – odpowiada – „Bo mi się nie chce”. Nauczycielka przechodzi nad tą odpowiedzią do porządku i nadal prowadzi zajęcia

z resztą klasy. Marcin w tym czasie wyciąga śniadanie i ze spokojem je konsumuje, od czasu do czasu śpiewa. Wychowawczyni próbuje prowadzić lekcję.

Nauczycielka mówi do uczniów, wydaje polecenia, ale w klasie zupełnie nic nie słychać, gdyż Marcin uderza od paru minut kredką w ławkę i głośno woła: „Panią..., panią..., panią...”. Trwa to coraz dłużej, lecz nauczycielka nie reaguje. Po chwili chłopiec zaczyna uderzać w podłogę krzesłem – hałas narasta. Uczeń coraz głośniej woła nauczycielkę, która z kolei coraz głośniej wydaje polecenia dzieciom, by otworzyły ćwiczenia na żądanej stronie. Nauczycielka stara się przekrzyknąć wzmagający się w klasie hałas. Tylko część dzieci stara się usłyszeć polecenia i wykonać ćwiczenie, reszta wyłącza się i zaczyna zajmować się swoimi sprawami (rozmowa z kolegą, zjedzenie śniadania).

Sytuacja z zajęć integracyjnych prowadzonych przez pedagoga: dzieci ustawiły się w dwóch rzędach. Marcin w tym czasie kilkakrotnie kopnął koleżankę, za co zostaje ukarany wyłączeniem z zabawy. Na prośbę o naprawienie tej sytuacji odwraca się, wchodzi na ławkę i przeklina pod nosem. Pedagog prowadzi gry i zabawy z dziećmi, jednak kątem oka obserwuje Marcina. Widzi, że jest on zainteresowany zabawą z klasą, ale mimo zachęt ze strony prowadzącej nie chce przeprosić koleżanki (nauczycielka wcześniej przekazała informację, że Marcin nigdy jeszcze nikogo nie przeprosił). W pewnym momencie chłopiec wychodzi na zaplecze sali gimnastycznej, skąd przynosi piłkę i zaczyna ją odbijać coraz mocniej o parkiet. Po chwili na sali panuje już taki hałas, że nie można prowadzić zajęć. Pedagog prosi wychowawczynię, by odebrała dziecku piłkę i schowała ją w kantorku. W tym samym momencie dostrzega przerażenie na twarzy nauczycielki: „Ja Marciniowi nie zabiorę tej piłki, a on sam na pewno jej nie odda. Może poczekamy, aż mu znudzi się i przestanie odbijać?” Wobec tego pedagog podchodzi do chłopca, zabiera piłkę i zamyka ją w kantorku. Marcin wobec takiego działania początkowo protestuje, a następnie siada na ławce.

Nauczycielka prowadzi zajęcia w klasie. Dzieci zajmują swoje miejsca, ale okazuje się, że Marcin chce dzisiaj siedzieć w innej ławce, na miejscu jego kolegi. Podchodzi więc do niego, ubliża mu, zrzuca go z krzesła, krzycząc na niego coraz głośniej i siada. Nauczycielka zbiera rzeczy uszkodzonego chłopca i przenosi go do wolnej ławki. Marcin chwilowo uspakaja się.

Na tej samej lekcji w pewnym momencie Marcin zabiera klucze koleżance z sąsiedniej ławki i „kołując” nimi nad głowami innych uczniów, śmieje się głośno. Nauczycielka reaguje w momencie, gdy uczennica (właścicielka kluczy) zaczyna protestować. Zwraca się do Marcina: „Marcin oddaj klucze”. Chłopiec śmieje się i rzuca klucze na podłogę. Wychowawczyni podnosi je i oddaje uczennicy. Marcin nadal śmieje się głośno, natomiast nauczycielka wraca do prowadzenia lekcji.

Powyższe opisy to tylko kilka przykładów trudnych zachowań Marcina w ciągu dwóch lekcji. Nauczycielka przyjęła postawę wycofywania się i nie reagowania na jego pomysły „dopóki się da”. Widać było jej przerażenie w momentach, gdy Marcin zachowywał się agresywnie i wybuchowo. Wychowawczyni była mocno sfrustrowana. Czuła się zupełnie bezradna. Potwierdziła, że od kilku miesięcy nie wychodzi z dziećmi poza teren szkoły, ponieważ boi się i wstydzi zachowania Marcina. Boi się jego nieprzewidywalnej agresji i swojej bezsilności w takich sytuacjach.

12. Wyciągał żywność z reklamówki

Michał miał 7 lat. Przebywał od kilku lat w Domu Dziecka. Sprawiał różne trudności wychowawcze (np. notoryczne używanie wulgaryzmów, brak posłuszeństwa). W czasie wakacji, wraz z kolegami z placówki, przebywał na kolonii nad morzem. Po raz pierwszy był na tego rodzaju wakacjach. Nadszedł dzień wyjazdu do Aquaparku, na który czekały wszystkie dzieciaki. Po śniadaniu każdy dostał „suchy prowiant”, który wychowawczynie kazały schować do plecaków, gdyż miał być posiłkiem po wyjściu z basenów. Dzieci zajęły miejsca w autokarze. Michał również, z tą tylko różnicą, że już po chwili zaczął rozpakowywać swoją reklamówkę z jedzeniem. Wkrótce jego kolega zaczął robić to samo.

Wychowawczynie, która stała w pobliżu, zwróciła Michałowi uwagę i poleciła schować jedzenie. Chłopiec nie zareagował. Spojrzał na wychowawczynie i nadal wyciągał żywność z reklamówki. Jego kolega, zupełnie zdezorientowany, zaczął przyglądać się Michałowi i wychowawczynie. Zdenerwowana wychowawczynie podeszła do przodu autokaru, gdzie siedziała kierownik kolonii, pani Grażyna. Gdy usłyszała, co się stało, powiedziała zdecydowanie: „Trzeba zabrać mu prowiant”. Zaskoczona wychowawczynie odpowiedziała, że tego nie zrobi.

Jaka jest specyfika tych sytuacji? Co jest dla nich najbardziej charakterystyczne?

Nauczyciel (wychowawca) wydaje jakieś konkretne polecenie, a uczeń (wychowanek) tego nie robi. Polecenie dotyczy spraw związanych z pracą w klasie [6, 7, 11], przerwania sytuacji chaosu w klasie i oddania sprzętu, którego uczeń nie ma prawa używać w klasie [10], powstrzymania się od spożywania posiłku w nieodpowiednim czasie i miejscu [12], wykonania kary w zakładzie poprawczym [9] czy samodzielnego wykonania trudnej czynności [8]. W tych wszystkich sytuacjach uczeń (wychowanek) jest nieposłuszny, nie podporządkowuje się wydanemu poleceniu. Albo w ogóle nie reaguje na polecenie i traktuje je jak powietrze [np. 12], albo mówi, że tego nie zrobi [np. 6, 9], albo demonstracyjnie zajmuje się czymś innym, np. rozmową czy spożywaniem śniadania [11]. Czasem bywa tak, że najpierw jest brak reakcji, a gdy nauczyciel domaga się wypełnienia polecenia – wtedy pada wyraźna odmowa [6]. Uczeń mówi wprost, że nie wykona polecenia. Wszystkie powyższe sytuacje to moment walki – z jednej strony nauczyciel czegoś chce, z drugiej uczeń (wychowanek), który chce czegoś innego. Jest to walka o to, czyja decyzja zostanie zrealizowana przez ucznia – czy decyzja nauczyciela czy jego własna. W jednej z sytuacji widać, jak odmowa wykonania polecenia przez jednego ucznia jest początkiem takiej odmowy także u innych uczniów, tworząc w ten sposób sytuację chaosu klasowego [11]. Do ucznia, który odmawia wykonania polecenia dołączają inni uczniowie.

Które z opisanych wyżej zachowań mogły być impulsywne, które konformistyczne (w wyniku presji grupy), a które samodzielnie przemyślane?

Odmowa wykonania polecenia w powyższych historiach wydaje się być ze strony uczniów działaniem samodzielnym, świadomym, mniej lub bardziej przemyślanym. Uczniowie wiedzą, co robią. Nie działają impulsywnie, ale ich odmowa jest czymś trwalszym, rozciągniętym w czasie. Nie są to też działania konformistyczne – podejmowane pod wpływem presji grupy rówieśniczej, z obawy przed odrzuceniem. Oczywiście, może być i tak, że odmowa wykonania polecenia wynika z impulsu emocjonalnego czy też jest wymuszona przez grupę – ale w opisanych wyżej przypadkach raczej to nie ma miejsca.

Czym jest odmowa wykonania polecenia z perspektywy ucznia (wychowanka)? Jaki może mieć dla niego sens? Czym uczeń może się kierować, odmawiając wykonania polecenia? Jakie mogą być motywy tego typu samodzielnych decyzji uczniowskich?

MOŻLIWE MOTYWY SAMODZIELNYCH DECYZJI UCZNIOWSKICH

Protest w obronie własnej godności	Odmowa wykonania polecenia może być protestem przed poleceniami odbieranymi przez ucznia jako chęć poniżenia, upokorzenia go. Wtedy uczeń chce pokazać nauczycielowi, że nie jest marionetką. Dzieje się tak wtedy, gdy nauczyciel próbuje podporządkować sobie ucznia poza uprawnionym zakresem albo działa tak, aby demonstracyjnie podkreślić swą władzę.
Unik	Odmowa wykonania polecenia może być unikiem, wyborem „mniejszego zła”. Może tak być, jeśli np. wykonanie polecenia nauczyciela doprowadzi do publicznego ujawnienia niewiedzy ucznia czy braku jego umiejętności i związanej z tym kompromitacji w gronie klasy. Uczeń woli odmówić wykonania polecenia, niż narazić się na wyśmianie i szyderstwa. Odmowa wykonania polecenia może też mieć miejsce w sytuacji, kiedy wykonanie go mogłoby doprowadzić do ujawnienia rzeczy, które uczeń chce ukryć.
Sprawdzanie dopuszczalnych granic zachowania	Odmowa wykonania polecenia może być sprawdzaniem dopuszczalnych granic zachowania tolerowanego przez nauczyciela, swoistym testem, czy podane przez nauczyciela zasady i wymagania trzeba traktować poważnie, „rozpoznanie” na co można sobie w praktyce wobec danego nauczyciela pozwolić.
Bunt	Odmowa wykonania polecenia może być dla ucznia formą buntu przeciw dorosłym. Takie wrogie nastawienie do dorosłych bywa też związane z domowymi problemami ucznia i trudnymi relacjami z rodzicami. Czasem to jest bunt przeciw konkretnemu nauczycielowi, którego autorytet uczeń odrzuca. Uczeń odrzuca prawo nauczyciela (dorośli) do wydawania mu poleceń.
Uznanie klasy	Odmowa wykonania polecenia może być szukaniem uznania ze strony klasy (grupy), próbą zdobycia z jej strony podziwu. Takie uznanie ze strony klasy może przynieść odmowa wykonania polecenia nauczyciela. Nie każdego ucznia na to stać – część z nich chciałaby otwartej walki z nauczycielem, ale nie ma odwagi do niej stanąć.

Poczucie siły i satysfakcja	Dla ucznia może być ważne poczucie siły i satysfakcja, jaką może dać fakt, że nie musi wykonać polecenia nauczyciela. Odmowa wykonania polecenia to demonstracyjne „postawienie na swoim”. Uczeń może myśleć: „jestem w stanie wejść w zwarcie z nauczycielem i wygrać, jestem silniejszy, ja jestem najważniejszy, mogę robić to, co mi się żywnie podoba”.
Zdobycie władzy nad klasą	Odmowa wykonania polecenia może być dla ucznia krokiem w próbie przejęcia kontroli nad klasą, krokiem w likwidacji prawa nauczyciela do wydawania poleceń. Uczeń może chcieć „przejąć rządy” w klasie i zmarginalizować nauczyciela.
Bezkarność	Uczeń może mieć przekonanie, że wolno mu odmówić polecenia, bo żadnych konsekwencji ze strony nauczyciela czy szkoły tak naprawdę nie będzie. Postrzega nauczyciela (szkołę) jako kogoś słabego, kto nie zareaguje, kogo można zdominować, komu można demonstracyjnie odmówić wykonania polecenia. A skoro można, to dlaczego nie?

Jaki charakter mają te trzy przytoczone wyżej sytuacje? Wydaje się, że ze strony uczniów (wychowanków) wskazane wyżej motywy mogą wystąpić w różnorodnych kombinacjach²⁵.

Czym może być odmowa wykonania polecenia z perspektywy nauczyciela?

Bez względu na motywy, jakimi kierują się uczniowie, tego typu zachowania mogą stanowić dla nauczyciela duży i dręczący problem. Takie zachowanie może być odbierane przez niego jako akt osobistej wrogości ze strony ucznia, jako próba upokorzenia go, jako podważenie jego prawa do wydawania poleceń, jako porażka, jako uderzenie w same fundamenty bycia nauczycielem. Nauczycielskie prawo do kierowania przestaje być takie oczywiste, zależy od wyniku konfrontacji z uczniem. Trzeba o to prawo walczyć. Taka sytuacja może dla nauczyciela stanowić wielką trudność. Wymaga reakcji, ale stres, emocje, utrudniają adekwatne jej spostrzeżenie oraz szybkie znalezienie efektywnych rozwiązań. Niektórzy nauczyciele mogą odczuwać w takich sytuacjach przede wszystkim strach, niepewność, poczucie zagrożenia, bezradność. Część czuje przede wszystkim agresję, złość, irytację i chęć „odegrania” się na uczniu. Jeszcze inni mogą traktować je z większym dystansem i spokojem – jako coś, co się może pojawić w pracy z klasą, trudność wpisaną w zawód, z jaką trzeba się liczyć.

CELE INTERWENCJI

Jaki cel należy sobie postawić, kiedy uczeń odmawia wykonania polecenia: Rafał mówi, „nie chcę”; Ewelina czeka na to, co będzie dalej; wychowankowie odmawiają wykonania kary; uczeń nie chce oddać rysunku czy telefonu? Co warto sobie postawić jako cel do-

²⁵ Por. K. Konarzewski, M. Szymańczak, *Kiedy dziecko mówi NIE*, Warszawa 1988.

rażny, co jako długofalowy, a co jako strategiczny? Do czego chcielibyśmy doprowadzić, reagując na tego typu sytuacje? Czego warto nauczyć dzieci i młodzież w takich sytuacjach?

Zanim przejdziemy do rozpatrywania tych pytań, postawmy jeszcze inne pytania, dotyczące sprawy bardziej fundamentalnej: Czy nauczyciel ma w ogóle prawo wydawać jakiegokolwiek polecenia uczniom? Czy ma prawo podejmować decyzje dotyczące postępowania ucznia i żądać ich wykonania? Czy ma prawo coś nakazać albo czegoś zabronić? Czy ma prawo żądać posłuszeństwa? A jeśli tak – to na jakiej podstawie i w jakim zakresie?²⁶ Odpowiedzi można w uproszczeniu przedstawić w trzech grupach.

Odpowiedź 1 – nauczyciel ma prawo wydać każde polecenie, jakie uzna za słuszne.

Tego typu przekonanie było obecne w pedagogice przez wiele wieków. Było związane z podkreśleniem kluczowego znaczenia posłuszeństwa i wskazywaniem na konieczność łamania oporu ucznia. Tego typu podejście spotkało się z wielostronną krytyką, szczególnie ze strony szeroko rozumianego nurtu Nowego Wychowania. Podkreślano, że taki bezduszny, zewnętrzny rygor prowadzi do przekreślenia podmiotowości dzieci i młodzieży, że jest to traktowanie ludzi jak marionetek.

Odpowiedź 2 – nauczyciel nie ma prawa wydać żadnego polecenia uczniowi.

Stwierdzenie to wydaje się być obecne w pewnych nurtach pądocentryzmu, np. w antypedagogice H. von Schoenebecka czy koncepcji „wychowania bez porażek” T. Gordona. Gordon pyta: „Czy chcemy mieć posłuszne dzieci?” I odpowiada, że on odrzuca taki cel w wychowaniu. Dla niego posłuszeństwo prowadzi m.in. do bierności dzieci, ich konformizmu, do nieumiejętności obrony przed molestowaniem seksualnym, do zadawania innym cierpienia pod wpływem nakazów autorytetu²⁷, do obozów koncentracyjnych, do tego, że ludzie nie są w stanie przeciwstawić się żadnemu autorytetowi. Nauczyciel powinien zrezygnować z jakiegokolwiek władzy wychowawczej, z prawa do wydawania poleceń, gdyż niesie to negatywne skutki rozwojowe. Uczeń (wychowanek), jeśli ma coś zrobić, to może to być tylko działanie dobrowolne, a nie pod przymusem. Lepiej zatem, aby uczeń nie wykonał polecenia niż został do niego przymuszony. Von Schoenebeck eliminuje ze swej koncepcji nawet słowo „wychowawca”²⁸.

W krytyce tego stanowiska podnosi się m.in. następujące argumenty: a) należy odrzucić nadużycia w sprawowaniu władzy wychowawczej, ale nie ją samą; b) rezygnacja z jakiegokolwiek władzy wychowawczej prowadzi do anarchii i przejścia rządów w grupie przez osoby mające na nią negatywny wpływ; w praktyce rezygnacja z prawa do wydawania poleceń prowadzi do sytuacji, kiedy dziecko (ucznia) można określić terminem „mały tyran”²⁹; c) w każdej instytucji życia społecznego (urzędy, firmy) ktoś sprawuje władzę

²⁶ Proponowane odpowiedzi na to pytanie i związana z tym argumentacja są przedstawione tu bardzo skrótowo. Ważne jest jednak choćby tylko zaznaczenie szerszego kontekstu problematyki wydawania uczniom poleceń. Jak się wydaje kwestia reakcji na odmówienie wykonania polecenia dotyka istoty współczesnych sporów o kształt wychowania.

²⁷ Por. T. Gordon, *Wychowanie w samodyscyplinie*, Warszawa 1997, s. 124-128.

²⁸ Por. B. Śliwerski, *W odpowiedzi Zbigniewowi Barcińskiemu na jego uwagi na marginesie mojej książki „Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu”*, w: *Katecheta* nr 9/2008.

²⁹ Por. J. Prekop, *Mały tyran*, Warszawa 1993.

(m.in. wydaje polecenia) i ten fakt jest uznawany jako coś oczywistego, a nie jako zamach na wolność poszczególnych osób; co więcej, posłuszeństwo poleceniom zwierzchników jest przygotowaniem i warunkiem podjęcia w przyszłości funkcji kierowniczej.

Odpowiedź 3 – nauczyciel ma prawo wydawać tylko takie polecenia, które służą rozwojowi ucznia oraz są komunikowane w atmosferze szacunku do niego. Według tego stanowiska prawo do wydawania poleceń jest ograniczone. Ograniczenia te dotyczą: a) zakresu wydawania poleceń (nauczyciel nie ma prawa wydawać dowolnych poleceń, ale tylko takie, które służą rozwojowi ucznia, np. są związane z obowiązującymi zasadami); b) sposobu ich wydawania (np. nie można wydawać poleceń w sposób upokarzający ucznia, muszą być one dokonywane w atmosferze szacunku dla niego); c) czasu ich wydawania (zakres wydawanych poleceń powinien być modyfikowany w związku z dorastaniem uczniów do coraz większej samodzielności).

Krytycy tego podejścia wskazują, że każde polecenie, każdy przypadek władzy wychowawczej, ma negatywny wpływ na rozwój dziecka czy młodego człowieka, każdy przypadek żądania posłuszeństwa jest przeszkodą w rozwoju samodzielności młodych ludzi, jest barierą dla ich wolności. W obronie powyższego rozwiązania wskazuje się jednak, że rozwój samodzielności w obszarze myślenia i postępowania moralnego przebiega od fazy anomii (braku norm) przez fazę heteronomii (zależność zewnętrzna, normy przyjęte ze względu na zewnętrzny autorytet, etap posłuszeństwa) do fazy autonomii (zależność wewnętrzna, posłuszeństwo samemu sobie, samodzielność myślenia i działania moralnego). Nie można osiągnąć autonomii moralnej, „przeskakując” etap heteronomii, odsuwając zewnętrzny autorytet nauczyciela (w sensie prawa do kierowania postępowaniem ucznia). Negacja zewnętrznego autorytetu nauczyciela nie prowadzi do wolności. Ten autorytet nie powinien być „odsunięty” sprzed ucznia. Uczeń ten autorytet powinien „przerosnąć” poprzez rozwój swej wewnętrznej siły³⁰. Tylko taka droga prowadzi do wolności. W tym ujęciu człowiekiem wolnym jest tylko ten, kto podejmuje samodzielnie decyzje i ma siłę wprowadzić je w życie, „przerastając” tak różne opory wewnętrzne (np. lenistwo, strach), jak i opory zewnętrzne (autorytet dorosłych, presja grupy). Człowiekiem wolnym jest ten, kto ma siłę narzucić sobie postępowanie, które uznaje za słuszne – wbrew żywiołowi emocji i dynamice zewnętrznych okoliczności. A w rozwoju takiej wewnętrznej siły, siły charakteru, pomocą jest posłuszeństwo rozumnym i wydawanym w atmosferze szacunku poleceniom. Takie posłuszeństwo nie przekreśla wolności, wręcz odwrotnie – jest warunkiem jego rozwoju.

W świetle przedstawionej argumentacji najbardziej uzasadniona wydaje się odpowiedź trzecia – nauczyciel ma prawo wydawać polecenia i żądać posłuszeństwa ze strony ucznia. Jest to jednak prawo ograniczone, jeśli chodzi o zakres, sposób wydawania polecenia oraz czas (etap rozwojowy ucznia).

Powróćmy po tych ogólnych rozważaniach do kwestii celu interwencji w sytuacji odmowy wykonania polecenia.

³⁰ Por. S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1935 (trzecie wydanie: Warszawa, 1997).

DORAŻNY CEL INTERWENCJI

Dorażnym celem interwencji winno być doprowadzenie do wykonania przez ucznia polecenia wydanego mu przez nauczyciela. Trzeba jednak podkreślić, że to polecenie musi być zasadne – musi być związane z obowiązującymi uczniów (wychowanków) zasadami, z wykonywaną w szkole pracą, musi służyć rozwojowi uczniów (wychowanków). Decyzja o wykonaniu polecenia może być podjęta przez ucznia dobrowolnie i z własnej inicjatywy (cel maksimum) albo – jeśli to nie jest jeszcze możliwe – pod pewnym przymusem (cel minimum).

Osiągnięcie celu dorażnego – wykonanie zasadnego polecenia nauczyciela – jest ważne z kilku względów. Jeśli nauczycielka pozwoli Rafałowi na to, żeby nie oddawał zeszytu, jeśli Marcela akceptuje to, że Ewelina rzuca się z fotela, jeśli praktykant w zakładzie poprawczym zgodzi się, aby chłopcy nie wykonali kary, jeśli nauczyciele w szkole zgodzą się, aby uczeń nie oddał telefonu – wydaje się, że będzie to wyraźny sygnał dla tych osób, jak również dla wszystkich obserwujących, że na przyszłość można sobie na takie zachowania pozwolić, że będą one tolerowane. Bardzo prawdopodobne jest też potraktowanie takiego zachowania nauczyciela jako przejawu jego słabości. Wykonanie polecenia przez ucznia – lub brak tego wykonania – niesie skutki nie tylko dla uczniów, ale i dla samego nauczyciela. Nauczyciel, którego uczniowie nie słuchają, przestaje pełnić swoją funkcję kierownika pracy uczniów, ponosi znaczącą porażkę zawodową oraz osobistą.

DŁUGOFALOWY CEL INTERWENCJI

Długofalowym celem interwencji jest trwałe postanowienie uczniów, aby wykonywać polecenia nauczyciela. Chodzi o rozwój u ucznia postawy posłuszeństwa czyli nastawienia, aby wykonywać polecenia nauczyciela, do uznawania jego autorytetu (w znaczeniu prawa do wydawania poleceń). Polecenia i autorytet nauczyciela (prawo do podejmowania decyzji dotyczących postępowania ucznia) nie są tu rozumiane jako coś arbitralnego, samowolnego. Wręcz przeciwnie – są ograniczone do zasad obowiązujących ucznia i mają funkcję pomocniczą w rozwoju jego samodzielności, w rozwoju dobrego i silnego charakteru. Trzeba tu dodać, że cel długofalowy to nie tylko postawa (cnota, sprawność, nawyk) posłuszeństwa wobec konkretnego nauczyciela czy innych nauczycieli, ale także wobec wszystkich zasadnych autorytetów – w zakresie przysługujących im uprawnień.

STRATEGICZNY CEL INTERWENCJI

Strategicznym celem interwencji jest samodzielność uczniów – samodzielność w myśleniu i działaniu. Ta samodzielność to inaczej posłuszeństwo samemu sobie – posłuszeństwo przyjętym, zaakceptowanym, przyswojonym zasadom. Bycie posłusznym samemu sobie oznacza więc postępowanie z jednej strony wbrew chwilowym emocjom, kaprysom, impulsom, z drugiej zaś postępowanie wbrew naciskom i presjom różnego rodzaju grup. Z tej perspektywy posłuszeństwo wobec nauczyciela jest tylko pewnym koniecznym etapem w rozwoju posłuszeństwa wobec przyjętych zasad. Te dwa etapy rozwojowe – posłuszeństwo zewnętrznemu autorytetowi i posłuszeństwo zaakceptowanym zasadom – określane są jako etap heteronomii i etap autonomii w rozwoju

osobowości. Autonomia, posłuszeństwo przyjętym zasadom, to inaczej panowanie nad sobą, silny i dobry charakter, bycie człowiekiem z zasadami.

Ten cel strategiczny jest możliwy do osiągnięcia tylko jako swoista suma nakładania się na siebie zrealizowanych wszystkich celów doraźnych i wszystkich celów długofalowych – z różnych obszarów pracy wychowawczej. Będzie to możliwe tylko wtedy, gdy uczniowie będą głęboko przekonani do wartości zasad, którym się podporządkowują. Osobiste przekonanie do zasad to podstawa podjęcia przez uczniów samowychowania. Bo ostatecznie tylko sami uczniowie mogą uczynić siebie ludźmi z dobrym i silnym charakterem. Wszelkie działania interwencyjne mają służyć ostatecznie temu celowi – samowychowaniu uczniów w oparciu o zasady.

CEL DORAŻNY

minimum

Uczniowie decydują się pod przymusem na wykonanie polecenia nauczyciela

maksimum

Uczniowie decydują się z własnej woli na wykonanie polecenia nauczyciela

CEL DŁUGOFALOWY

Uczniowie z własnego przekonania, stale wykonują zasadne polecenia nauczyciela

CEL STRATEGICZNY

Uczniowie jako dorośli ludzie są samodzielni w myśleniu i działaniu, są posłuszni zaakceptowanym zasadom, są ludźmi z dobrym i silnym charakterem

ANALIZA PRZEPROWADZONYCH INTERWENCJI

6. Nie chcę!

Lekcja miała miejsce w V klasie szkoły podstawowej. Nauczycielka sprawdzając zadania domowe uczniów, poprosiła o podejście z zeszytem ucznia Rafała. Na co uczeń, nie podnosząc nawet głowy znad ławki, coś odburknął i siedział dalej. Zaskoczona i poirytowana nauczycielka podniosła głowę znad dziennika i spoglądając w stronę ucznia, powtórzyła polecenie (trochę mocniej niż za pierwszym razem):

– Rafał, proszę do mnie podejść z zeszytem.

Uczeń nadal nie podniósł się, zajęty swoimi sprawami znów coś odburknął pod nosem. To bardzo zdenerwowało nauczycielkę. W klasie zrobiła się cisza. Nauczycielka wstała, odwróciła się w stronę ucznia i powtórzyła kolejny raz, wypowiadając to samo polecenie, ale z jeszcze większą stanowczością:

– Rafał, proszę podejść do mnie z zeszytem.

Uczeń, nadal siedząc, podniósł głowę i odpowiedział:

– Ja nie, bo nie zrobiłem zadania i nie chcę.



Wtedy nauczycielka wypowiedziała kolejny raz to samo polecenie i wyciągnęła w stronę ucznia prawą rękę. Komunikat zabrzmiał jeszcze bardziej zdecydowanie, niż wcześniej.

W tym momencie uczeń wziął zeszyt i nie mówiąc, szybko podszedł do nauczycielki.

Nauczycielka była zaskoczona i bardzo zadowolona. Czuła, iż swoją postawą wywarła presję na uczniu, co w efekcie miało dobry skutek. Podczas kolejnych zajęć uczeń ten był bardziej posłuszny, a nauczycielka bardziej pewna siebie w stawianiu wymagań i oczekiwaniu współpracy z uczniami.

Nauczycielka była zaskoczona, że tak niewiele trzeba, aby nawiązać kontakt z uczniem w takiej trudnej sytuacji. Jednocześnie była bardzo z siebie zadowolona, iż opanowała zdenerwowanie i znalazła w sobie „narzędzia” do poradzenia sobie z tym problemem.

☐ STRUKTURA INTERWENCJI

Natychmiastowa
reakcja nauczycielki

- Podniosła głowę znad dziennika i spoglądając w stronę ucznia, powtórzyła polecenie (mocniej niż za pierwszym razem).
- Wstała, odwróciła się w stronę ucznia i z większą stanowczością powtórzyła polecenie kolejny raz.
- Wypowiedziała kolejny raz to samo polecenie i wyciągnęła w stronę ucznia prawą rękę.

☐ EFEKT INTERWENCJI

Uczeń wziął zeszyt i podszedł do nauczycielki. Podczas kolejnych zajęć był bardziej posłuszny.

☐ OCENA INTERWENCJI

Motyw odmowy wykonania polecenia. Rafał odmówił wykonania polecenia jak najbardziej zasadnego. Zignorował polecenie nauczycielki, komentując je dodatkowo uwagą wypowiedzianą półgłosem („odburknął”). Nauczycielka zinterpretowała to – całkiem słusznie – jako sprawdzanie granic dopuszczalnego zachowania. Nie podejmowała zatem rozmowy, która miałaby wyjaśnić powody takiego zachowania, ale podjęła działanie, aby wyegzekwować od ucznia wykonanie polecenia.



Elementy presji psychicznej. Są w tej interwencji elementy presji psychicznej, nacisku ze strony nauczycielki. Nauczycielka zwracała się do Rafała, stopniowo wywierając na niego coraz większą presję. Zastosowała technikę „zdartej płyty” – powtarzała kilka razy ten sam komunikat. Za każdym kolejnym razem wzmacniała ton głosu. Dodatkowym elementem były też komunikaty niewerbalne: nauczycielka podniosła wzrok na ucznia, wstała, zwróciła się w jego stronę, wyciągnęła dłoń i wskazała nią na ucznia.

Osiągnięcie celu. Narastająca presja (powtarzane polecenie oraz wyciągnięta dłoń) doprowadziła w końcu do tego, że Rafał wykonał polecenie. Uczynił to, choć dopiero pod pewnym przymusem. Interwencja nauczycielki miała także znaczenie w dłuższej perspektywie czasowej. Mamy w relacji sygnał, że uczeń był „bardziej posłuszny”.

Panowanie nad sobą. Nauczycielka podczas interwencji panowała nad sobą. Jej reakcję cechował spokój i wynikająca z tego siła. Nie widać u niej przejawów bezradności, strachu czy niechęci, złości lub irytacji. Na początku była zaskoczona i zirytowana zachowaniem ucznia, ale nie pozwoliła, aby ta irytacja zdominowała jej reakcję.

7. Todd nie chce oddać rysunku³¹

„Todd: – Proszę pana, mój rysunek jest taki brzydki, że nie mogę go oddać. Pan nie będzie go nawet chciał oglądać.

Nauczyciel: – Jestem pewien, że jest ładny i mimo wszystko chcę go zobaczyć, proszę więc, daj mi go. (...)

Todd trzyma rysunek odwrócony na ławce.

Nauczyciel: – No Todd! Oddaj mi go! (...).”

☐ STRUKTURA INTERWENCJI

Natychniastowa
reakcja nauczyciela

- Przekonywał, że rysunek jest na pewno ładny.
- Naciskał na Todd`a, aby oddał rysunek.

☐ EFEKT INTERWENCJI

Z opisu tej sytuacji nie wynika to jednoznacznie – najprawdopodobniej jednak Todd nie oddał rysunku nauczycielowi.

☐ OCENA INTERWENCJI

Motyw odmowy. Todd wstydzi się swojego rysunku i chce uniknąć upokorzenia. Odmowa oddania nauczycielowi swojego rysunku jest więc dla Todd`a unikiem – chce

³¹ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa 1995, s. 116.

w ten sposób uniknąć krytyki, być może złośliwości kolegów z klasy, chce uniknąć wstydu i upokorzenia. Jego opór nie jest zakwestionowaniem prawa nauczyciela do wydawania poleceń, nie jest sprawdzaniem dopuszczalnych granic zachowania.

Wywieranie presji psychicznej. Nauczyciel wywiera na Todd'a presję psychiczną. W tym wypadku – w odróżnieniu od poprzedniego przypadku [6] jest to błąd. Presja psychiczna nie jest adekwatnym sposobem reagowania, kiedy odmowa wykonania polecenia wpływa ze wstydu i obawy przed upokorzeniem.

Aktywne słuchanie. Z kontekstu całej książki T. Gordona, z której zaczerpnięty jest ten przykład wynika, że według autora właściwym sposobem reakcji byłoby w tym wypadku aktywne słuchanie. Aktywne słuchanie to m.in. wyrażanie własnymi słowami tego, jak rozumiemy słowa ucznia. W tym wypadku mogłyby to być słowa nauczyciela: „Mam wrażenie, że obawiasz się, że skrytykuję twój rysunek. Chyba jesteś z niego niezadowolony i myślisz, że mi też nie będzie się podobał”.

8. Ewelina czekała, co będzie dalej³²

(...) byłem zaskoczony, widząc po raz pierwszy Ewelinę, rzucającą się na ziemię ze swojego wózka inwalidzkiego. Ewelina jest głęboko upośledzona, nie może mówić, nie posiada kontroli nad swoim ciałem. Włada tylko jedną ręką. Chciałem jej pomóc usiąść z powrotem na wózku, ale Marcela, jedna z wychowawczyń, powstrzymała mnie. Zagniewała się na Ewelinę i powiedziała jej, że nie będzie tolerować takiego zachowania; czekała, aż Ewelina sama wsiądzie do wózka. Był to moment walki. Ewelina czekała, co będzie dalej.

Następnie (Ewelina), czując upartą wolę Marceli, podeszła do wózka i spróbowała sama w nim usiąść. Zrobiła ogromny wysiłek. Dopiero w tym momencie Marcela interweniowała, żeby jej pomóc. (...)

STRUKTURA INTERWENCJI

Natychmiastowe
reakcje nauczycielki

- Marcela powstrzymała osobę, która chciała pomóc Ewelinie usiąść z powrotem na wózku.
- Zagniewała się na Ewelinę i powiedziała jej, że nie będzie tolerować takiego zachowania.
- Czekala, aż Ewelina sama wsiądzie do wózka.

EFEKT INTERWENCJI

Ewelina podjęła próbę samodzielnego powrotu na wózek.

³² J. Vanier, *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich do życia w prawdziwej miłości*, Kraków 1988, s. 45.

OCENA INTERWENCJI

Sens postawy Marceli. Nie jest to w opisie tej sytuacji powiedziane wprost, ale warto zastanowić się nad sensem działania Marceli. W imię czego Marcela tak zdecydowanie zareagowała? Co Ewelina by straciła, gdyby Marcela zaakceptowała takie zachowanie jak rzucanie się z wózka na podłogę? Jakie byłyby konsekwencje próby pomocy jej od razu? Czego Ewelina by się nauczyła? Czego nauczyła się dzięki stanowczej reakcji Marceli?

Czekanie Marceli. Marcela zakomunikowała Ewelinie, że nie będzie tolerowała jej rzucania się z wózka. Była w tym komunikacie uparta i zdecydowana. Ta siła komunikatu pojawia się w opisie w słowie „zagniewała się”. Potem już nic nie mówiła, tylko komunikowała swoje zdecydowanie i nieustępliwość w sposób niewerbalny. W milczeniu „przeczekala” opór Eweliny. To milczenie musiało być powiązane ze spojrzeniem i mimiką Marceli, które Ewelina odebrała jako wyraźny sygnał, że Marcela nie ustąpi. W końcu – nie wiemy, jak długo trwało to milczenie – Ewelina podjęła próbę powrotu na wózek.

„Moment walki”. Powstrzymanie osoby, która chciała pomóc Ewelinie, zagniewanie, komunikat o tym, że takie zachowanie nie będzie tolerowane, milczące czekanie, aż Ewelina spróbuje wrócić na wózek – to wszystko elementy walki woli Marceli z wolą Eweliny. Ewelina zdecydowała się wypełnić polecenie Marceli, czując „jej upartą wolę”. Marcela pomogła Ewelinie, ale dopiero wtedy, kiedy ta podjęła wysiłek powrotu na wózek, kiedy zrezygnowała z wykorzystywania swojej słabości dla szantażowania otoczenia. Ostatecznie decydującym elementem w dynamice tej sytuacji nie były takie czy inne słowa Marceli – ale jej siła woli, jej nieustępliwość, upór. Nieustępliwość, upór, walka – nie „przeciw” Ewelinie, nie po to, aby ją poniżyć czy stłamsić, ale po to, aby pomóc jej w rozwoju samodzielności.

Osiągnięcie celu. Marcela osiągnęła cel doraźny – Ewelina podjęła próbę powrotu na wózek. Wydaje się, że po doświadczeniu tej sytuacji Ewelina będzie na przyszłość bardziej skłonna do powstrzymywania się od rzucania na podłogę oraz do wypełniania poleceń Marceli.

9. Odmowa wykonania kary

Był to trzeci lub czwarty dzień mojej praktyki wychowawczej w zakładzie poprawczym. Dużą grupą poszliśmy na wycieczkę pieszą po okolicznym lesie. W pewnym momencie okazało się, że w pobliżu nie było żadnego wychowawcy. Szedłem sam z grupą 8-10 chłopców. Jeden z nich, około 18-letni, zaczął mrużyć pod nosem:

– Kur w Warszawie nie hoduja, kur w Warszawie nie hoduja, ku..., ku..., ku...

Mówił to rytmicznie i bez przerwy, w związku z tym zaczęło się pojawiać w jego wypowiedzi w sposób regularny słowo „ku...”. Na początku udawałem, że nie słyszę. Ale wbrew moim nadziejom to dwuznaczne „rzucanie mięsem” nie zanikło, ale wręcz się wzmocniło. Dołączył do tego chórkę drugi chłopak – trochę młodszy, około 16-letni. Przy odpowiednim akcentowaniu nie było wątpliwości, że chłopcy używają wulgaryzmu.

O takim odbiorze ich słów świadczył także coraz większy śmiech pozostałych. Wiedziałem, że w zakładzie jest przyjęta kara 10 pompek za każde użycie wulgaryzmu. Z ociąganiem zatrzymałem grupę. Bałem się, że nie zareagują na moje polecenie wykonania pompek, ale nie miałem wyjścia. Nie mogłem dalej udawać, że nic się nie dzieje. Spokojnym tonem, jak kolega do kolegi, zwróciłem się do tego chłopaka, który rozpoczął:

– Używałeś słów wulgarnych. Za to jest w zakładzie 10 pompek. Masz je zrobić.

Było to wypowiedziane tonem spokojnym, neutralnym, stanowiło raczej sugestię niż polecenie. Bałem się odmowy, która rzeczywiście nastąpiła.

– Nie!

Zwróciłem się do drugiego chłopaka.

– Używałeś wulgaryzmów. Masz zrobić 10 pompek.

Zastanawiał się przez chwilę. Spojrzał na kolegę, który zainicjował opowieść o „kurach w Warszawie”, potem na pozostałe osoby z grupy kolegów. W końcu powiedział:

– Nie!

Nie wiedziałem, co dalej robić. Poczułem się bezradny. Przeleciały mi przez głowę różne koncepcje teoretyczne na temat kar, ich skuteczności i nieskuteczności, ale w trakcie studiów pedagogicznych nie zajmowaliśmy się takimi zagadnieniami: co zrobić, kiedy wychowanek odmówi wykonania kary. Brakowało mi pomysłu. Wiedziałem, że w obecnej sytuacji nie zdołam nic wskórać, że przeklinający chłopcy będą teraz mieli wsparcie grupy i że nie mogą wycofać się, żeby nie stracić twarzy przed kolegami.



Pierwszą rzeczą jaka przysłała mi do głowy, było zażądanie jednoznacznej deklaracji ze strony wychowanków. Stwierdziłem też, że muszę zmienić ton, że musi on sygnalizować, że nie mam ochoty na żarty. Zrezygnowałem z rozmowy na płaszczyźnie „kolega – kolega” i starając się, aby brzmiało to stanowczo, zapytałem starszego chłopaka:

– Odmawiasz wykonania kary?

Przez moment się zastanawiał – ale nie było już odwrotu.

– Tak.

Zwróciłem się do drugiego chłopaka:

– Odmawiasz wykonania kary?

Drugi się zastawiał dłużej. Popatrzył na mnie, potem na kolegów. Jeśli chciał zachować twarz przed kolegami, nie miał innej możliwości, jak podtrzymać swoją odmowę zrobienia pompek. Ale zrobił to z wyraźnym ociąganiem.

– Tak.

Popatrzyłem na chłopaków i na całą grupę. Nie wiedziałem, co dalej robić. Starłem się, żeby moje spojrzenie sygnalizowało, że jestem spokojny, że panuję nad sytuacją, choć tak naprawdę miałem poczucie, że stoję na skraju przepaści, że sytuacja wymyka się spod mojej kontroli.

Jedyne, co przyszło mi w tym momencie do głowy, to zagrać na czas i odsunąć moment swojej nieuniknionej porażki wychowawczej. Powiedziałem tym dwóm chłopakom:

– Wróćmy do tej sprawy!

Potem zwróciłem się do całej grupy:

– Teraz idziemy dalej!

Nie patrząc czy ruszają za mną, zacząłem iść drogą. Cała grupa poszła za mną.

Starłem się mówić w sposób stanowczy. Chciałem, aby w sposobie zapowiedzi powrotu do tej sprawy zawarta była groźba „poniesiecie konsekwencje swojego buntu – dobrze wiem jak to zrobić”. To była próba blefu. Nie miałem pojęcia, co w takiej sytuacji zrobić.

Podtrzymywała mnie na duchu tylko jedna myśl – ja nie wiem, co zrobić, ale może udało mi się stworzyć u chłopców wrażenie, że wiem. Zacząłem analizować warianty. Z całej literatury pedagogicznej nie mogłem sobie przypomnieć nic, co choć trochę byłoby mi pomocne w tej sytuacji. Przypomniała mi się tylko sytuacja opisana przez Antoniego S. Makarenkę w *Poemacie Pedagogicznym*. Poleciał jednemu z wychowanków, aby cała grupa poszła do lasu i narąbała drzew na opał. Wychowanek odmówił. Zwrócił się do Makarenki na „ty” mówiąc, żeby sam poszedł. Makarenko „nie utrzymał się na linii pedagoga” i po prostu pobił wychowanka. Chłopak wykonał wtedy polecenie Makarenki. Pozostali też. Czy sposobem na rozwiązanie mojego problemu jest więc pobicie wychowanka? Nie! Ale co w takim razie? Jeśli nie zrobię nic – następnego dnia najmłodszy rzuci kilka mięsistych słów pod moim nosem i na polecenie wykonania pompek powie: „A tamci wczoraj nie zrobili”. I będzie miał rację. A może informacja do innych wychowawców? Odrzuciłem ten wariant. Wyjdzie na to, że nie potrafię sobie poradzić i idę na skargę do wychowawców. Oczyma wyobraźni widziałem uśmieški chłopaków: „studencik sobie nie radzi i uderza w płacz do wychowawców”. Wniosek na apel o naganę? Nie byłem pewny czy to jest adekwatna kara, nie wiedziałem też, jak do takiego wniosku może odnieść się dyrekcja. W dodatku taka nagana to mógłby być dla chłopaków powód do chluby, pokazanie, że są twardzi, że potrafią się postawić. Wariant

Makarenki – nie, informacja do wychowawców – nie, wniosek na apel – nie. Czy nie ma rozwiązania, czy jedyne to pogodzić się z porażką i wyjechać z tej praktyki? A może nie jest tak źle? Może udało mi się stworzyć wrażenie, że poniosą konsekwencje i będą żałowali swojego buntu.

Połączyliśmy się z pozostałymi grupami. Po jakimś czasie zarządzono odpoczynek. Siadłem pod drzewem i myślałem, co robić. Miałem czas tylko do momentu powrotu do zakładu.

Niespodziewanie podszedł do mnie młodszy chłopak i powiedział:

– Wychowawco, ja zrobię te pompki, ale jak dojdziemy do zakładu.

Poczułem, że może nie jest tak źle. Może oni rzeczywiście myślą, że wiem, co zrobić i że będą mieli poważne nieprzyjemności w zakładzie. Powiedziałem zdecydowanym tonem:

– Dobrze! Ale to nie ja będę ci o tym przypominał!

– Tak, tak, będę pamiętał – zapewnił chłopak.

Poczułem, że zyskałem ważny punkt w całej rozgrywce i że sytuacja może nie jest tak dramatyczna, jak mi się wydawało. Pozostawał jeszcze starszy chłopak – nie wiedziałem, co zrobić, ale skoro ten młodszy się wycofał, to i ten starszy może to zrobić?

Ruszyliśmy wszyscy w drogę. W pewnym momencie, na leśnej drodze, zobaczyłem przed sobą starszego chłopaka. Szedł, rozmawiając z jakimś kolegą. Szedłem szybciej niż oni, więc za kilka chwil miałem ich minąć. W myślach opracowałem następujący plan. Kiedy będę mijał tego chłopaka, spojrzę na niego z boku i powiem, że to on ma coś do mnie, a nie ja do niego i nie będę mu o tym przypominał. Postanowiłem w to włożyć wszystko, na co mnie było stać, jeśli chodzi o ton głosu i mimikę, które niosłyby przesłanie: „Chłopie, radzę ci, zrób coś z tym, bo będziesz miał poważne problemy, a jak nie zrobisz, to ci współczuję”. Postanowiłem też nie wdawać się w ewentualne dyskusje. Powiem tylko to, co zamierzyłem, odwrócę głowę i pójdę szybkim krokiem dalej.

Zrównałem się z nim, spojrzałem przez ramię i powiedziałem:

– Masz niezłałatwioną sprawę i nie będę ci o tym więcej przypominał!

Odwróciłem głowę i szybkim krokiem poszedłem dalej.

Powoli wędrówka się kończyła. Zbliżaliśmy się już do zakładu. Znowu zacząłem widzieć sytuację w czarnych barwach: przecież to nic nie da, on nic nie robi. Podczas ostatniego już odpoczynku usiadłem w obecności kilku wychowawców na przydrożnym rowie. Niespodziewanie podszedł do mnie chłopak, który pierwszy odmówił wykonania kary. Wstałem. Powiedział:

– Wychowawco, ja zrobię te pompki, tu, na rowie.

Rów był mocno pochylony, więc takie pompki nie wymagały specjalnego wysiłku. Spojrzałem mu prosto w oczy i powiedziałem:

– Na rowie? Ty, silny chłop, będziesz robił pompki na rowie? Zrób to na równej drodze! Popatrzył na mnie z miną męczennika, westchnął i... zrobił te 10 pompek.

Całą tę scenę obserwowali wszyscy wychowawcy i wychowankowie. A mnie z każdą pompką spadał jeden kamień z serca. Kiedy wróciliśmy do zakładu, od razu podszedł do mnie drugi chłopak. Tak jak zadeklarował już wcześniej, wykonał nałożoną na niego karę 10 pompek.

W trakcie dalszej praktyki (trwała 2 tygodnie) jeszcze kilka razy nakładałem na różnych wychowanków karę pompek za przeklinanie. Wystarczyło wydanie polecenia, aby kara została wykonana.

Po kilku miesiącach wybrałem się na zimowy rajd turystyczny w Bieszczady zorganizowany przez Koło Turystyczne z Zakładu. Był tam też chłopak, który jako pierwszy odmówił wykonania kary. Podczas jednej z wędrówek porozmawialiśmy o sprawach związanych z rajdem. Rozmowa miała zupełnie inny charakter niż ta sprzed kilku miesięcy. Przeszliśmy też na „ty”. Taki był zwyczaj Koła Turystycznego podczas wypraw, nie obejmował tylko wychowawców na stałe pracujących w zakładzie.

☐ STRUKTURA INTERWENCJI

Natychmiastowa
reakcja wychowawcy
(praktykanta)

- Postawił pytanie: „Odmawiasz wykonania kary?” tonem stanowczym i poważnym.
- Postawił drugiemu z wychowanków pytanie: „Odmawiasz wykonania kary?”
- Zapowiedział późniejszy powrót do sprawy odmowy wykonania kary.
- Poleciał: „Teraz idziemy dalej!”

Odroczona
reakcja wychowawcy

- Wyraził zgodę na to, aby młodszy z wychowanków zrobił pompki po powrocie na teren zakładu poprawczego.
- Zapowiedział, że nie będzie temu wychowankowi przypominał o tej sprawie.
- Zrównał się krokiem ze starszym wychowankiem.
- Spojrzał na niego i powiedział: „Masz niezłałatwioną sprawę i nie będę ci o tym więcej przypominał!”
- Odwrócił głowę i szybkim krokiem poszedł dalej.

Odroczona
reakcja wychowawcy

- Poleciał starszemu wychowankowi wykonanie pompek na równym terenie.

☐ EFEKT INTERWENCJI

Starszy wychowanek wykonał karę 10 pompek pod koniec wycieczki. Młodszy – po powrocie na teren zakładu poprawczego.

☐ OCENA INTERWENCJI

Zmuszenie do jednoznacznej deklaracji. Dobrym posunięciem było pytanie praktykanta zmuszające wychowanków do jasnej, wyraźnej deklaracji: albo wykonanie kary, albo odmowa jej wykonania. Postawienie przed wychowankiem pytania, czy odmawia

wykonania kary dawało im szansę, aby wycofać się ze swego zachowania. Jeśli z tej szansy nie skorzystali, to ich odmowa stała się przez to wyraźniejsza, jednoznaczna i klarowna. W tego typu sytuacjach ma to duże znaczenie, bo jeśli odmowa wykonania polecenia była niewyraźna, to potem uczeń (wychowanek) może zaprzeczać temu faktowi.

Odłożenie w czasie. W sytuacji, kiedy praktykant nie wiedział, co ma dalej robić, dobrym posunięciem było odłożenie w czasie rozstrzygnięcia całej sprawy. Z jednej strony chłopcy mieli czas na spokojne przemyślenie swojego zachowania i ewentualnych konsekwencji z nim związanych. Z drugiej strony praktykant zyskał czas na przemyślenie sytuacji i zdystansowanie się do emocji, które się w nim pojawiły.

Ton głosu, mimika. Kluczowe znaczenie dla dynamiki całej sytuacji miał język niewerbalny praktykanta (ton głosu, mimika, spojrzenie). Najpierw język niewerbalny praktykanta był przyczyną jego kłopotów, a potem, po zmianie, stał się podstawowym czynnikiem prowadzącym do wykonania polecenia przez wychowanka. „Koleżeński” i lękliwy ton słów mówiących o wykonaniu kary sprawił, że to nie było zdecydowane polecenie. To była raczej niepewna sugestia, która wręcz prowokowała, aby odpowiedzieć na nią „nie”. Zmiana tonu głosu (mimiki, spojrzenia) spowodowała także zmianę w zachowaniach wychowanków. Wykonali karę ze względu na dość nieokreśloną groźbę zawartą w słowach, ale przede wszystkim w tonie głosu i mimice. Pierwszy niewerbalny komunikat brzmiał „proponuję, abyście wykonali 10 pompek”. Komunikat niewerbalny po zmianie brzmiał: „jeśli nie wykonacie tych 10 pompek, to będziecie mieli kłopoty; nie odpuszczę tego”. Sytuacja, która w pewnym momencie przerosła praktykanta i wydawała mu się prawie niemożliwa do rozwiązania, okazała się ostatecznie dość łatwa do zmiany. Wystarczyła zmiana nastawienia, która przejawiała się w innym tonie głosu, innej mimice, innym spojrzeniu. Okazało się, że w tej sytuacji to wystarczyło.

System wychowawczy zakładu poprawczego. Najprawdopodobniej na wykonanie polecenia praktykanta wpłynął także system wychowawczy zakładu poprawczego. W zakładzie prężnie działało koło turystyczne. Udział w wycieczkach, rajdach, wyjazdach w góry był dla większości wychowanków czymś bardzo atrakcyjnym. Wiązało się to jednak z przestrzeganiem zasad. Student nie wiedział, jak ma zareagować na odmowę wykonania polecenia, ale trzymał się myśli, że być może wychowankowie sądzą, że ma konkretny pomysł na przykre dla nich konsekwencje. Nie wiedział, że jest taka możliwość, aby np. wychowankowie dostali zakaz brania udziału w kolejnej wycieczce. On tego nie wiedział, ale oni być może o tym pomyśleli. I kiedy zobaczyli, że tej sprawy nie odpuści, to być może doszli do wniosku, że nie opłaca się tracić kolejnej wycieczki za odmowę wykonania 10 pompek.

Osiągnięcie celów. Praktykant osiągnął cel doraźny w postaci wykonania przez wychowanków swojego polecenia. Wydaje się też, że kwestia dobrych relacji z wychowankami pozostała otwarta. W dłuższej perspektywie interwencja przyczyniła się do większej gotowości tych dwu wychowanków (a także pozostałych) do posłuszeństwa poleceniom praktykanta. Można powiedzieć, że sposób rozwiązania przez niego trudnej sytuacji, przyczynił się do zyskania autorytetu u wychowanków. Wzmianka o rozmowie ze starszym wychowankiem podczas wyprawy turystycznej wskazuje, że zbudowanie

z nim dobrych relacji byłoby możliwe. Żądanie wykonania polecenia nie przekreśliło możliwości zbudowania więzi z wychowankami. Przeciwnie – gdyby praktykant wycofał się z polecenia, zostałby uznany za „mięczaka” przez społeczność zakładową, wzbudziłoby to powszechne lekceważenie jego osoby i w praktyce przekreśliłoby możliwość zbudowania z wychowankami znaczącej więzi.



10. Odmówił oddania telefonu

Uczeń gimnazjum nagrał telefonem komórkowym krótki film prezentujący totalny bałagan, chaos w klasie, na który młody nauczyciel w ogóle nie reagował. Nauczycielka ucząca za ścianą słysząc krzyki, chaos i harmider trwające dłuższy czas, powiadomiła pedagoga o niepokojących sygnałach dochodzących z sali obok. Gdy młoda pani pedagog weszła do klasy, zobaczyła kilka uczennic biegających z piskiem po klasie, uciekających przed pajakiem – eksponatem, którym straszyl jeden z uczniów, drugi z nich stojąc na końcu sali, trzymał telefon komórkowy w wysoko uniesionej dłoni i nagrywał całą tę sytuację. Był to uczeń, który bardzo często sprawiał kłopoty dyscyplinarne na lekcjach – wulgarny, niezwykle nerwowy, nieprzebierający w słowach i bezczelny.

Widząc tę sytuację, pani pedagog poprosiła ucznia o oddanie telefonu. Uczeń odmówił.

Klasa przestraszona wkroczeniem pedagoga lekko się uciszyła i przyglądała, co będzie się działo dalej. Gdy powtórna prośba o oddanie aparatu nie odniosła skutku, a uczeń zaczął wchodzić w zaczepny dialog, pani pedagog „ucięła” rozmowę w klasie. Nie chcąc podgrzewać i tak już gorącej atmosfery, poprosiła ucznia o wyjście i udanie się wraz z nią do pani wicedyrektor.

Pani wicedyrektor po wysłuchaniu relacji pedagoga o zajściu w klasie poprosiła ucznia o oddanie telefonu przypominając, iż zgodnie z zapisem statutu szkoły, uczeń na lekcjach nie może go używać. Uczeń odmówił, tłumacząc się tym, że ma w nim wiele cennych danych, których nie chce i nie może ujawniać. Był uparty i zacięty.

Wobec takiej postawy pani wicedyrektor odesłała ucznia do dyrektora szkoły, a sama zatelefonowała do ojca ucznia i poinformowała go o zajściu. Ojciec nakazał synowi oddać telefon. Uczeń już w gabinecie dyrektora naczelnego odmówił oddania telefonu, przywołując wspomniane już argumenty oraz dodając, iż w dniu dzisiejszym aparat musi mieć przy sobie, gdyż spodziewa się bardzo ważnego telefonu. Perswazje nic nie dały.

Pani dyrektor odesłała ucznia do gabinetu pedagoga w celu dalszych negocjacji. Rozmowę podjęła druga pedagog rozpoczynająca swój dyżur. Widząc, iż uczeń jest napięty, wściekły, zmęczony całą tą sytuacją, zdecydowanym tonem poinformowała ucznia, że złamał zasady obowiązujące w szkole i musi oddać telefon, bo taki jest zapis w statucie szkoły. Jeśli w tym momencie nie odda telefonu, to ona zawiadomi ojca o tym zajściu. Uczeń odpowiedział na to, że pani dyrektor już dzwoniła do ojca. Pedagog oświadczyła, że mimo to jeszcze raz skontaktuje się z jego ojcem. Rozmowa telefoniczna odbyła się przy uczniu. Po zakończonej rozmowie pedagog poinformowała ucznia, iż ojciec kategorycznie nakazuje mu oddać aparat pedagogowi. Uczeń pękł, zaczerwienił się i czując, że pedagog nie ustąpi, z wściekłością i drżącymi rękami wyjął z telefonu kartę, a pusty już aparat oddał, niemal rzucił pedagogowi. Wychodząc w furii tak mocno kłapnął – trzasnął – drzwiami, że ściana nad nimi po prostu pękła. Następnego dnia ojciec odebrał telefon.

Uczeń nie przeprosił za swoje zachowanie, jego postawa nie uległa znaczącej poprawie. Jedynie ojciec w rozmowie z pedagogiem wykazał minimalną skruchę i nie wprost przeprosił za zachowanie syna, obiecując, że przeprowadzi rozmowę z nim i spróbuje sprawdzić, co znajdowało się w pamięci telefonu. Pedagog miała bowiem podejrzenia, że oprócz filmu nagranych na lekcji, w telefonie znajdowały się inne demoralizujące filmy. Ojciec zaznaczył jednak w rozmowie, że nie wie, jak postępować z synem.

STRUKTURA INTERWENCJI



Natychmiastowa
reakcja nauczyciela

- Był bierny, w ogóle nie reagował.

Natychmiastowa
reakcja nauczycielki
z sąsiedniej sali

- Powiadomiła pedagoga o niepokojących odgłosach.

Natychmiastowa
reakcja pedagoga
szkolnej (pierwszej)

- Poprosiła ucznia o oddanie telefonu.
- Powtórzyła prośbę o oddanie telefonu.
- Poprosiła ucznia o wyjście i udanie się wraz z nią do pani wicedyrektor.

- | | |
|--|--|
| <p>Natychmiastowa reakcja pani wicedyrektor</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Poprosiła ucznia o oddanie telefonu. • Przypomniała zapis statutu szkoły zabraniający używania na lekcjach telefonu. • Odesłała ucznia do dyrektora szkoły. • Zatelefonowała to ojca ucznia i poinformowała go o zajściu. |
| <p>Natychmiastowa reakcja ojca (przez telefon)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Nakazał synowi oddać telefon. |
| <p>Natychmiastowa reakcja pani dyrektor</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Perswadowała, aby uczeń oddał telefon. • Odesłała ucznia do gabinetu pedagoga. |
| <p>Natychmiastowa reakcja pedagog szkolnej (drugiej)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Zdecydowanym tonem poinformowała ucznia, iż złamał zasady obowiązujące w szkole. • Poinformowała, że musi oddać telefon, bo taki jest zapis w statucie szkoły. • Zapowiedziała, że jeśli nie odda telefonu, zawiadomi ojca o tym zajściu. • Poinformowała ucznia, iż ojciec kategorycznie nakazuje mu oddać aparat. |

EFEKT INTERWENCJI

Uczeń z wściekłością wyjął z telefonu kartę i oddał pedagogowi pusty aparat (niemal rzucił). Wychodząc tak mocno trzasnął drzwiami, że ściana nad drzwiami pękła. Uczeń nie przeprosił za swoje zachowanie. Jego postawa nie uległa znaczącej poprawie.

OCENA INTERWENCJI

Brak reakcji nauczyciela. Nauczyciel prowadzący lekcję, podczas której uczeń używał telefonu, nie reagował w ogóle na jego zachowanie. Albo reagował bez odpowiedniej siły i zdecydowania. Pozwalał na bałagan i chaos. Zareagował dopiero pedagog na prośbę innego nauczyciela uczącego za ścianą.

Etapy interwencji. W interwencję zostało włączonych wiele osób. Zmieniało się też jej miejsce. Pierwszym miejscem była klasa. Potem „akcja” przeniosła się do gabinetu wicedyrektora, następnie do gabinetu dyrektora, ostatecznie do gabinetu pedagoga szkolnego. Pierwsza pani pedagog poprosiła o pomoc dyrektora i wicedyrektora szkoły oraz drugiego pedagoga szkolnego w wyegzekwowaniu od ucznia oddania telefonu. W interwencję został także włączony ojciec ucznia. Zmiana miejsca interwencji dała uczniowi czas na przemyślenie strategii, wymyślenie wytłumaczenia czy argumentów usprawiedliwiających swoje postępowanie.

Zdecydowanie drugiej pani pedagog. Kluczowe w wymuszeniu na uczniu oddania telefonu było zdecydowanie drugiej pani pedagog. Siła obecna w jej komunikatach, przede wszystkim w języku niewerbalnym, doprowadziła do tego, że w końcu uczeń oddał telefon. Wcześniejsze rozmowy i perswazje przygotowały ten moment, bo uczeń był już zmęczony całą sytuacją. Ale bez tego końcowego zdecydowania wszystkie wcześniejsze rozmowy nie doprowadziłyby do tego, że w końcu uczeń oddał telefon.

Osiągnięte cele interwencji. Uczeń w końcu oddał telefon. Ostatecznie musiał podporządkować się przepisom szkolnym. Mogło mu to uświadomić, że w szkole panują zasady i obowiązki, których należy przestrzegać, a na łamanie ich szkoła będzie reagować. Mógł odczuć, że jednak nie może na wszystko sobie pozwolić, że istnieją metody oddziaływania „wymuszające” posłuszeństwo. Być może interwencja nauczyła go ostrożności w używaniu telefonu na lekcji oraz pokazała, że nie zawsze uda mu się „wymiksować” z sytuacji nieakceptowanych przez szkołę, uciec od odpowiedzialności za złe czyny. Być może wnioskiem dla niego było to, że ojciec nie akceptuje jego „wysoków” i nie będzie mógł w podobnych sytuacjach liczyć na jego solidarność. Uczniowie w klasie mogli przekonać się, że hałas spowodowany za ich przyczyną, „ściągnął” uwagę innego nauczyciela i umożliwił interwencję „z zewnątrz”.

Braki interwencji. Sposób oddania telefonu przez ucznia pozostawia wiele do życzenia. Wyszedł z gabinetu w sposób skandaliczny. Nie przeprosił za swoje zachowanie, nie zobowiązał się do przestrzegania zasad obowiązujących w szkole, nie zadośćuczynił za swoje zachowanie. Wiele wskazuje na to, że ta sytuacja niewiele go nauczyła. Z pewnością nie zmienił znacząco swego zachowania. Wieloetapowość interwencji mogła utwierdzić ucznia w przekonaniu, że na wiele może sobie pozwolić. Mogła mu pokazać bezsilność i niemoc szkoły w skutecznym i szybkim egzekwowaniu obowiązków ucznia. Nie odbyła się rozmowa końcowa z uczniem już po „akcji” z odebraniem telefonu.

Idealna interwencja. Dobrze byłoby tę interwencję zakończyć jedną rozmową z uczniem, poza klasą, doprowadzić do wyjaśnienia zajścia w klasie, odebrać telefon i powiadomić ojca o zdarzeniu. Ważne byłoby, aby uczeń w rozmowie sam doszedł do wniosków, że takie zachowanie było naganne, że swoim zachowaniem obraził wiele osób, zaburzył porządek na lekcji, uniemożliwił przeprowadzenie zajęć.

Udział ojca w interwencji. Z jednej strony wpływ ojca umożliwił odebranie uczniowi telefonu. Z drugiej jego postawa budzi niedosyt. Zareagował zdecydowanie w sprawie telefonu. Jednak do tego w dużej mierze ograniczyła się jego interwencja. Trudno mieć nadzieję na jego systematyczną pracę z synem. Sam stwierdził, że „nie wie, jak postępować z synem”. Po całej sytuacji ma jednak na pewno większą świadomość, w jaki sposób zachowuje się jego syn.

Stres osób z grona pedagogicznego. Dla wszystkich osób uczestniczących w tej interwencji to też była nauka – bardzo przykra i bolesna. Sytuacja ta pokazała bowiem, że jeśli uczeń jest zdecydowany, uparty to wobec jego odmowy wykonania polecenia szkoła ma bardzo niewielkie możliwości nałożenia na niego sankcji, które realnie zmusiłyby go do przemyślenia swojej postawy. Stąd też domyślać się możemy zdenerwowania nauczycieli, poczucia bezsilności wobec oporu, agresji i arogancji ucznia, złości z racji

przeciągającej się interwencji, ulgi gdy ostatecznie uczeń oddał aparat. Czy dało to nauczycielom satysfakcję? Jeśli tak, to zaprawiona była najprawdopodobniej goryczą, bo uczeń nie wyraził żadnej skruchy, nie przeprosił, nie wyciągnął z tego zdarzenia żadnych widocznych wniosków, nie zmienił agresywnego i wrogiego nastawienia do nauczycieli.

Zastosowane środki z perspektywy ucznia. Uczeń to szkolny „cwaniak”, arogancki, łamiący i nie respektujący zasad kultury i praw szkolnych. Zastosowane wobec niego środki wydają się zbyt słabe, zupełnie nieadekwatne. Dość długo bowiem odmawiał oddania telefonu. Nie pomogły upomnienia przypominające o złamaniu przez niego zapisów statutu szkoły. Nie przejął się, gdy pani wicedyrektor zatelefonowała do ojca, informując go o zajściu. Nie zrobiły na nim wrażenia perswazje dyrektora szkoły. Dopiero ostateczna rozmowa w gabinecie pedagoga, kolejny telefon drugiej pani pedagog do ojca (kategorycznie nakazał synowi oddać aparat) i zdecydowany stanowczy jej ton żądający oddania aparatu spowodował, że oddał telefon.

Szkoła ubezwłasnowolniona przez prawo oświatowe. W trakcie tego opisu wyraźny jest element bezradności szkoły. Szkoła ma bowiem problem z wyegzekwowaniem od ucznia respektowania obowiązujących zasad. W pewnych momentach uczeń wydaje się tutaj stroną silniejszą od szkoły (z dyrekcją na czele). Gdyby nie zdecydowanie drugiej pani pedagog rzecz mogłaby się ciągnąć dalej i jej finał wcale nie był pewny. Skąd się wzięła taka bezradność szkoły? Rzecz działa się w publicznym gimnazjum. Tego typu szkoła nie ma możliwości dyscyplinarnego usunięcia ucznia. Gdyby szkoła miała taką prawną możliwość, to pani dyrektor mogłaby postawić uczniowi wybór – albo oddanie telefonu, albo dyscyplinarne usunięcie ze szkoły. Jednak przepisy prawa oświatowego są takie, że dyrekcja publicznego gimnazjum nie może postawić uczniowi takiego wyboru. Jeśli nie może tego zrobić – to wobec tego typu uczniów jest prawie że bezradna³³. Stąd i pedagodzy szkolni i dyrekcja mogli jedynie perswazją wpłynąć na ucznia. Drogą do eliminacji tego typu problemów byłoby m.in. przywrócenie gimnazjom publicznym prawa do dyscyplinarnego usunięcia ucznia ze szkoły w wyniku rażącego złamania zasad obowiązujących w szkole.

11. Bo mi się nie chce

Do poradni psychologiczno-pedagogicznej przychodzi informacja z jednej z wiejskich szkół podstawowych o pilną interwencję wychowawczą w klasie III, gdzie są poważne problemy z zachowaniem jednego ucznia. Klasa mało liczna, bo tylko 15 uczniów, a jednak problemy wychowawcze są tak poważne, że szkoła decyduje się na wystąpienie o pomoc z zewnątrz. Powstaje pytanie: co takiego dzieje się, że nauczyciele pracujący w tej klasie czują się już zupełnie bezradni, niektórzy bardzo zestresowani faktem, że w danym dniu mają w tej klasie lekcje? Dlaczego niektórzy z nich określają najtrudniejszego ucznia w tej klasie jako furiata?

³³ Dyscyplinarne usunięcie ze szkoły, jako ostateczny środek wychowawczy, będzie omówione w III tomie niniejszej serii.

Pedagog z poradni postanowiła przyjrzeć się temu problemowi. Podczas pierwszego spotkania osobiście poprowadziła gry i zabawy z całą klasą na sali gimnastycznej. Na drugiej lekcji oglądała przykładowe zajęcia prowadzone przez wychowawczynię. W ten sposób mogła zaobserwować role poszczególnych uczniów w grupie oraz sposób reagowania w różnych sytuacjach każdego z nich. Jej uwagę szczególnie przyciągnęło zachowanie Marcina.

A oto przykładowe reakcje chłopca:

Nauczycielka prosi, by uczniowie otworzyli ćwiczenia na konkretnej stronie. Marcin tego nie robi, a na pytanie: „Dlaczego nie pracujesz?” – odpowiada – „Bo mi się nie chce”. Nauczycielka przechodzi nad tą odpowiedzią do porządku i nadal prowadzi zajęcia z resztą klasy. Marcin w tym czasie wyciąga śniadanie i ze spokojem je konsumuje, od czasu do czasu śpiewa. Wychowawczyni próbuje prowadzić lekcję.

Nauczycielka mówi do uczniów, wydaje polecenia, ale w klasie zupełnie nic nie słychać, gdyż Marcin uderza od paru minut kredką w ławkę i głośno woła „Panią..., panią..., panią...”. Trwa to coraz dłużej, lecz nauczycielka nie reaguje. Po chwili chłopiec zaczyna uderzać w podłogę krzesłem – hałas narasta. Uczeń coraz głośniej woła nauczycielkę, która z kolei coraz głośniej wydaje polecenia dzieciom, by otworzyły ćwiczenia na żądanej stronie. Nauczycielka stara się przekrzyczeć wzmagający się w klasie hałas. Tylko część dzieci stara się usłyszeć polecenia i wykonać ćwiczenie, reszta wyłącza się i zaczyna zajmować się swoimi sprawami (rozmowa z kolegą, zjedzenie śniadania).

Sytuacja z zajęć integracyjnych prowadzonych przez pedagoga: dzieci ustawiły się w dwóch rzędach. Marcin w tym czasie kilkakrotnie kopnął koleżankę, za co zostaje ukarany wyłączeniem z zabawy. Na prośbę o naprawienie tej sytuacji odwraca się, wchodzi na ławkę i przeklina pod nosem. Pedagog prowadzi gry i zabawy z dziećmi, jednak kątem oka obserwuje Marcina. Widzi, że jest on zainteresowany zabawą z klasą, ale mimo zachęt ze strony prowadzącej, nie chce przeprosić koleżanki (nauczycielka wcześniej przekazała informację, że Marcin nigdy jeszcze nikogo nie przeprosił). W pewnym momencie chłopiec wychodzi na zaplecze sali gimnastycznej, skąd przynosi piłkę i zaczyna ją odbijać coraz mocniej o parkiet. Po chwili na sali panuje już taki hałas, że nie można prowadzić zajęć. Pedagog prosi wychowawczynię, by odebrała dziecku piłkę i schowała ją w kantorku. W tym samym momencie dostrzega przerażenie na twarzy nauczycielki: „Ja Marcinowi nie zabiorę tej piłki, a on sam na pewno jej nie odda. Może poczekamy, aż mu znudzi się i przestanie odbijać?” Wobec tego pedagog podchodzi do chłopca, zabiera piłkę i zamyka ją w kantorku. Marcin wobec takiego działania początkowo protestuje, a następnie siada na ławce.

Nauczycielka prowadzi zajęcia w klasie. Dzieci zajmują swoje miejsca, ale okazuje się, że Marcin chce dzisiaj siedzieć w innej ławce, na miejscu jego kolegi. Podchodzi więc do niego, ubliża mu, zrzuca go z krzesła, krzycząc na niego coraz głośniej i siada. Nauczycielka zbiera rzeczy poszkodowanego chłopca i przenosi go do wolnej ławki. Marcin chwilowo uspokaja się.

Na tej samej lekcji w pewnym momencie Marcin zabiera klucze koleżance z sąsiedniej ławki i „kołując” nimi nad głowami innych uczniów, śmieje się głośno. Nauczycielka reaguje w momencie, gdy uczennica (właścicielka kluczy) zaczyna protestować. Zwraca się do Marcina: „Marcin oddaj klucze”. Chłopiec śmieje się i rzuca klucze na podłogę. Wychowawczyni podnosi je i oddaje uczennicy. Marcin nadal śmieje się głośno, natomiast nauczycielka wraca do prowadzenia lekcji.

Powyższe opisy to tylko kilka przykładów trudnych zachowań Marcina w ciągu dwóch lekcji. Nauczycielka przyjęła postawę wycofywania się i nie reagowania na jego pomysły „dopóki się da”. Widać było jej przerażenie w momentach, gdy Marcin zachowywał się agresywnie i wybuchowo. Wychowawczyni była mocno sfrustrowana. Czuła się zupełnie bezradna. Potwierdziła, że od kilku miesięcy nie wychodzi z dziećmi poza teren szkoły, ponieważ boi się i wstydzi zachowania Marcina. Boi się jego nieprzewidywalnej agresji i swojej bezsilności w takich sytuacjach.

Interwencja pedagoga polegała w pierwszym etapie na poprowadzeniu z uczniami zajęć integracyjnych (gry i zabawy ruchowe). Następnie odbyła się hospitacja lekcji prowadzonych przez wychowawczynię, która została podsumowana pod kątem wskazania możliwych działań wychowawczych. Podczas omówienia wychowawczyni podkreślała olbrzymi stopień swojego zmęczenia i zagubienia w pracy z tym uczniem. Kilkakrotnie stwierdzała, że jest przekonana, iż znalazła się w sytuacji bez wyjścia, gdyż „Nikt do tej pory nie zmienił Marcina! Na niego nic nie działa!”; uważa zatem, że „Najlepszym rozwiązaniem będzie przeniesienie go do innej klasy”. Ten ostatni pogląd podzielał również dyrektor szkoły, kilkakrotnie wskazując na to rozwiązanie jako jedyne możliwe do zastosowania. W czasie omawiania swoich spostrzeżeń pedagog zwróciła jednak nauczycielce uwagę, że taka decyzja nie rozwiąże głównego problemu Marcina, tj. nawykowego reagowania agresją w relacjach z rówieśnikami, „gdy coś nie idzie po jego myśli”.

Opisane powyżej sytuacje skłaniają również do refleksji nad postępowaniem nauczycielki: Z jakiego powodu nauczycielka nie potrafi stawiać granic dziecku w sytuacji, gdy przekracza ono pożądane na lekcji normy zachowania? Czy Marcin ponosił wcześniej konsekwencje swojego agresywnego zachowania? Czy brak reakcji na niewłaściwe zachowanie dziecka to dobry sposób na zmianę jego zachowania? Dlaczego nauczycielka pozwala uczniowi jeść na lekcji, sama podnosi klucze i oddaje je uczennicy? Czy w zaobserwowanych sytuacjach jedynie Marcin potrzebuje pomocy, czy też stosowanego wsparcia należy udzielić także nauczycielce?

W następnym tygodniu pedagog zaplanowała, że poprowadzi dwugodzinne zajęcia z klasą na temat agresji. W zajęciach tych miała również wziąć udział wychowawczyni. Oprócz tego pedagog zapoznała się z dodatkowymi informacjami na temat dziecka (rozmowa z wychowawcą oraz innymi nauczycielami uczącymi w tej klasie). Okazało się, że Marcin od drugiego roku życia wychowuje się w niepełnej rodzinie, tj. bez ojca, z którym nie ma żadnego kontaktu. Na pytanie: „Czy próbowała go chwalić, gdy zrobił coś dobrze”, nauczycielka odpowiedziała: „Ależ skąd, przecież on nigdy nie zachowuje się dobrze i jego nie ma za co chwalić, a poza tym na niego już nic nie działa”. Z tych relacji można było wysnuć wnioski, iż nauczycielka miała problemy zarówno z wyciąganiem konsekwencji i stanowczością wobec zachowań Marcina, jak również z umiejętnym chwaleniem dziecka w odpowiednich sytuacjach. Okazją do zweryfikowania swoich działań stały się dla wychowawczyni zajęcia prowadzone przez pedagoga, w czasie których nauczycielka mogła zaobserwować pożądane i skuteczne postępowanie wobec „trudnego ucznia”.

Pedagog przeprowadziła z uczniami zajęcia warsztatowe „Porozmawiajmy o agresji” (niektóre z ćwiczeń zostały zaczerpnięte z *Porozmawiajmy o agresji* S. Szostak, A. Tabaka, Rubikon Kraków 2004). Na początek wprowadziła zasady pracy: pracujemy w kręgu,

podnosimy rękę, by zabrać głos, słuchamy się wzajemnie, każda wypowiedź jest ważna, jesteśmy kulturalni. Tematem jednego z ćwiczeń były „Moje sukcesy”. Dzieci kolejno opowiadały każde o jakimś swoim sukcesie i zaznaczały kropką na arkuszu dziedzinę sukcesu (dom, szkoła, rówieśnicy). Pedagog podkreśliła na koniec, że każdy z nas jest ważny, inny; każdy odnosi jakieś sukcesy; od innych możemy się wiele nauczyć.

Następnie pedagog poprosiła, aby dzieci podnosiły do góry ręce, gdy podoba się im to, co będzie czytane i aby rozglądały się, kto myśli i czuje podobnie, kto jeszcze to lubi (głaskanie kota, wąchanie zapachu świeżo upieczonego ciasta, oglądanie bajek, tarzanie się w śniegu, pływanie w basenie, jazda na rowerze, jedzenie słodczy, zabawa z psem). W drugiej części, aby dzieci podnosiły do góry ręce na zachowania, których nie lubimy (gdy ktoś bierze naszą rzecz bez pytania, gdy ktoś nas bije, gdy ktoś o nas mówi nieprawdę, gdy ktoś nas przezywa, gdy ktoś jest wulgarny wobec nas, gdy ktoś nas ośmiesza przy innych, śmieje się z nas). Pedagog podkreśliła na koniec, że w drugiej części ćwiczenia za każdym razem wszystkie dzieci zgłaszały się, a zatem nikt z nas nie lubi, gdy ktoś go w jakiś sposób krzywdzi.

Kolejnym ćwiczeniem był „Pociąg uczuć” – rysunek na szarym papierze: lokomotywa z napisem „Uczucia” oraz 5 wagoników, w każdym po jednym uczuciu: radość, smutek, złość, lęk i wstyd. Dzieci wspólnie podawały przykłady sytuacji, w jakich doświadczają tych uczuć. Było dla nich zaskoczeniem, że każdy (dorośli również) doświadczają tych emocji.

Następnie pedagog zaproponowała ćwiczenie „Moje uczucia w szkole i w domu”. Na szarym papierze pojawiła się tabela z dwoma rubrykami: w jednej napis *szkoła* w drugiej *dom*. Dzieci wpisywały uczucia, jakich doświadczają w różnych sytuacjach w szkole i w domu. Na koniec pedagog powiedziała, że każdy z nas doświadcza zarówno trudnych jak i przyjemnych uczuć w szkole i w domu.

Kolejnym ćwiczeniem było „Uczucia zmieniają się” (rysunek). Buzia smutna i radosna – każde z dzieci dostało ksero z buzią, która jest czasem radosna, a po odwróceniu karki do góry nogami, czasem smutna. Dzieci same opisywały różne sytuacje i przy pomocy kartki sygnalizowały swoje uczucia.

Potem dzieci na szarym papierze zapisywały wszystkie skojarzenia ze słowem agresja.

Pedagog wypisała cztery pytania na szarym papierze: Co czujesz, gdy ktoś ciebie bije? Co czujesz, gdy ty kogoś uderzysz? Jak postąpić, gdy mamy ochotę kogoś uderzyć? Jak może być wyjście z takiej sytuacji? Zapisywała wszystkie wypowiedzi dzieci oraz przeczytała je na zakończenie.

Następnie przeprowadziła ćwiczenie „Pomagam koledze”. Przygotowała karteczki z imionami wszystkich obecnych dzieci. Każde losowało jedną, na której pisało konkretnie, co mogłoby zrobić dobrego dla wylosowanej osoby. Następnie karteczki zostały umieszczone na arkuszu szarego papieru, na którym widniał tytuł „Zrobię coś dobrego dla kolegi (koleżanki) z klasy”. Po przyklejeniu wszystkich karteczek nastąpiło omówienie poszczególnych pomysłów i dowartościowanie uczniów przez prowadzącego: „Jestem z was dumna. Tyle osób potrafi zrobić coś dobrego dla innych. W każdym z nas jest dobro, trzeba tylko je odnaleźć”. Na zakończenie pedagog zwróciła się do każdego dziecka z osobna w następujący sposób: „Kasiu, dziękuję ci za to, że chcesz pomóc w matematyce Darkowi. Marcinie jestem dumna z ciebie, że chcesz przeprosić Anię za to, co wydarzyło się na korytarzu. Przeproszenie nie jest łatwe, a zatem dziękuję ci za to. Czy chcesz to zrobić teraz?” Po chwili zastanowienia Marcin podszedł do Ani, podał jej rękę i przeprosił, wszyscy byli

bardzo zaskoczeni. Potem pedagog zwróciła się do następnych uczniów. Po skończonych zajęciach jeszcze raz, indywidualnie wyraziła swoje uznanie Marcinowi. Okazało się, że po tych zajęciach Marcin stopniowo zaczął wdrażać się do praktyki przepraszania innych.

Pedagog przygotowała też zalecenia dla nauczycieli pracujących z klasą, w której był Marcin:

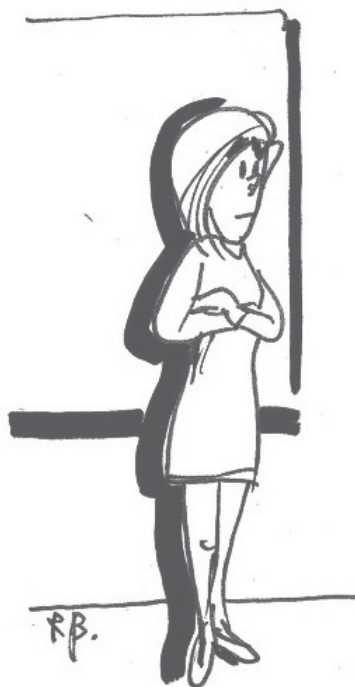
- ten zespół klasowy wymaga jasnych zasad zachowania i systemu konsekwencji, który jest wszystkim znany (proponuje się poszczególne lekcje zaczynać od przypomnienia zasad i konsekwencji albo przez nauczyciela, albo przez uczniów); dobrze jest, jeśli będą one uwidocznione w klasie;
- ważna jest konsekwencja i stanowczość w postępowaniu wszystkich nauczycieli uczących w tej klasie (jeśli uczeń złamał daną zasadę, to musi być pewien, że poniesie konsekwencje z powodu swojego zachowania); w przypadku uczniów z nadpobudliwością nie należy odraczać konsekwencji, ale najlepiej jest zająć się tym od razu; konsekwencje powinny być stopniowane i dostosowane do wielkości przewinienia ucznia;
- nauczycielom uczącym w tej klasie proponuje się przyjęcie w pracy wychowawczej postawy bycia „twardszym niż diament i czulszym od matki” (Woroniecki), tzn. potrzeba postawy stanowczości w sytuacjach przekraczania granic i łamania zasad oraz dużej życzliwości i doceniania w sytuacjach nawet najmniejszych sukcesów ucznia (np. nigdy nie zgłasza się, gdy chce zabrać głos i jeśli choć raz zauważymy, że podnosi rękę, docenić to na forum klasy);
- chwalenie i dowartościowywanie uczniów dotyczy całego zespołu klasowego, a szczególnie uczniów nadpobudliwych, jak również tych, którzy przyjmują postawę wycofania w relacjach z innymi; pochwałą może być podziękowanie dziecku, indywidualnie lub na forum klasy (wtedy jest najbardziej skuteczna) nawet za zupełnie drobną rzecz, którą zauważyliśmy; a zatem potrzebna jest też dobra obserwacja poszczególnych uczniów, aby „wyłapywać” ich dobro;
- proponuje się przepracowywanie sytuacji trudnych poprzez modelownie zachowań pozbawionych agresji, a przez to akceptowanych społecznie; mogą to być scenki dramatyczne o wielu zakończeniach; należy docenić każdy z takich pomysłów przez udzielenie dziecku pochwały opisowej;
- ważne jest oddzielenie zachowania dziecka od jego osoby, tzn. nie należy oceniać dziecka, ale opisywać jego zachowanie, które nam się nie podoba (np. podobało mi się jak pomogłeś mi przy zawieszeniu planszy, ale to, że kopiesz koleżankę nie podoba mi się i nie zgadzam się na to);
- ważne jest również angażowanie uczniów nadpobudliwych w tok lekcji (np. należy czekać, aż wykonają polecenie nauczyciela), kanalizowanie nadmiaru ich energii (np. w postaci wykonania dodatkowej czynności).

Po pewnym czasie pedagog odwiedziła po raz kolejny szkołę. W czasie tego spotkania wychowawczynie klasy Marcina była pogodna i spokojna. Sprawiała wrażenie zadowolonej z siebie i swoich osiągnięć. Opowiedziała kilka sytuacji z ostatniego tygodnia pracy z klasą. Mogła się pochwalić tym, iż w wielu „podbramkowych sytuacjach” nie wycofała się, nie zignorowała sytuacji trudnej, ale świadomie podjęła działanie. Było tak między innymi, gdy zauważyła, że jedno z dzieci zaczyna zwyczajowo jeść na lekcji. Przerwała wtedy zajęcia i stanowczo nakłoniła je do schowania śniadania: „Darku, czekam aż

schowasz śniadanie do plecaka. Darku nadal czekam, aż to zrobisz. Dziękuję, teraz możemy zająć się pracą”. Podekscytowana opowiadała, jak w podobny sposób wywarła presję na Marcinie, który rzucił na podłogę piórnik w obecności mamy. Po raz pierwszy nie podniosła tej rzeczy, ale wymogła na dziecku, żeby zrobił to sam, a następnie podziękowała mu za to. Zauważyła, że Marcin, podobnie jak inni uczniowie zaczyna z nią współpracować i chociaż nadal zdarzają się w klasie trudne sytuacje, to ona przestaje się ich bać. Ma większą niż do tej pory wiarę w siebie i swoje umiejętności wychowawcze. Planuje wyjście ze swoją klasą poza teren szkoły, a co najważniejsze przestała myśleć o usunięciu Marcina z klasy.

STRUKTURA INTERWENCJI

- | | |
|---|--|
| <p>Natychmiastowa
reakcja pedagoga
(pomoc z zewnątrz)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Wyłączyła Marcina z zabawy (za kopanie koleżanki). • Poprosiła o naprawienie sytuacji. • Zabrała piłkę i schowała w kantorku. |
| <p>Natychmiastowa
reakcja nauczycielki</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Zebrała rzeczy uszkodzonego przez Marcina chłopca i przeniosła go do wolnej ławki. • Zwróciła się do Marcina: „Marcin oddaj klucze” (zabrał je koleżance i kołował nad głową). • Podniosła rzucone klucze i oddała uczennicy (właścicielce). • Wróciła do prowadzenia lekcji. |
| <p>Reakcja odroczonego
pedagoga (pomoc
z zewnątrz)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Przeprowadziła zajęcia integracyjne. • Przeprowadziła zajęcia na temat agresji: <ul style="list-style-type: none"> – Przeprowadziła ćwiczenie „Moje sukcesy”; – Poprosiła uczniów o podnoszenie rąk, gdy będzie podobało się im to, co będzie czytane; – Przeprowadziła ćwiczenie „Pociąg uczuć”; – Przeprowadziła ćwiczenie „Moje uczucia w szkole i w domu”; – Przeprowadziła ćwiczenie „Uczucia zmieniają się”; – Poprosiła dzieci o skojarzenia ze słowem agresja; – Przeprowadziła ćwiczenie „Pomagam koledze”; – Wyraziła uznanie dla Marcina za przeproszenie Ani. • Przygotowała zalecenia dla nauczycieli nt. jasnych zasad i systemu kar, konsekwencji i stanowczości wszystkich nauczycieli, łączenia szacunku dla uczniów ze stawianiem im wymagań, chwalenia, dawania wzorów zachowań pozytywnych, angażowania uczniów nadpobudliwych. |
| <p>Natychmiastowa
reakcja nauczycielki</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Powtórzyła kilka razy polecenie, aby Marcin podniósł rzucony na podłogę piórnik. |



☐ EFEKT INTERWENCJI

Marcin podniósł rzucony na podłogę piórnik. Zaczął współpracować z nauczycielką.

☐ OCENA INTERWENCJI

Strach i bierność nauczycielki. Nauczycielka bała się Marcina, nie wierzyła, że jakiegokolwiek działania mogą na niego wpłynąć. Stąd też była bierna, nie reagowała na odmowę wykonywania jej poleceń. Ten strach nauczycielki, jej bierność, stwarzał dogodną przestrzeń dla negatywnych zachowań Marcina – dla agresji wobec innych uczniów, dla nieposłuszeństwa. Nauczycielka nie dość, że była bierna, to jeszcze ze strachu przed Marcinem sama robiła to, czego wcześniej chciała od niego (np. wzięła rzucone przez niego klucze i oddała uczennicy). Tego typu zachowania nauczycielki utwierdzały tylko Marcina w przekonaniu, że w zasadzie wszystko mu wolno, że na żadne jego złe zachowanie nie będzie reakcji, że nie poniesie konsekwencji.

Systemowa i systematyczna praca zaproszonego pedagoga z klasą Marcina. Poproszona o pomoc pani pedagog (osoba z zewnątrz wobec klasy Marcina i całej szkoły) przeprowadziła w klasie zajęcia. Zajęcia te były systemową i systematyczną pracą wychowawczą w klasie Marcina. Miały na celu budowanie więzi w klasie i uczenie jej właściwych zachowań (uczenie zasad). Były ukierunkowane na poznanie samego siebie, na umiejętność rozpoznawania i radzenia sobie z własnymi uczuciami. Rozwijały umiejętności społeczne dzieci i tworzyły w klasie dobrą atmosferę. Pomagały Marcinowi w rozumieniu i opanowaniu własnych emocji, rozwijały jego świadomość dotyczącą własnych zachowań i ich konsekwencji. Uczyły ważnych zasad postępowania, np. przeproszenia za wyrządzone krzywdy. Pomagały w nawiązaniu relacji z innymi uczniami w klasie. Tego typu systematyczna praca wychowawcza stwarzała dobry kontekst do działań interwencyjnych wobec Marcina, do skutecznego reagowania na jego niewłaściwe zachowania.

Wskazówki zaproszonego pedagoga dla nauczycieli uczących w klasie Marcina. Pani pedagog zaproponowała nauczycielom uczącym w klasie Marcina przyjęcie wspólnej linii postępowania. Motywem przewodnim tej zaproponowanej linii było uczenie zasad i budowanie więzi. Uczenie zasad – począwszy od wprowadzenia jasnych, wyraźnych zasad, poprzez uczenie (modelowanie) właściwych zachowań, aż po konsekwentne reagowanie na ich łamanie. Budowanie więzi – przede wszystkim poprzez okazywanie życzliwości i pochwały za każdy, nawet najmniejszy sukces. Ten motyw przewodni zaproponowanej linii postępowania streszcza myśl, że nauczyciel powinien być „twardszy niż diament i czulszy od matki”.

Rozwój pewności siebie nauczycielki. Nauczycielka – pod wpływem wskazówek zaproszonej pani pedagog, zaczęła radzić sobie z własnym strachem i rozwijać pewność siebie w trudnych sytuacjach. Okazało się, że już pierwsze próby skłonienia ucznia do wykonania polecenia przyniosły efekty. Wystarczyło, aby nauczycielka powtórzyła polecenie, a uczeń je wykonał. Ten drobny sukces dodał nauczycielce pewności siebie, pokazał, że rzeczy dotychczas widziane jako przerastające jej możliwości, wcale nie są takie trudne. Ten sukces pokazał, że doprowadzenie do tego, że Marcin wykona polecenie, jest łatwiejsze niż myślała. Wymagało to jednak przede wszystkim pokonania własnego lęku. Opanowanie przez nauczycielkę własnych, trudnych emocji, było „zwycięstwem wewnętrznym”, które umożliwiło i poprzedziło „zwycięstwo zewnętrzne”³⁴ – doprowadzenie do tego, że Marcin wykonał polecenie.

Rezygnacja z pomysłu usunięcia ucznia z klasy. Nauczycielka oraz dyrektor myśleli, że jedyną szansą na jakąkolwiek zmianę jest przeniesienie ucznia do innej klasy. Źródło problemu widzieli tylko i wyłącznie w uczniu, w jego złej woli i wielkiej sile oporu. Tymczasem okazało się, że źródłem problemu była też nauczycielka, jej strach, bierność, wycofywanie się z reagowania na złe zachowania ucznia. Źródłem problemu był też brak systematycznej i systemowej pracy wychowawczej zmierzającej do budowania więzi w klasie i uczenia jej przestrzegania zasad. Kiedy nauczycielka zmieniła nastawienie i podjęła próby reagowania na zachowanie Marcina, kiedy została wykonana początkowa praca mająca na celu integrację klasy i uczenie jej zasad – wtedy okazało się, że Marcin nie jest aż taki zły, że są duże możliwości wpływu na jego zachowanie. Wcześniej te możliwości nie były dostrzegane przez nauczycielkę ani dyrektora. Ta sytuacja pokazuje, że zanim sięgnie się po środki ostateczne – np. dyscyplinarne usunięcie z klasy – trzeba przeanalizować ewentualne błędy popełniane przez nauczyciela oraz podjąć systemowe działania wychowawcze.

12. Wyciągał żywność z reklamówki

Michał miał 7 lat. Przebywał od kilku lat w Domu Dziecka. Sprawiał różne trudności wychowawcze (np. notoryczne używanie wulgaryzmów, brak posłuszeństwa). W czasie wakacji, wraz z kolegami z placówki, przebywał na kolonii nad morzem. Po raz pierwszy był na tego rodzaju wakacjach. Nadszedł dzień wyjazdu do Aquaparku, na który czekały wszystkie dzieciaki. Po śniadaniu każdy dostał „suchy prowiant”, który wychowawczynie kazały schować do plecaków, gdyż miał być posiłkiem po wyjściu z basenów. Dzieci zajęły miejsca w autokarze. Michał również, z tą tylko różnicą, że już po chwili zaczął rozpakowywać swoją reklamówkę z jedzeniem. Wkrótce jego kolega zaczął robić to samo.

Wychowawczynie, która stała w pobliżu, zwróciła Michałowi uwagę i poleciła schować jedzenie. Chłopiec nie zareagował. Spojrzała na wychowawczynię

³⁴ Określenia „zwycięstwo wewnętrzne” i „zwycięstwo zewnętrzne” używa S. Covey m.in. w książce *7 nawyków skutecznego działania* (Poznań, b.d.w.).

i nadal wyciągał żywność z reklamówki. Jego kolega, zupełnie zdezorientowany, zaczął przyglądać się Michałowi i wychowawczyni. Zdenerwowana wychowawczyni podeszła do przodu autokaru, gdzie siedział kierownik kolonii, pani Grażyna. Gdy usłyszała, co się stało, powiedziała zdecydowanie: „Trzeba zabrać mu prowiant”. Zaskoczona wychowawczyni odpowiedziała, że tego nie zrobi.

Na to pani Grażyna zdecydowanie wstała, podeszła do Michała i nie mówiąc nic, szybko spakowała jedzenie i zabrała reklamówkę, po czym wróciła na swoje miejsce.

Dzieciaki oniemiały, a najbardziej zaskoczony był Michał. Po chwili uśmiechnięty zawołał w stronę kadry: „Pani Grażynko, jak ja panią Kocham”. Można było zobaczyć na jego twarzy autentyczną wdzięczność i radość, gdy na cały autokar wołał, jak bardzo ją kocha. Kolega Michała spakował swoje jedzenie i już po chwili chłopcy zajęli się rozmową. W tym dniu nie było większych problemów z zachowaniem Michała, co niestety wcześniej zdarzało się dość często.

☐ STRUKTURA INTERWENCJI

Natychniastowa
reakcja
wychowawczyni

- Poleciała schować jedzenie.
- Poinformowała kierowniczkę kolonii o zachowaniu Michała.
- Odmówiła zabrania Michałowi prowiantu.

Natychniastowa
reakcja kierowniczkę
kolonii

- Podeszła do Michała.
- Spakowała jedzenie i zabrała reklamówkę.

☐ EFEKT INTERWENCJI

Michał zawołał w stronę kadry: „Pani Grażynko, jak ja panią Kocham”. Kolega Michała spakował jedzenie i po chwili chłopcy zajęli się rozmową. Tego dnia Michał zachowywał się dobrze.

☐ OCENA INTERWENCJI

Wyraźne granice a poczucie bezpieczeństwa dziecka. Reakcja Michała wskazuje, że tak, jakby wręcz czekał, aż ktoś – z szacunkiem dla niego – postawi mu granice. I poczuł się bezpiecznie, gdy kierowniczkę kolonii w stanowczy i zdecydowany sposób postawiła

mu taką granicę. Każde dziecko potrzebuje do dobrego rozwoju kogoś, kto mu powie, co wolno, a czego nie. Mając świadomość granic, dzieci czują się bezpiecznie. Granice to inaczej obowiązujące zasady. Można je porównać do brzegów rzeki, a dziecko do rwącego nurtu. Za zasady, za stawianie granic odpowiadają rodzice i wychowawcy. Brzegi rzeki są z jednej strony ograniczeniem, z drugiej wykluczają rozlanie się wody i umożliwiają rzece dalsze płynięcie.

Reakcja kierowniczkii kolonii a reakcja wychowawczyni. Reakcja kierowniczkii kolonii kontrastuje z reakcją wychowawczyni. Wychowawczyni po pierwszej odmowie Michała wewnątrznie się poddała i uznała, że nie jest w stanie cokolwiek zrobić. Jej rozmowa z kierowniczką i słowa, że nie odbierze Michałowi reklamówki z jedzeniem wskazują, że bała się tego, jak on zareaguje, że była wręcz pewna, że będzie nieposłuszny, że się nie podporządkuje jej działaniom. I gdyby podeszła do niego ze strachem w oczach i w tonie głosu, z przekonaniem, że Michał odmówi, a ona sobie nie poradzi – to jest niemal pewne, że faktycznie Michał by się jej nie podporządkował. Jej strach, niepewność, bezradność widoczne w języku niewerbalnym ośmieliły Michała, aby postawić na swoim i demonstracyjnie odmówić wykonania polecenia. Z jej perspektywy źródło problemu było w Michale, ale patrząc z boku można powiedzieć, że to jej uległość była przyzwoleniem na nieposłuszeństwo Michała. Tak naprawdę Michał odmówił wykonania jej polecenia, bo ona na to pozwoliła. Jeśli porównamy postawę wychowawczyni z postawą kierowniczkii, to możemy powiedzieć, że z jednej strony były to uległość i strach, z drugiej – zdecydowanie i stanowczość. Na uległość i strach Michał odpowiedział zignorowaniem polecenia i demonstracyjnym jedzeniem posiłku. Na zdecydowanie i stanowczość odpowiedział zaś dobrowolnym podporządkowaniem się, wyrażeniem uznania i wdzięczności. Można na zasadzie pewnej analogii odnieść do tej sytuacji chińskie przysłowie: „Osa zdecydowana uządlić więcej znaczy niż tygrys, który się waha”.

„Promieniowanie” nieposłuszeństwa i posłuszeństwa. Warto zwrócić uwagę na zachowanie kolegi Michała. Pokazuje ono, jak zachowania jednego ucznia (wychowanka) mogą „promieniować” na innych. Kiedy Michał odmówił wykonania polecenia, a jego kolega zobaczył, że nauczycielka się wycofuje – sam zaczął jeść drugie śniadanie. Kiedy zobaczył zdecydowaną reakcję kierowniczkii i komentarz Michała do zabrania mu prowiantu – od razu schował swoją reklamówkę. Gdyby nie było reakcji kierowniczkii i wszystko skończyło się na wycofaniu wychowawczyni, można by zasadnie przypuszczać, że także inni wychowankowie wyciągnęliby reklamówki ze swoim prowiantem i zaczęli go spożywać.

Osiągnięcie celów interwencji. Michał nie tylko, że uznał słuszność postępowania kierowniczkii kolonii, która zabrała mu prowiant, to jeszcze na głos wyraził jej uznanie i wdzięczność. W najmniejszym stopniu się nie buntował. Co więcej, tego dnia zachowywał się dobrze – w odróżnieniu od innych dni. Można powiedzieć, że ta sytuacja spowodowała nie tylko chwilową zmianę w jego postawie, ale zmianę trwalszą. Gdyby było więcej tego typu reakcji na niewłaściwe zachowania Michała, to byłaby duża szansa, aby na stałe zmienił swoje zachowanie.

ZESTAWIENIE KAZUSÓW

KAZUS	ZACHOWANIA UCZNIÓW	STRUKTURA INTERWENCJI	EFEKT INTERWENCJI
6. Nie chcę!	Rafał ignoruje polecenie nauczycielki, aby podszedł z zeszytem do biurka.	Nauczycielka podniosła głowę znad dziennika i spoglądając w stronę ucznia, powtórzyła polecenie (mocniej niż za pierwszym razem). Wstała, odwróciła się w stronę ucznia i z większą stanowczością powtórzyła polecenie kolejny raz. Wypowiedziała kolejny raz to samo polecenie i wyciągnęła w stronę ucznia prawą rękę.	Uczeń podszedł z zeszytem do biurka. Podczas kolejnych zajęć był bardziej posłuszny.
7. Todd nie chce oddać rysunku	Todd chowa rysunek i nie chce go oddać nauczycielowi.	Nauczyciel przekonywał, że rysunek jest na pewno ładny. Naciskał na Todd'a, aby oddał rysunek.	Prawdopodobnie Todd nie oddał rysunku nauczycielowi.
8. Ewelina czekała, co będzie dalej	Upośledzona Ewelina rzuca się z wózka na podłogę.	Marcela powstrzymała osobę, która chciała pomóc Ewelinie usiąść z powrotem na wózku. Zagniewała się na Ewelinę i powiedziała jej, że nie będzie tolerować takiego zachowania. Czekala, aż Ewelina sama wsiądzie do wózka.	Ewelina podjęła próbę samodzielnego powrotu na wózek.
9. Odmowa wykonania kary	Wychowankowie zakładu poprawczego odmawiają wykonania kary za używanie wulgaryzmów.	Praktykant postawił pytanie: „Odmawiasz wykonania kary?” tonem stanowczym i poważnym. Postawił drugiemu z wychowanków pytanie: „Odmawiasz wykonania kary?” Zapowiedział późniejszy powrót do sprawy odmowy wykonania kary. Poleciał: „Teraz idziemy dalej!” Wyraził zgodę na to, aby młodsi z wychowanków zrobił pompki po powrocie na teren zakładu poprawczego. Zapowiedział, że nie będzie temu wychowankowi przypominał o tej sprawie. Zrównał się krokiem ze starszym wychowankiem. Spojrzał na niego i powiedział: „Masz niezłałatwioną sprawę i nie będę ci o tym więcej przypominał!”	Starszy wychowanek wykonał karę 10 pompek pod koniec wycieczki. Młodszy – po powrocie na teren zakładu poprawczego.

ZESTAWIENIE KAZUSÓW C.D.

KAZUS	ZACHOWANIA UCZNIÓW	STRUKTURA INTERWENCJI	EFEKT INTERWENCJI
10. Odmówił oddania telefonu	Uczeń odmówił oddania telefonu pani pedagog szkolnej, paniom wicedyrektor i dyrektor.	<p>Odwrócił głowę i szybkim krokiem poszedł dalej. Polecił starszemu wychowankowi wykonanie pompek na równym terenie.</p> <p>Nauczyciel był bierny, w ogóle nie reagował. Inna nauczycielka powiadomiła pedagoga o niepokojących odgłosach. Pedagog poprosiła ucznia o oddanie telefonu. Powtórzyła prośbę o oddanie telefonu. Poprosiła ucznia o wyjście i udanie się wraz z nią do pani wicedyrektor.</p> <p>Wicedyrektor poprosiła ucznia o oddanie telefonu. Przypomniała zapis statutu szkoły zabraniający używania na lekcjach telefonu. Odesłała ucznia do dyrektora szkoły. Zatelefonowała to ojca ucznia i poinformowała go o zajściu. Ojciec nakazał synowi oddać telefon.</p> <p>Dyrektor perswadowała, aby uczeń oddał telefon. Odesłała ucznia do gabinetu pedagoga. Pedagog (druga) zdecydowanym tonem poinformowała ucznia, iż złamał zasady obowiązujące w szkole. Poinformowała, że musi oddać telefon, bo taki jest zapis w statucie szkoły. Zapowiedziała, że jeśli nie odda telefonu, zawiadomi ojca o tym zajściu. Poinformowała ucznia, iż ojciec kategorycznie nakazuje mu oddać aparat.</p>	<p>Uczeń wyjął z telefonu kartę i oddał pedagogowi pusty aparat (niemal rzucił). Wychodząc tak mocno trzasnął drzwiami, iż ściana nad drzwiami pękła. Uczeń nie przeprosił za swoje zachowanie. Jego postawa nie uległa znaczącej poprawie.</p>
11. Bo mi się nie chce	Marcin ignoruje wiele poleceń nauczycielki.	Pedagog wyłączyła Marcina z zabawy (za kopanie koleżanki). Poprosiła o naprawienie sytuacji. Zabrała piłkę i schowała w kantorku.	Marcin podniósł rzucony na podłogę piórnik. Zaczął współpracować z nauczycielką.

ZESTAWIENIE KAZUSÓW C.D.

KAZUS	ZACHOWANIA UCZNIÓW	STRUKTURA INTERWENCJI	EFEKT INTERWENCJI
11. Bo mi się nie chce c.d.		<p>Nauczycielka zebrała rzeczy uszkodzonego przez Marcina chłopca i przeniosła go do wolnej ławki. Zwróciła się do Marcina: „Marcin oddaj klucze” (zabrał je koleżance i kołował nad głową). Podniosła rzucone klucze i oddała uczennicy (właścicielce). Wróciła do prowadzenia lekcji.</p> <p>Pedagog przeprowadziła zajęcia integracyjne. Przeprowadziła zajęcia na temat agresji (ćwiczenie „Moje sukcesy”, podniesienie rąk, ćwiczenie „Pociąg uczuć”, ćwiczenie „Moje uczucia w szkole i w domu”, ćwiczenie „Uczucia zmieniają się”, skojarzenia ze słowem agresja, ćwiczenie „Pomagam koledze”). Wyraziła uznanie dla Marcina za przeproszenie Ani.</p> <p>Pedagog przygotowała zalecenia dla nauczycieli nt. jasnych zasad i systemu kar, konsekwencji i stanowczości wszystkich nauczycieli, łączenia szacunku dla uczniów ze stawianiem im wymagań, chwalenia, dawania wzorów zachowań pozytywnych, angażowania uczniów nadpobudliwych.</p> <p>Nauczycielka powtórzyła kilka razy polecenie, aby Marcin podniósł rzucony na podłogę piórnik.</p>	
12. Wyciągał żywność z reklamówki	Michał odmówił schowania reklamówki z prowiantem.	Wychowawczymi poleciła schować jedzenie. Poinformowała kierowniczkę kolonii o zachowaniu Michała. Odmówiła zabrania Michałowi prowiantu. Kierowniczka podeszła do Marcina. Spakowała jedzenie i zabrała reklamówkę.	Michał wyraził wdzięczność i uznanie wobec kierowniczki. Kolega Michała spakował jedzenie. Tego dnia Michał zachowywał się dobrze.

RADY, SUGESTIE, WSKAZÓWKI

Jak reagować na sytuacje odmowy wykonania polecenia? Patrząc na przytoczone przykłady i porównując je między sobą, można sformułować kilka wniosków ogólnych³⁵.

Pamiętaj o celu długofalowym – nauczaniu posłuszeństwa wobec nauczyciela

Reagując na nieposłuszeństwo uczniów trzeba pamiętać o długofalowym celu tej reakcji – o tym, aby uczniów nauczyć posłuszeństwa wobec naszych poleceń. Innymi słowy – nauczyć ich, że to my pełniemy funkcję kierowniczą i mamy prawo do wydawania poleceń dotyczących zachowania uczniów w szkole. Musimy pamiętać, że prawo to jest ograniczone. Nie zmienia to jednak faktu, że takie prawo, jako nauczyciele, posiadamy. Trzeba nauczyć uczniów przestrzegania tego prawa. Dopiero wtedy będą skłonni słuchać tego, co mamy im do powiedzenia.

Pamiętaj o celu strategicznym – nauczaniu posłuszeństwa wobec obowiązujących zasad

Jednocześnie z nauką posłuszeństwa wobec nauczyciela winna rozpocząć się nauka posłuszeństwa wobec obowiązujących zasad. Posłuszeństwo wobec nauczyciela jest czymś czasowym i tylko pomocniczym, zaś posłuszeństwo wobec obowiązujących zasad – czymś na całe życie. Jeśli nasi uczniowie – już jako ludzie dorośli – będą posłuszni wobec zasad, zasad samodzielnie przemyślanych i akceptowanych, to będą w ten sposób ludźmi samodzielnymi w myśleniu i działaniu. Zależność od autorytetu zewnętrznego ma być tylko pomocą – niezbędną, choć tylko czasową – w dochodzeniu do autonomii. Uczniowie mają się stać ludźmi samodzielnymi w myśleniu i działaniu – ale drogą do tego nie jest odrzucenie zewnętrznego autorytetu, ale jego przerośnięcie. Drogą nie jest odrzucenie posłuszeństwa wobec nauczyciela, ale przekroczenie tego posłuszeństwa i osiągnięcie umiejętności kierowania samym sobą. Z doświadczeń wielu pedagogów wynika, że lepiej do życia przygotowują ucznia zmagania z surowym, wymagającym i sprawiedliwym nauczycielem, niż możliwość ignorowania poleceń nauczyciela uległego, choć skądinąd sympatycznego.

³⁵ Dla wyrobienia sobie jasnego zdania w sprawie postępowania wobec odmowy wykonywania poleceń warto zapoznać się także z następującymi publikacjami: S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Warszawa 1935; B. Nawroczyński, *Przymuszać czy wyzwalać?* W: *Dzieła wybrane*, t. 1, red. A. Mońka-Stanikowa, Warszawa 1987, s. 269-286; J. Woroniecki, *Umiejętność rządzenia i rozkazywania*, Lublin 2001; F. W. Foerster, *Szkoła i charakter*, Lwów, b.d.w.; B. Sichtermann, *Nie, niee, nieme chcę!!! Problemy krnąbrnych dzieci i ich rodziców*, Warszawa 1994; K. Konarzewski, M. Szymańczak, *Kiedy dziecko mówi NIE*, Warszawa 1988; S. Sławiński, *Wychowywać do posłuszeństwa*, Warszawa 1994.

Zaakceptuj swoje prawo do wydawania uczniom poleceń

Jako nauczyciele możemy nie akceptować prawa do wydawania uczniom poleceń. Możemy uważać to za coś niewłaściwego, coś „nie w porządku”, coś, co poniża uczniów. Możemy być przekonani, że w każdej sytuacji trzeba uzyskać zgodę uczniów, że jedyną drogą są negocjacje z uczniami, że uczniów można tylko i wyłącznie przekonywać do jakiegoś zachowania. Możemy być przekonani, że wydawanie poleceń uczniom niszczy możliwość nawiązania z nimi przyjacielskich więzi. Możemy też nie chcieć wydawać uczniom poleceń, bo jesteśmy przekonani, że raczej nam odmówią, niż je spełnią, a my chcielibyśmy uniknąć takich sytuacji. Jeśli jednak my sami nie akceptujemy prawa do wydawania uczniom poleceń – to dlaczego mają to nasze prawo zaakceptować uczniowie? Jeśli my nie jesteśmy pewni, czy mamy prawo wydać polecenie – to dlaczego uczniowie mają się mu podporządkować? Jeśli my sami nie akceptujemy prawa do wydawania poleceń, to uwidoczni się to w naszym tonie głosu, spojrzeniu, mimice i taki komunikat dotrze do uczniów. I będzie zachętą do tego, aby przez odmowę wykonania podważyć to nasze prawo wydawania poleceń. Nasze wewnętrzne podważenie prawa do wydawania poleceń będzie zachętą, aby uczniowie uczynili to na zewnątrz. Niepewność w tonie naszego głosu, niepewność w naszym spojrzeniu, będzie zachętą dla uczniów, aby odmówili wykonania naszego polecenia [9, 11, 12].

Co może nas przekonać do zaakceptowania prawa wydawania poleceń, do zaakceptowania naszej władzy wychowawczej?

- ✓ Podporządkowanie się zewnętrznemu autorytetowi nauczyciela (dorosłych) – uznanie przez ucznia jego prawa do wydawania poleceń – to niezbędny etap w rozwoju osobowości ucznia, w rozwoju moralnym (heteronomia). Rozumne polecenia, wydawane w atmosferze szacunku są dla ucznia pomocą rozwojową w osiągnięciu samodzielności w myśleniu i działaniu, pomocą w rozwoju wolności (autonomia). Rezygnacja z kierowania postępowaniem ucznia na pewnym etapie jego rozwoju byłaby rezygnacją z pomocy w nabywaniu umiejętności dojrzałego kierowania samym sobą.
- ✓ Nauczyciel jest odpowiedzialny za uczniów, za ich rozwój, za ich postępy w nauce, za ich zachowanie. Jeśli jest odpowiedzialny, jeśli może za to zostać pociągniętym do odpowiedzialności, to musi też mieć prawo kierowania pracą i zachowaniem uczniów, prawo do wydawania im poleceń. Bez prawa do wydawania poleceń odpowiedzialność za uczniów byłaby czymś absurdalnym.
- ✓ Nauczyciel – jako pracownik szkoły – ma formalne prawo do kierowania pracą uczniów, do wydawania im poleceń. To formalne prawo trzeba jednak wprowadzić w życie – przez zaakceptowanie go tak przez nauczyciela jak i przez uczniów. Nauczyciel to swoje formalne prawo musi jeszcze „udowodnić” uczniom w praktyce postępowania. Jeśli z tego prawa zrezygnuje, to przyzna, że uczniowie mogą sami, w odniesieniu do wszystkich spraw, decydować o tym, w jaki sposób postępują w szkole. Ale w takim wypadku szkoła przestaje być szkołą.

- ✓ Rola nauczyciela wobec uczniów jest analogiczna do roli szefów firm, władz państwowych czy sił porządkowych. W społeczeństwie ludzi dorosłych akceptujemy prawo osób pełniących takie role do wydawania poleceń (nie mówimy tu o nadużyciach tego prawa). Praca dydaktyczna i wychowawcza szkoły ma zaś przygotować uczniów do życia w społeczeństwie ludzi dorosłych. Przygotować do roli osoby podwładnej – wykonującej polecenia, ale potrafiącej się też przeciwstawić poleceniom nieuprawnionym. Przygotować także do roli osoby kierującej pracą innych, wydającej polecenia. Jeśli nauczyciel potrafi dobrze wydawać polecenia, to daje w ten sposób wzór swoim uczniom. Jeśli unika takich działań – utrudnia uczniom na przyszłość odnajdowanie się wobec autorytetów jak i pełnienie przez nich takiej funkcji.
- ✓ Można powiedzieć sobie: „Prawem uczniów jest bunt, odmawianie posłuszeństwa, prawem nauczyciela jest podjęcie konfrontacji i rozumne, pełne szacunku kierowanie postępowaniem uczniów, uczenie ich zasad”.
- ✓ Pewność siebie i stanowczość w wydawaniu poleceń nie przekreślają szansy dobrych relacji z uczniami. Wręcz przeciwnie – są tych dobrych relacji warunkiem [9, 12].

Jeśli zaakceptujemy swoje prawo do wydawania poleceń, to uwidoczni się to w tonie naszego głosu, w mimice, gestykulacji. Już sam ten fakt może przynieść zaskakujące dla nas – pozytywne efekty.

Okazuj uczniom szacunek

Mamy prawo wymagać od uczniów posłuszeństwa, a uczniowie mają prawo być przez nas szanowani. Jeśli wydajemy polecenie, to uczeń ma je wykonać, ale nie może to być za cenę zniszczenia wzajemnych dobrych relacji. Polecenie winno być rozumne i wydane w atmosferze szacunku dla ucznia. Trzeba to bardzo wyraźnie podkreślić, jako że pod wpływem emocji, jakie mogą się w nas zrodzić w sytuacji odmowy wykonania polecenia, bardzo łatwo o tym zapomnieć. Jeśli wydamy polecenie w otocze agresji, irytacji, chęci upokorzenia czy poniżenia ucznia, wrogości wobec niego czy niechęci – to skutkiem tego będzie nie tylko opór przed wykonaniem polecenia, ale także wzrost napięcia we wzajemnych relacjach.

Ogranicz polecenia do niezbędnego minimum

Polecenia należy ograniczyć do tego, co niezbędne, co jest koniecznym minimum. Powinny one być związane z obowiązującymi w szkole zasadami, z zasadami kultury, z dobrem rozwojowym ucznia. W żadnym wypadku nie mogą to być rzeczy wykraczające poza uprawniony obszar kierowania pracą i zachowaniem ucznia (np. indywidualne kaprysy nauczyciela). Trzeba tu też zaznaczyć, że ograniczenie poleceń do koniecznego minimum jest związane także z tym, że w kierowaniu postępowaniem ucznia punkt ciężkości powinien z czasem przesuwać się w stronę takich form komunikatów jak: sugestie, propozycje, rady, wspólne uzgodnienia.

Skoncentruj się na tym, aby polecenie było stanowcze, a nie na mnożeniu argumentów

Istotą dobrego polecenia jest zawarta w nim siła skoncentrowanej woli nauczyciela, jego stanowczość, energia, słyszalne w tonie głosu spokojnie przekonanie, że uczeń to polecenie wykona. J. Woroniecki mówi, że trzeba „dać siłę z rozkazem”³⁶. I na tym trzeba się skoncentrować, a nie na mnożeniu argumentów, przedłużaniu przekonywania ucznia, czy na przydługich wykładach. Rozumność polecenia jest ważna. Ale nie na niej jednej opiera się oczekiwanie posłuszeństwa ucznia. Nauczyciel ma prawo wydać polecenie uczniowi i oczekiwać, że uczeń je wykona tylko z tego powodu, że jest to polecenie nauczyciela. Oczywiście mówimy o poleceniu uprawnionym, np. typu, aby uczeń podszedł z zeszytem do biurka nauczyciela [6].

Kiedy wydajesz polecenie świadomie wykorzystuj ton głosu, mimikę, gestykulację

Ton głosu, mimika, gestykulacja powinny nieść komunikat o sile i stanowczości polecenia nauczyciela a zarazem o jego szacunku i życzliwości wobec ucznia. To język niewerbalny jest tutaj kluczem do tego, czy polecenie zostanie wykonane czy też nie. Dla nauczyciela – tak jak dla aktora – ton głosu, mimika, gestykulacja, spojrzenie – to podstawowe narzędzia pracy. Przekazują one bowiem emocje i postawy: strach, niepewność, bezradność, dezorientację, wahanie, niechęć, rozdrażnienie, irytację, złość, ale także spokój, pewność siebie, stanowczość, siłę, nieustępliwość, życzliwość, szacunek. A od tego co nauczyciel „zakomunikuje” uczniowi, zależy przede wszystkim to, czy uczeń wykona polecenie.

Rozpoznaj motywy odmowy wykonania polecenia

Trzeba starać się rozpoznać motywy odmowy wykonania polecenia. Czym innym jest opór wynikający ze wstydu [7], czym innym opór wynikający z chęci sprawdzenia dopuszczalnych przez nauczyciela granic zachowania [9, 12]. Trzeba próbować zobaczyć te sytuacje oczyma ucznia, z jego perspektywy. Trzeba swoją reakcję dostosować do motywów ucznia.

Bądź gotowy aktywnie słuchać ucznia, który odmawia wykonania polecenia

Jeśli uczeń odmawia wykonania polecenia, ponieważ chce uniknąć wstydu, ośmieszenia, wyśmiania – wtedy trzeba być gotowym do aktywnego słuchania, do wyrażenia własnymi słowami jego obaw, wyrażanych poprzez język niewerbalny. Próba zrozumienia ucznia i okazania mu tego zrozumienia będzie w takiej sytuacji ważniejsza niż nacisk, aby wykonał polecenie [7]. I jeśli nauczyciel odstąpi od żądania wykonania polecenia, to nie będzie to wynikało ze słabości i uległości, ale ze zrozumienia, że polecenie nie jest dobrym rozwiązaniem w tej konkretnej sytuacji, wobec tego konkretnego ucznia.

³⁶ J. Woroniecki, *Umiejętność rządzenia i rozkazywania*, Lublin 2001, s. 55 i n.

Bądź gotowy wyrzucić zdecydowaną presję wobec ucznia, który odmawia wykonania polecenia

Jeśli uczeń odmawia wykonania polecenia, ponieważ np. chce sprawdzić dopuszczalne granice zachowania, to trzeba być gotowym, aby wyrzucić na niego zdecydowaną presję i doprowadzić do spełnienia tego polecenia. Wywierać taką presję można na różne sposoby:

- ✓ powtórzenie polecenia. Można dodać, że zostało ono już raz wypowiedziane, ale nie zostało przez ucznia spełnione. Powtórzenie polecenia powinno być dokonane z mocniejszym naciskiem, większą stanowczością niż to pierwsze. Można je wzmocnić poprzez gest ręki – wyciągnięcie jej w stronę ucznia [6]. Może być konieczne powtórzenie polecenia kilka razy (technika „zdartej płyty”).
- ✓ postawienie przed uczniem wyboru – albo wyraźna deklaracja nieposłuszeństwa albo wykonanie polecenia. Może to mieć formę pytania: „Odmawiasz wykonania kary?” [9]. Uczeń ma tu zostawioną możliwość wycofania się z odmowy wykonania polecenia. Alternatywą jest dla niego wyraźna, jednoznaczna deklaracja, że świadomie odrzuca polecenie nauczyciela [9].

Jeśli polecenie jest zasadne, a uczeń odmawia jego wykonania, należy konsekwentnie dążyć do tego, aby uczeń je wykonał. Nie wolno się poddawać. Nie wolno ustępować. Trzeba być nieugiętym. Taka sytuacja to walka woli i wygra ją ten, czyja wola jest silniejsza. Z tej perspektywy błędem byłoby, gdyby w sytuacji oczywistej – wykonania kary 10 pompek za wulgaryzmy [9], czy podejścia do biurka z zeszytem [6] – nauczyciel (wychowawca) postanowił rozpocząć negocjacje albo szukałby rozwiązania, stosując metodę „bez trącenia” T. Gordona polegającą na znalezieniu rozwiązania, na które zgodzą się obie strony. Jeśli wychowanek odmawia wykonania zasadnej kary [9], czy odmawia podejścia do biurka [6] – to na czym mogłoby polegać rozwiązanie, na które zgodzą się obie strony?

Bądź gotowy ukarać ucznia, który odmawia wykonania polecenia

Jeśli uczeń stanowczo i długotrwale odmawia wykonania polecenia, konieczne jest nałożenie na niego kary. Może to mieć formę postawienia przed uczniem wyboru – albo wykonanie polecenia albo kara. Musi ona mieć swoją wagę i ciężar gatunkowy. Przykładowo w sytuacji ucznia, który nie chciał oddać telefonu [10], rozwiązaniem byłoby postawienie przez dyrekcję przed nim wyboru – albo oddanie telefonu albo dyscyplinarne usunięcie ze szkoły za odmowę wykonania tego polecenia. W obecnym stanie prawnym nie jest to jednak możliwe.

Buduj system wychowawczy, który uczy zasad

Najlepiej, jeśli kontekstem interwencji wobec ucznia, który odmawia wykonania polecenia jest systematyczna i systemowa praca wychowawcza mająca na celu uczenie zasad i budowanie więzi. Jednym z elementów tego systemu – nie najważniejszym, ale koniecznym – powinno być określenie z góry, co grozi uczniowi, który odmawia wykonania polecenia. Powinno to być jasno sformułowane w regulaminach (zasadach) przyjętych w danej placówce.

Panuj nad sobą

Dobra interwencja wobec ucznia odmawiającego wykonania polecenia wymaga od nauczyciela panowania nad swoimi emocjami, panowania nad sobą. Do tego zaś potrzebne jest samowychowanie nauczyciela. F. W. Foerster pisze: „Pewność i stanowczość komendy polega nie na ostrej energii, lecz na pewności i nieustępliwości rozkazującego wobec własnych afektów i słabości. Wedle Konfucjusza: „Ten tylko, kto własny swój charakter ukształcić umie, zdolny jest rządzić innymi”³⁷. To panowanie nad sobą nauczyciela umożliwia „przewagę psychiczną” nad uczniami, konieczną do efektywnego wydawania im poleceń.



³⁷ F. W. Foerster, *O wychowaniu obywatelskim*, Warszawa–Lublin–Łódź–Kraków, b.d.w., s. 38.

**CELE
INTERWENCJI**

<i>strategiczny:</i>	Człowiek z charakterem, z zasadami Nauczenie uczniów posłuszeństwa zasadom
<i>długofalowy:</i>	Nauczenie uczniów posłuszeństwa
<i>doraźny maksimum:</i>	Uczniowie decydują się z własnej woli na wykonanie polecenia nauczyciela
<i>doraźny minimum:</i>	Uczniowie decydują się pod przymusem na wykonanie polecenia nauczyciela

**ZACHOWANIA
UCZNIÓW****Odmowa wykonania polecenia****DZIAŁANIA
NAUCZYCIELA****NATYCHMIASTOWE**

**Rozpoznaj
motywy
odmowy
wykonania
polecenia**

**Bądź gotowy
aktywnie
słuchać
ucznia**

**Bądź gotowy
wywrzeć
zdecydowaną
presję
na ucznia**

**Wykorzystuj
ton głosu,
mimikę,
gestykulację**

ODROCZONE

**Bądź gotowy ukarać ucznia,
który odmawia wykonania polecenia**

SYSTEMOWE

**Ogranicz polecenia
do niezbędnego minimum**

**Buduj system wychowawczy,
który uczy zasad**

**POSTAWA
NAUCZYCIELA**

**Zaakceptuj
swoje prawo
do wydawania
uczniom
poleceń**

**Panuj
nad sobą**

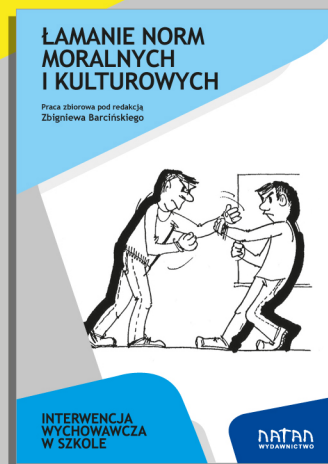
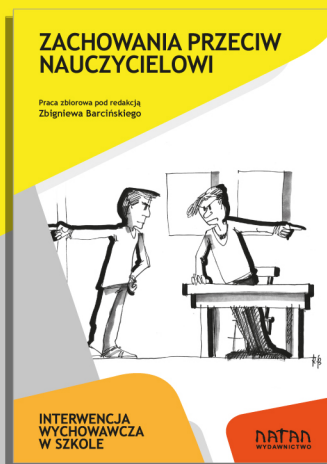
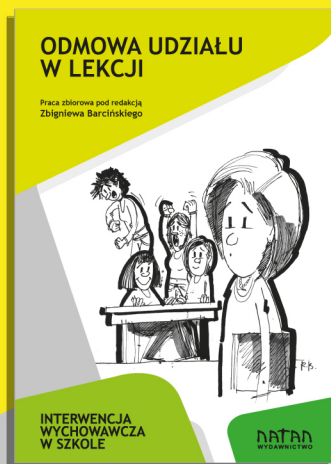
**Okazuj
uczniom
szacunek**

**Skoncentruj
się na tym, by
polecenie było
stanowcze, a nie
na mnożeniu
argumentów**

Wśród wielu różnych zachowań uczniowskich mogą być i takie, które można określić jako zachowania „przeciw” nauczycielowi. Charakterystyczna dla takich zachowań jest niechęć czy wręcz wrogość uczniów wobec nauczyciela. Nauczyciel jest tu traktowany jako przeszkoda, wróg, przeciwnik. Intencją ucznia jest wtedy dotknięcie nauczyciela, uderzenie w niego (choćby werbalne), sprawienie mu przykrości, pokonanie go, pokazanie mu swej wyższości. Do takich zachowań „przeciw” nauczycielowi można zaliczyć: okazywanie mu lekceważenia, odmowę wykonania jego polecenia, walkę z nauczycielem (szkołą), znieważenie, naruszenie nietykalności cielesnej, groźby, dręczenie przez uczniów.

Jak przeprowadzić dobrą interwencję wychowawczą w tego typu sytuacjach? Odpowiedzi na to pytanie służy analiza 45 przypadków, czyli konkretnych szkolnych historii. Historie te zostały zrelacjonowane przez nauczycieli lub zaczerpnięto je z literatury pedagogicznej. Zawierają przypadki nauczycieli, którzy zetknęli się z tego typu zachowaniami uczniów i próbowali sobie jakoś z nimi poradzić.

Seria wydawnicza *Interwencja wychowawcza w szkole*



w przygotowaniu

Informacje na temat serii oraz dodatkowe materiały

www.natan.pl

PATRON MEDIALNY

