

Jakub Kołodziejczyk

Dyscyplina w klasie

Metody i techniki interwencji

**sophia**

Kraków 2005

© Jakub Kołodziejczyk

Dyscyplina w klasie. Metody i techniki interwencji

NODN „SOPHIA”

Kraków 2005

Przedruk lub reprodukcja jakiegokolwiek fragmentu tej książki wymaga pisemnej zgody wydawcy.

Projekt okładki, skład i łamanie: Przemysław Sochaj

Redakcja: Joanna Kołodziejczyk

ISBN 83-918613-4-1

Kraków 2005

NODN SOPHIA

biuro@nodnsophia.pl

www.nodnsophia.pl

ul. Wrocławska 68/17

30-017 Kraków

Spis treści

1. Zachowania naruszające dyscyplinę i przyczyny ich występowania	5
2. Przygotowanie klasy do nauki i dyscypliny	12
3. Komunikacja niewerbalna	23
4. Omówienie zachowania ucznia	30
5. Reagowanie w sytuacjach konfrontacji	34
6. Reguły i konsekwencje	47
7. Szkolny system dyscyplinarny	58

Rozdział I – Zachowania naruszające dyscyplinę i przyczyny ich występowania

Problem z dyscypliną

W ostatnich latach prawie każda dyskusja o szkole toczona przez rodziców, nauczycieli, osoby publiczne nieuchronnie prowadzi do poruszenia problemów z dyscypliną. Uczestnicy tych dyskusji, określając zachowania naruszające dyscyplinę, mówią o uczniach, że brak im kultury, że są leniwi, buntowniczy, kłótlivi, złośliwi, agresywni etc. Określenia przytoczone wyżej są co najmniej nieprecyzyjne i opisują duży wachlarz zachowań, z których nie wszystkie muszą być problemem z dyscypliną. Można wyobrazić sobie ucznia, który jest leniwy lub zły i jednocześnie nie zakłóca toku lekcji.

Jednoznaczne określenie zachowań naruszających dyscyplinę ma szczególne znaczenie dla praktyki nauczycielskiej. Jeżeli definicja problemów z dyscypliną ma być użyteczna dla nauczycieli, powinna w jasny sposób rozgraniczać zachowania naruszające dyscyplinę - wymagające od nauczyciela natychmiastowej interwencji, od tych zachowań, które działania takiego nie wymagają. Operacyjna definicja problemów z dyscypliną, która zdaje się budzić najmniej wątpliwości, a zarazem może być łatwa do stosowania przez nauczycieli w zawodowej praktyce, została zaproponowana przez Levina i Nolana (2000). Określają oni problem z dyscypliną jako zachowanie, które:

1. zakłóca akt nauczania,
2. zakłóca prawa innych do nauki,
3. jest psychicznie lub fizycznie niebezpieczne,
4. polega na niszczeniu czyjejs własności.

Definicja obejmuje takie powszechnie spotykane zachowania, jak krzyczenie czy rozmowy podczas lekcji, przeszkadzanie innym uczniom, dokuczanie lub niszczenie przedmiotów i wiele innych. Warto również zwrócić uwagę, że definicja ta nie ogranicza się jedynie do zachowań uczniów. Obejmuje ona również nauczycieli i inne osoby, których zachowanie może

być źródłem problemów z dyscypliną. Nauczyciel, myśląc o dyscyplinie w klasie, powinien bowiem brać pod uwagę zachowania uczniów, ale i własne postępowanie.

Z łatwością każdy nauczyciel przypomni sobie sytuacje, których nie obejmuje przytoczona definicja: nieprzygotowanie do zajęć, brak pracy domowej, zapominanie przyborów, niegrzeczne zachowania, „krzywe” spojrzenie, itd. Choć nie są one objęte przytoczoną definicją, to mogą stanowić problem dla nauczyciela. Uczniowie zachowujący się w ten sposób zwykle przeżywają trudności, które można określić jako problemy z motywacją. Przyczyny problemów motywacyjnych mogą być różne: brak pewności siebie, lęk przed porażką lub sukcesem, utrata zainteresowania nauką. Radzenie sobie i praca z uczniami przeżywającymi problem z motywacją nie należy do zakresu tej książki. Skuteczne radzenie sobie z tego rodzaju problemami wymaga bowiem zastosowania specyficznych metod pracy, które w tym opracowaniu zostały jedynie zasygnalizowane.

Przyczyny problemów z dyscypliną

Diagnozowanie przyczyn występowania niewłaściwych zachowań uczniów nie jest sprawą prostą. Przyczyn tych możemy upatrywać w zmianach zachodzących we współczesnym społeczeństwie oraz ich wpływie na zachowanie uczniów, sposobie, w jaki dzieci próbują sobie radzić, aby znaleźć dla siebie miejsce w codziennym życiu, niezaspokojeniu potrzeb oraz ich wpływie na zachowanie, w rozwoju społecznym i moralnym, wreszcie w coraz lepiej diagnozowanych i rozpoznawanych dysfunkcjach o podłożu biologicznym (nadpobudliwość, AD/HD itd.). Niżej przyjrzymy się niektórym z tych przyczyn.

Cele niewłaściwego zachowania

Alfred Adler, wybitny psychiatra, wraz ze swoim współpracownikiem Dreikursem zwrócili uwagę, że zachowanie człowieka można zrozumieć, przyglądając się mu przez pryzmat trzech przesłanek odwołujących się do ludzkich potrzeb:

1. Ludzie jako istoty społeczne odczuwają potrzeby przynależności, uznania i akceptacji.
2. Zachowanie człowieka nakierowane jest na osiągnięcie konkretnego celu, jakim jest zaspokojenie tych potrzeb.
3. Ludzie mogą wybierać sposób, w jaki się zachowują – kierują swoim zachowaniem od wewnątrz.

Zdaniem tych badaczy ludzie próbują wielu zachowań, które służą sprawdzeniu różnych sposobów, jakimi mogą zdobyć uznanie i akceptację, której potrzebują. Jeżeli zachowania akceptowane społecznie nie przyniosą oczekiwanych rezultatów, ludzie mogą zacząć zachowywać się niewłaściwie, nabierając przekonania, że jest to sposób na uzyskanie uznania i akceptacji, której poszukują.

Na podstawie tych przesłanek Dreikurs, Grunwald i Pepper (1982) określili cztery przyczyny niewłaściwego zachowania uczniów w klasie: pozyskanie uwagi (uczeń chce, aby ktoś zajął się nim i zwrócił na niego uwagę), zdobycie władzy (uczeń chce rządzić), zemsta (dziecko chce kogoś skrzywdzić) oraz poczucie bezradności (dziecko chce, aby pozostawić je w spokoju). Badacze ci wskazują, że zazwyczaj wymienione wyżej przyczyny występują jako sekwencja następujących po sobie celów zachowania. Obserwacje te dotyczą młodszych dzieci jak również nastolatków.

Poszukiwanie uwagi

Uczniowie poszukujący uwagi mogą stosować całą gamę zachowań stawiających ich w centrum zainteresowania. Kiedy uczeń nie potrafi zdobyć akceptacji zachowaniami aprobowanymi społecznie, może zachowywać się nieodpowiednio, zwracając na siebie uwagę ważnych dla niego osób. W tym celu może np.: zadawać pytanie za pytaniem, prosić ciągle o pomoc, kręcić się po klasie, rozmawiać nie na temat, popisywać się, błaznować itd. Celem tych zachowań jest wzbudzenie zainteresowania dorosłych.

Czasem niełatwo jest na pierwszy rzut oka rozpoznać motywy zachowania ucznia. Na motyw niewłaściwego zachowania jako chęci pozyskania uwagi wskazują dwie przesłanki (McWhirter, McWhirter, McWhirter, McWhirter 2001). Pierwszą przesłanką jest uczucie, jakie budzi w nauczycielu zachowanie ucznia, natomiast drugą jest reakcja ucznia na reprimendę. Jeśli pierwszą reakcją na niewłaściwe zachowania dziecka jest uczucie złości, irytacja, gniew można przypuszczać, że dziecku chodzi o zwrócenie na siebie uwagi. Jeśli tak jest naprawdę, to reakcją ucznia na reprimendę nauczyciela powinno być uspokojenie się na jakiś czas. Karcąc ucznia, nauczyciel dostarcza mu uwagi, której poszukiwał, więc niewłaściwe zachowanie na jakiś czas ustępuje, lecz po chwili pojawia się ponownie.

Walka o władzę

Uczniowie, którzy chcą zdobyć władzę poprzez niewłaściwe zachowanie, często są przekonani, że o ich wartości świadczy umiejętność kontrolowania sytuacji, dominowania nad dorosłymi, manipulowania nimi. Przeciwdziałanie

się nauczycielowi przynosi im społeczną akceptację rówieśników. Poszukujący władzy uczniowie rozpoczynają rywalizację o nią z nauczycielem kłócąc się, kłamiąc, sprzeciwiając się nauczycielowi lub ignorując jego prośby i nakazy. Podjęcie przez nauczyciela walki (przez zwiększenie kontroli lub próbę wymuszenia posłuszeństwa) prowadzi do utwierdzenia ucznia, że władza jest wartością, o którą warto walczyć. Celem tego rodzaju zachowań jest wciągnięcie dorosłego w konfrontację. Jest to wystarczająca nagroda dla dziecka.

Rozpoznanie, że celem działania ucznia jest władza, można również dokonać opierając się na dwóch przesłankach. Pierwszą (McWhirter, McWhirter, McWhirter, McWhirter 2001) jest budzące się u nauczyciela przeczcucie, że chodzi o próbę sił, że uczeń dąży do zdobycia władzy i pojawiające się myśli nauczyciela „Ja ci pokażę, kto tu rządzi”, „Ja cię do tego zmuszę”. Drugą przesłanką jest reakcja ucznia na zwrócenie uwagi przez nauczyciela. Jeśli mamy do czynienia z dążeniem do zdobycia władzy, uczeń po zwróceniu uwagi przez nauczyciela przeciwstawia się mu (a więc inaczej niż w przypadku chęci pozyskania uwagi, kiedy po zwróceniu uwagi przez nauczyciela niewłaściwe zachowanie na jakiś czas ustawało.) Bez względu na to, czy nauczyciel osiągnie czy też nie swoje cele, zawsze w tym wypadku „wygrywa” dziecko, ponieważ osiąga to, na czym mu zależy: wciągnięcie nauczyciela w walkę.

Zwykle powtarzająca się walka o władzę między uczniem a nauczycielem prowadzi do pogorszenia się relacji między nimi. Jeśli uczeń często jest karany za swoje zachowanie, może przystąpić do realizacji kolejnego celu – poszukiwania zemsty.

Zemsta

U ucznia, który przez długi czas podejmował nieudane próby pozyskania uwagi i zdobycia władzy, rozwija się poczucie niższości, postrzega, że został niesprawiedliwie potraktowany. Dorośli zaczynają przypisywać mu złe motywy postępowania, wymierzają mu kary. Może to prowadzić do podjęcia prób zwrócenia na siebie uwagi przez zachowania polegające na krzywdzeniu innych. Uruchamia to błędne koło polegające na karaniu dziecka, które rozwija poczucie skrzywdzenia i chęć odwetu. Dzieci poszukujące zemsty niszczą przedmioty innych, grożą innym dzieciom, używają przekleństw, zachowują się agresywnie. Swoje zachowanie mogą kierować wobec osób, które postrzegają, że je krzywdzą lub wobec kogoś zupełnie przypadkowego.

Podczas pracy z tymi uczniami, nauczyciele czują się skrzywdzeni, ponieważ trudno jest określić bezpośrednią przyczynę krzywdzącego zachowania. Zachowania te nie pozostają bez wpływu na pozycję ucznia

w klasie, ponieważ uczniowie poszukujący zemsty wywołują niechęć w grupie, są przez nią odrzucani i obwiniani.

Bezradność

Uczniowie, którzy z góry zakładają porażkę (wcześniej byli często obwiniani za wydarzenia, które były ich udziałem lub nie), mają tendencję do unikania odpowiedzialności, zachowując się w sposób bezradny. Nie można ich zmotywować do pracy w grupie, odmawiają uczestnictwa w zajęciach, nie podejmują interakcji z nauczycielem lub z rówieśnikami. Przesyłają w ten sposób jasny komunikat w rodzaju: „Zostawcie mnie w spokoju, to ja też nie będę przeszkadzał”.

Czynnik motywujący ucznia	Charakterystyka zachowania ucznia	Odczucia nauczyciela
Uwaga	Uczeń powtarza działania stawiające go w centrum uwagi. Gdy nauczyciel prosi o spokój, posłucha, ale później znowu zacznie zachowywać się nieodpowiednio.	Rozdrażnienie, irytacja
Władza	Powtarza zachowania, dzięki którym jest w centrum zainteresowania. Gdy nauczyciel prosi, aby przestał, buntuje się, nasila negatywne zachowanie i stawia dorosłemu wyzwanie.	Poczucie porażki
Zemsta	Krzywdzi innych bez widocznej przyczyny.	Poczucie skrzywdzenia/zranienia
Bezradność	Nie chce, żeby ktoś go widział; bierny i ospały; odrzuca kontakt społeczny.	Poczucie frustracji, beznadziejności

Czynniki motywujące ucznia i odczucia nauczyciela

*Źródło: Prace Dreikursa, za: Wolfgang Ch.H., Bennett B.J., Irvin J.L., *Strategies for Teaching Self-Discipline in the Middle Grades*, Allyn and Bacon 1999.*

Należy pamiętać, że choć przedstawione wyżej cztery cele niewłaściwego zachowania zwykle występują w przedstawionej kolejności, to zdarzają się odstępstwa od tej zasady. Czasami młody człowiek próbuje osiągnąć więcej celów w zależności od tego, z kim przebywa. W szkole może pragnąć osiągnąć jeden cel, w domu drugi, a w grupie rówieśniczej jeszcze inny. Niektórzy uczniowie przeskakują z celu na cel. Podejmując próbę zrozumienia źródeł niewłaściwego zachowania, lepiej poddać analizie całokształt postępowania

młodego człowieka (w różnych środowiskach) niż podejmować decyzje na podstawie pojedynczej sytuacji.

Zaspokojenie potrzeb

Peter Galvin, zajmujący się problematyką zachowań naruszających dyscyplinę w klasie i sposobami radzenia sobie z nimi, wskazuje na jeszcze inne źródła tych zachowań, tkwiące w niezaspokojonych potrzebach uczniów, które pozostają w bliskim związku z poczuciem własnej wartości. Jeśli potrzeby, wymienione poniżej, nie są zaspakajane, prawdopodobne jest, że uczniowie często będą się źle zachowywać, a poziom poczucia własnej wartości będzie niski; jeśli są zaspakajane, uczniowie będą prawdopodobnie mieli wysoki poziom poczucia wartości i złe zachowanie będzie rzadsze. Niżej znajduje się lista potrzeb, które, niezaspokojone, mogą odgrywać duże znaczenie, wpływając na pojawienie się zachowań naruszających dyscyplinę.

1. Uczeń potrzebuje mieć poczucie bezpieczeństwa; chce:

- *pracować w dobrze zorganizowanej klasie,*
- *pracować w klasie posiadającej właściwą strukturę.*

2. Uczeń potrzebuje być doceniony i zauważony; chce:

- *być zachęcany do komunikowania się,*
- *być wysłuchanym i mieć poczucie, że jego wkład w pracę klasy jest ważny,*
- *mieć poczucie wysokiej samoświadomości i wiary we własne siły.*

3. Uczeń potrzebuje mieć kontrolę lub czuć, że ktoś sprawuje nad nim kontrolę (w zależności od wieku):

- *chce 'wypróbować' dorosłych i rówieśników, zobaczyć, jak daleko można się posunąć, mieć poczucie, w pewnych określonych granicach, że może kierować swoim życiem.*

4. Uczeń potrzebuje mieć poczucie, że uczy się czegoś nowego lub robi postęp; potrzebuje:

- *odczuwać sens uczenia się,*
- *otrzymywać wysokiej jakości reakcje dotyczące nauki oraz zachowania, sukcesów, a także popełnianych błędów.*

5. Uczeń potrzebuje rozumieć sens zagmatwanego świata; potrzebuje:

- *dowiedzieć się, czy ludziom można zaufać,*
- *zrozumieć związek pomiędzy przyczyną a skutkiem (np. zachowaniem a konsekwencją),*
- *mieć poczucie organizacji i poczucie celu w klasie.*

6. Uczeń potrzebuje poczucia przynależności; chce:

- *być akceptowanym,*
- *szanowanym,*
- *docenianym przez rówieśników i dorosłych.*

7. Uczeń potrzebuje mieć trochę zabawy i rozrywki; potrzebuje:

- *mieć zróżnicowane, interesujące i odpowiednie doświadczenia związane z programem nauczania i wychowania.*

Rozdział II – Przygotowanie klasy do nauki i dyscypliny

Pracę nad stworzeniem i utrzymaniem dyscypliny w klasie nauczyciel powinien zacząć jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego. Zwykle w tym czasie nauczyciele koncentrują się na zaplanowaniu rozkładu materiału dydaktycznego, opracowaniu ścieżek międzyprzedmiotowych itd. Podobne działania powinny zostać podjęte w odniesieniu do planowania pracy nad dyscypliną w klasie. Dyscypliny uczymy od pierwszego kontaktu z uczniami, dlatego wcześniej powinniśmy zaplanować nasze działania w tym obszarze. W rozdziale omówiony zostanie problem dotyczący tego, jak w odpowiedni sposób przygotować klasę jako środowisko do nauki, zaprojektować i uczyć zasad zachowania w klasie oraz jak przygotować się do pracy nad dyscypliną w klasie w trakcie pierwszego miesiąca nauki w szkole.

Przygotowanie sali lekcyjnej do nauki

Zwykle nie poświęcamy zbyt wiele uwagi na przygotowanie klasy jako miejsca (środowiska) do nauki. Tymczasem to w jaki sposób zorganizowana jest sala lekcyjna, nie pozostaje bez wpływu na osiągnięcia i zachowanie uczniów. Odwiedzając wiele klas w naszych szkołach, zwróciłem uwagę na to, jak bardzo warunki w nich panujące nie sprzyjają osiągnięciu dobrych wyników w nauce i zachowaniu, czasami można zadać sobie pytanie, jak w ogóle możliwe jest nauczanie w tych klasach bez poczucia chaosu. Nic dziwnego, że nauczyciele uczący w tych klasach napotykają w swojej pracy na problemy związane z niskim poziomem koncentracji uczniów, a ilość zachowań zakłócających proces nauczania jest bardzo duża.

Oczywiście na wiele elementów tzw. „środowiska nauki” nie mamy wpływu, np. na wielkość sal w budynku szkolnym. Na inne jednak mamy wpływ i chcąc tworzyć właściwe warunki do nauki i dobrego zachowania uczniów w klasie, powinniśmy je odpowiednio zmieniać. Dobrym przykładem może być wystrój sali. Wielu nauczycieli, dyrektorów szkół, wizytatorów itd. uważa, że klasa powinna być kolorowa z dużą ilością ozdób (czasami nawet organizowane są konkursy na najładniejszy wystrój sali). Przed świętami wiele klas przypomina salę balową z dużą ilością girland, kolorowych łańcuchów i wiszących pod sufitem ozdób. Takie klasy naprawdę prezentują się imponująco i zabawy,

które odbywałyby się w nich na pewno byłyby długo pamiętane. Jednak jako środowisko do nauki nie jest to najlepsze miejsce. Różnobarwne kolorowe plany nie pozwalają się skupić na wykonywanej pracy, a jeśli nawet uczniom to się uda, nie potrafią utrzymać koncentracji przez dłuższy czas z powodu falujących nad nimi ozdób. W takiej klasie zapewne osiągnięcia uczniów będą mniejsze, a zachowania naruszające dyscyplinę częstsze.

Hałas. Oświetlenie. Temperatura

Wiele czynników wpływa na nasze samopoczucie, powodując szybsze zmęczenie i irytację. Podobnie dzieje się w klasie. Hałas, złe oświetlenie, temperatura powietrza: zbyt ciepło lub zbyt zimno wpływają na samopoczucie uczniów, zwiększając prawdopodobieństwo wystąpienia niepożądanych zachowań. Kontrolowanie tych czynników i ich regulowanie (o ile jest to możliwe) z pewnością nie pozostanie bez wpływu na zachowania uczniów.

Wystrój klasy. Pomoce naukowe

Planując wystrój sali należy pamiętać, że jej wygląd powinien służyć koncentracji i wspierać proces nauczania. Podporządkowane temu powinno być dobieranie koloru ścian, wybór miejsca na eksponowanie pomocy dydaktycznych (tych, które są rzeczywiście potrzebne, a nie wszystkich, jakie są dostępne) i przedmiotów, które mają „upiększyć” klasę. Problem ten jest niedoceniany, mimo że coraz więcej uczniów ma trudności z koncentracją.

Rozmieszczenie przestrzenne (ławki, ciągi komunikacyjne nauczyciela)

Jest kilka elementów, które należy wziąć pod uwagę przy podejmowaniu decyzji o ustawieniu ławek w klasie. Po pierwsze biurko nauczyciela powinno być ustawione w takim punkcie sali, który umożliwi nauczycielowi widzenie całej klasy i poruszanie się po niej.

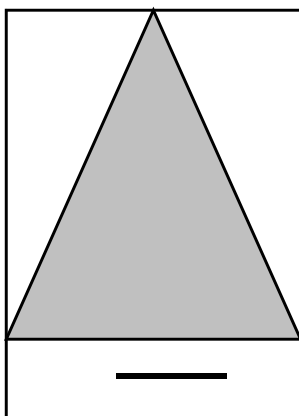
Po drugie należy pamiętać, żeby tak ustawiać ławki, aby nauczyciel miał swobodny dostęp do każdego ucznia wtedy, kiedy tego będzie potrzebował. Brak dostępu do ucznia w wielu momentach nie pozwala na prowadzenie skutecznych działań dyscyplinujących.

Rozmieszczenie uczniów w klasie

„Trójkąt wpływów” to obszar w klasie, na który większość nauczycieli zwraca najwięcej uwagi. Podstawą tego trójkąta jest przód klasy (najczęściej jest to ściana z tablicą, biurko, miejsce, w którym najczęściej przebywa nauczyciel), natomiast wierzchołek znajduje się na jej końcu.

Jeśli znamy uczniów tworzących klasę, możemy przewidzieć, którzy z nich mogą mieć trudności z odpowiednim zachowaniem się na lekcji. Zwykle uczniowie ci mając swobodę wyboru zajmowania miejsc w klasie, wybierają te, które są najbardziej oddalone od miejsca, w którym najczęściej przebywa nauczyciel, w których czują się najbezpieczniej i w których pozostają pod najmniejszą kontrolą nauczyciela. Są to miejsca, na które nauczyciel zwraca najmniej uwagi, co skutkuje tym, że nieodpowiednie zachowanie uczniów bywa niezauważane.

Rys. „Trójkąt wpływów”



Korzystając z tej wiedzy można przyjąć zasadę, że należy wskazać miejsca uczniom mającym trudności z zachowaniem wewnątrz trójkąta wpływów – tam, gdzie mogą być najlepiej obserwowani lub sadzając tych uczniów z kolegami, którzy nie ulegają ich wpływom.

Przy rozmieszczeniu uczniów w klasie szczególną uwagę należy zwrócić na tych uczniów, którzy mają problemy z koncentracją uwagi (np. AD/HD). Uczniowie tacy mają trudności z koncentracją uwagi, ale również bardzo łatwo mogą się rozpraszać. Dlatego wybrać trzeba dla nich takie miejsca, w których będzie oddziaływało możliwie najmniej bodźców „uwodzących” ich uwagę. Na przykład nie najlepszym rozwiązaniem byłoby umiejscowienie ich przy oknie. To co się dzieje na zewnątrz może absorbować ich uwagę, odciągając od lekcji, ale również może rozpraszać (np. przelatujące ptaki,

krzyki, pisk samochodu itd.). Również miejsce blisko drzwi może okazać się nieodpowiednie ze względu na odgłosy dochodzące z korytarza (kroki, rozmowy).

Przygotowanie do zajęć

Przygotowanie się przez nauczyciela do pracy nad dyscypliną w klasie powinno zacząć się jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego. Przygotowanie to polega przede wszystkim na wyodrębnieniu metod, jakimi będą pracowali uczniowie w trakcie całego roku szkolnego. Analizując różne rodzaje aktywności uczniów, należy określić, jak podczas ich stosowania powinni się zachowywać. Działanie takie pozwala na określenie oczekiwanych przez nauczyciela zachowań uczniów. Na tej podstawie można opisać najważniejsze zasady zachowania, jakie powinny obowiązywać uczniów w klasie. Aby wspomóc proces uczenia się klasowych zasad i utrzymania dyscypliny ważne jest, aby zaprojektować konsekwencje, jakie mogą spotkać uczniów w razie łamania przez nich ustalonych sposobów zachowania. Pomocna w przygotowaniu się nauczyciela do pracy nad dyscypliną w klasie może być lista stworzona przez Spricka (1985):

Krok 1: Sporządź listę wszelkiego typu aktywności podczas lekcji.

- *Sluchanie wykładu*
- *Uczestnictwo w dyskusji*
- *Oglądanie filmów*
- *Praca z komputerami*
- *Uczestnictwo w ćwiczeniach laboratoryjnych*
- *Praca samodzielna*
- *Rozwiązywanie testów*
- *Praca grupowa*

Krok 2: Wyobraź sobie, jak chciałbyś, aby uczniowie zachowywali się podczas zajęć każdego typu.

Sluchanie wykładów

- *Czy uczniowie rozmawiają?*
- *Czy uczniowie podnoszą ręce, aby zadać pytanie?*
- *Czy uczniowie pracują nad innymi zadaniami, podczas gdy ty przeprowadzasz wykład?*
- *Czy uczniowie robią notatki?*

Krok 3: Projektowanie zasad klasowych.

Napisz cztery lub pięć pozytywnie sformułowanych zasad odzwierciedlających twoje oczekiwania. Np.:

1. *Wkładaj jak najwięcej starań w wykonywane zadanie.*
2. *Współpracuj z innymi osobami w klasie.*
3. *Podczas pracy samodzielnej pracuj cicho przy swojej ławce aż praca zostanie ukończona.*
4. *Podnieś rękę, jeśli masz coś do powiedzenia lub chcesz poprosić o pomoc.*

Krok 4: Projektowanie konsekwencji w przypadku poważnych wykroczeń.

Postępując w ten sposób, nauczyciel osiąga korzyść polegającą na określeniu procedur właściwego postępowania w odniesieniu do różnego rodzaju aktywności, jakie uczniowie będą wykonywali podczas całego roku szkolnego. Zwykle nauczyciele posługują się 30 - 50 takimi procedurami. Dotyczą one różnych aktywności wykonywanych przez uczniów, począwszy od oczekiwanego przez nauczyciela sposobu, w jaki powinni wchodzić do klasy, przygotowywania się do rozpoczęcia zajęć, zgłaszania nieprzygotowania po sposób zabierania głosu podczas dyskusji, pracy w grupach itd. Wyodrębnienie i klarowne określenie procedur pozwala na jasne sprecyzowanie tego, jak uczniowie powinni się zachowywać, co z kolei jest pomocne w przygotowaniu się nauczyciela do ich uczenia.

Posiadanie przez nauczyciela wyobrażenia tego, jak powinni zachowywać się uczniowie wykonujący różne aktywności pozwala na szybkie reagowanie i poprawianie niewłaściwych zachowań. Jeśli posiadam wyobrażenie o tym jak chcę, aby uczniowie zachowywali się podczas pracy w małych grupach (np. siadali w kręgu, zgłaszali swoje pytania przez podniesienie ręki, nie opuszczali grupy podczas pracy, cicho ze sobą rozmawiali, jeśli skończą pracę wcześniej niż inne grupy, zajęli się dodatkowym zadaniem, które jest zapisane na tablicy itd.), wówczas ucząc ich tej procedury, mogę jasno określić moje oczekiwania co do sposobu pracy, ale również mogę szybko reagować, jeśli pojawią się niewłaściwe zachowania.

Uczenie się procedur postępowania nie następuje natychmiast po ich objaśnieniu, dlatego ważne jest, aby w odpowiedni sposób przystąpić do ich uczenia, kładąc nacisk na modelowanie zachowań przez przykłady odpowiedniego działania, demonstracje i informacje zwrotną skierowaną do uczniów o stopniu ich opanowania.

Pięciostopniowa procedura uczenia zachowania się uczniów

Uczenie oczekiwanych przez nauczyciela sposobów zachowania uczniów podczas wykonywania różnych czynności w klasie (procedur postępowania) wymaga czasu przeznaczanego na ich ćwiczenie - zwłaszcza na początku roku szkolnego. Sprick (1985) sugeruje pięciostopniową procedurę wspierającą proces uczenia się sposobów zachowania w klasie podczas wykonywania różnych aktywności począwszy od słuchania wykładów, wykonywania ćwiczeń itd. Celem jej jest stworzenie warunków do tego, aby zmniejszyć prawdopodobieństwo wystąpienia niewłaściwych zachowań, a jeśli one wystąpią, zmniejszyć prawdopodobieństwo ich powtórnego zaistnienia.

Krok 1: Skoncentruj na sobie uwagę wszystkich uczniów, zanim zaczniesz jakiegokolwiek zajęcia.

Zanim przystąpimy do prowadzenia zajęć, powinniśmy skoncentrować na sobie uwagę wszystkich uczniów. Jeśli rozpoczynasz zajęcia w momencie, w którym niektórzy uczniowie jeszcze rozmawiają lub nie zajęli swoich miejsc, uczysz ich, że jest to dopuszczalne zachowanie.

Krok 2: Przedstaw każdą czynność i dokładnie opisz swoje oczekiwania dotyczące zachowania uczniów podczas tej czynności.

Opisz oczekiwany przez siebie sposób zachowania uczniów podczas wykonywania konkretnej aktywności. Podaj tak wiele szczegółów, jak to możliwe. Być może sądzisz, że uczniowie powinni wiedzieć, jak należy zachowywać się podczas słuchania wykładu, pamiętaj jednak, że uczniowie mieli wielu nauczycieli. Jedni pozwalają na ciche rozmowy, inni nie, jedni uznają, że picie napojów przez uczniów w trakcie wykładu w niczym nie przeszkadza, inni z kolei stanowczo tego zabraniają. Jedni chcą, aby uczniowie podnosili ręce do góry przed odpowiedzią, inni tego nie wymagają etc. Nawet ty możesz w jednych sytuacjach, np. podczas wykładów oczekiwać, że uczniowie, którzy chcą o coś zapytać, powinni podnieść rękę do góry, natomiast podczas dyskusji możesz pozwalać na zabranie głosu bez podnoszenia ręki, jeśli nie przerywa to niczyjej wypowiedzi.

Krok 3. Zareaguj pozytywnie, kiedy uczniowie spełniają twoje oczekiwania.

Ważne jest, aby uczniowie wiedzieli, że swoim zachowaniem spełniają twoje oczekiwania. Jeśli im o tym nie powiesz, to mogą się nie domyśleć. Prosty i rzeczowy komunikat może być skutecznym sposobem na motywowanie ich do dobrego zachowania i wysiłku w przyszłości.

Krok 4: Zareaguj natychmiast, kiedy uczniowie nie spełniają twoich oczekiwań.

Jeśli uczniowie zaczynają łamać wyznaczone przez ciebie zasady zachowania podczas wykonywania różnych aktywności na lekcji, powinieneś natychmiast zareagować, udzielając łagodnej reprimendy. Powinna się ona odnosić w sposób rzeczowy do tego, co uczeń powinien robić („jeśli chcesz zabrać głos, podnieś rękę do góry”), a nie wskazywać na niepożądane zachowania („przestańcie rozmawiać”). Reakcja ta powinna być udzielona indywidualnie (prywatnie), najlepiej żeby była możliwie krótka i natychmiastowa.

Krok 5: Pod koniec każdego zajęcia, powiedz uczniom, w jakim stopniu realizowali twoje oczekiwania.

Każdy nauczyciel, który uczestniczył na studiach w zajęciach metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów, doskonale wie, jak ważną rzeczą jest dokonanie podsumowania merytorycznej części przeprowadzonej lekcji. Ta sama zasada powinna dotyczyć informacji o stopniu, w jakim uczniowie spełniali w trakcie zajęć oczekiwania nauczyciela pod względem zachowania. Jeśli uczniowie spełniają twoje oczekiwania, powinni się o tym dowiedzieć. Dajesz im w ten sposób do zrozumienia, że dostrzegasz i doceniasz ich wysiłki, przekazując jednocześnie informację o właściwych sposobach zachowania. Jeśli na lekcji pojawiają się jakieś problemy, wskaż je. Powstrzymuj się jednak od podawania nazwisk lub imion uczniów, którzy nie realizowali twoich oczekiwań. Powiedz również, że twoje oczekiwania były wyższe, niż to co zaprezentowała klasa i że masz nadzieję, że przy następnej okazji będą mieli możliwość poprawienia swojego zachowania.

Projektowanie klasowych zasad i ich uczenie

W odróżnieniu od procedur postępowania możemy wyróżnić jeszcze zasady zachowania, które tworzą granicę odpowiedniego zachowania, kiedy nauczanie i uczenie się ma miejsce. Obejmują one szersze spektrum zachowań niż procedury. Uczenie zasad jest bardziej złożone i zajmuje więcej czasu.

O ile procedura postępowania może określać sposób przystąpienia do pracy w grupach, sposób zgłaszania pytań itd., o tyle zasady określają, jak uczniowie zachowują się względem siebie podczas pracy w grupie, np. nie przeszkadzają sobie wzajemnie, współpracują ze sobą, zwracają się do siebie z szacunkiem itd. Określenie procedur postępowania jest domeną nauczyciela, ponieważ to on określa sposób pracy, natomiast lista zasad zachowania w klasie powinna być opracowana przez nauczyciela lub wspólnie z uczniami. Opracowując klasowe zasady, powinniśmy pamiętać o zasadach nadrzędnych, a więc że chronione jest: prawo nauczyciela do nauczania, prawo uczniów do uczenia się, do poczucia fizycznego i psychicznego bezpieczeństwa, chronienia własności.

Stworzenie klasowych zasad, które wspierają dyscyplinę w klasie nie jest tak proste, jak mogłoby się to wydawać na pierwszy rzut oka. Z tego powodu warto przyjrzeć się, jakimi wskazówkami powinni posługiwać się nauczyciele przystępując do ich tworzenia.

Pięć reguł tworzenia zasad

1. Jasny komunikat.
2. Pozytywny przekaz.
3. Ograniczona liczba zasad.
4. Wprowadzenie zasad ogólnych (np. traktujemy się z szacunkiem) i zasad szczegółowych (np. rozpoczynamy lekcje punktualnie).
5. Unikamy słów takich, jak: zawsze, wszędzie, ciągle.

Pozytywne i jasne stwierdzenia

Bardzo często można spotkać zasady, które opisują, jak nie należy się zachowywać, np. nie wstajemy ze swoich miejsc, nie rozmawiamy, nie przerywamy innym. Problem z tak skonstruowanymi zasadami polega na tym, że nie wskazują one oczekiwanego przez nauczyciela zachowania. Na jednej z lekcji w szkole podstawowej uczeń wyszedł z ławki i zaczął chodzić po klasie. Nauczycielka wskazała na zasadę „nie chodzimy po klasie”, uczeń zareagował natychmiast i zaczął po klasie skakać. W tej sytuacji uczeń dostosował swoje zachowanie do istniejącej zasady, choć nie było to zachowanie, jakiego oczekiwał nauczyciel. Dlatego lepszym rozwiązaniem wydaje się stosowanie jasnych i pozytywnie skonstruowanych zasad takich jak: w czasie lekcji siedzimy na swoich miejscach, samodzielnie wykonujemy zadania, podnosimy rękę, kiedy chcemy zabrać głos.

Ograniczona ilość zasad – zasady ogólne i szczegółowe

Wyobraźmy sobie spis wszystkich zasad, których powinni przestrzegać uczniowie w klasie. Zapewne spisanie ich zajęłoby nam bardzo dużo miejsca, a i tak nie będziemy mieli pewności, że udało nam się pomyśleć o wszystkich. Nauczenie się ich przez uczniów zapewne zajęłoby bardzo dużo czasu. Dlatego projektując zasady klasowe powinniśmy brać pod uwagę zarówno te, które w precyzyjny sposób opisują konkretne zachowania, np. kiedy chcesz zabrać głos, podnieś rękę do góry, jak i te, które są bardziej ogólne, np. traktujemy się z szacunkiem. Pozwala to na sformułowanie stosunkowo niewielkiej ilości zasad, które mogą obowiązywać w klasie, obejmując jednocześnie swoim zasięgiem dużą różnorodność zachowań. Należy pamiętać o zachowaniu równowagi między ilością zasad ogólnych i szczegółowych.

Zasad nie może być zbyt mało, ale też, jak już napisano powyżej, nie będą one spełniały swojej roli, jeśli będzie ich zbyt dużo. Optymalna ilość zasad w nauczaniu zintegrowanym to 2-3, w klasach IV-VI szkoły podstawowej 4-5, w klasach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych do 6 zasad. Zbyt duża ich ilość staje się niepraktyczna, ponieważ powoduje nadmierne kontrolowanie zachowania uczniów.

Każdy nauczyciel przed rozpoczęciem roku szkolnego winien dokonać analizy przewidywanych form pracy z uczniami. Uczący ze swego doświadczenia wie, jakie najczęściej pojawiają się niepożądane zachowania uczniów. Dlatego wydaje się, że z łatwością jest w stanie określić najważniejsze szczegółowe zasady, które powinny obowiązywać na lekcjach.

Zasady i racjonalne wyjaśnienia

Wszystkie zasady, które są tworzone, by utrzymać dyscyplinę w klasie, powinny odnosić się do racjonalnych powodów, ze względu na które zostały sformułowane. Oznacza to, że tworząc lub powołując się na dowolną zasadę, zawsze powinniśmy umieć racjonalnie przedstawić jej znaczenie dla sprawnego funkcjonowania klasy. Reguły pozbawione racjonalnych powodów, dla których należy ich przestrzegać, mogą powodować opór lub bunt, eskalację problemów w klasie oraz brak szacunku dla istniejących zasad.

Zasady powinny być widoczne w klasie

Często zdarza się, że ustalenie zasad zachowania podczas lekcji kończy się na ich wymienieniu i omówieniu przez nauczyciela. Efektywne wykorzystanie stworzonych reguł zachowania wymaga, aby były one widoczne dla wszystkich, którzy przebywają w klasie. Zasady, które są wywieszane w sali lekcyjnej obok tablicy, pozwalają nauczycielowi odwoływać się do tych zasad, wskazują na konkretne punkty, jeśli jakieś zachowanie ucznia łamie

ustalone normy. Nauczyciel nie musi odwoływać się do pamięci uczniów, ale może wskazać konkretną, zapisaną na kartce zasadę, co wzmacnia prowadzone przez niego oddziaływanie dyscyplinujące.

Uczenie procedur postępowania i zasad zachowania w ciągu całego roku szkolnego

Wielu nauczycieli i wychowawców uważa, że w zupełności wystarczy powiedzieć o procedurach i zasadach na początku roku, a uczniowie powinni je zapamiętać. Tymczasem uczenie się procedur postępowania i zasad zachowania podlega tym samym zasadom, jak uczenie się jakiegokolwiek przedmiotu. Opanowanie określonego zakresu wiedzy z dowolnego przedmiotu czy zdobycie umiejętności wymaga powtarzania i wielokrotnego ćwiczenia. Zwykle nawet najbardziej pojętni uczniowie nie opanowują materiału i umiejętności w 100 procentach. Podobnie przebiega proces uczenia się zasad i odpowiedniego zachowania w różnych sytuacjach.

Mackenzie stworzył listę działań, jakie nauczyciel powinien podejmować pierwszego dnia nauki i dalej w ciągu całego roku szkolnego, aby zwiększyć szanse na utrzymanie dyscypliny w klasie. Sugeruje następujące działania:

Dnia pierwszego:

- Przedstaw swoje ogólne zasady w teorii. Utrzymuj tę prezentację na poziomie ogólnym, bez zbędnych szczegółów i wyliczania rozmaitych przykładów.
- Powieś swoje zasady w klasie na widocznym dla uczniów miejscu.
- Opisz swoje procedury w klasie, takie jak: kiedy i w jaki sposób uczniowie powinni wchodzić do klasy, kiedy mogą mieć przerwę, jak powinni opuszczać klasę po zakończeniu zajęć.
- Opisz swoje reguły postępowania wobec tych, którzy złamią lub będą testować twoje zasady.
- Bądź przygotowany na przedstawienie twoich zasad w praktyce, gdy tylko zdarzy się ku temu okazja. Ta lekcja z pewnością zostanie zauważona przez innych uczniów.
- Ogłoś, że roześlesz do domów listy z twoimi zasadami zachowania w klasie.

Podczas pierwszych dwóch tygodni:

- Każdego dnia powtarzaj swoje ogólne zasady postępowania i zachowania w klasie, podobnie jak i inne specyficzne reguły, które będą sprawdzane lub naruszane przez uczniów. Zadawaj uczniom pytania, aby upewnić się, że ro-

rozumieją, czego się od nich oczekuje.

- Poświęć jak najwięcej czasu na nauczanie dzieci rutynowych procedur i czynności w klasie. Wyodrębnij określoną procedurę, nad którą zamierzasz pracować w kolejnych dniach.

- Pokaż uczniom, o co ci chodzi poprzez przedstawienie modelowej sytuacji oraz modelowego sposobu zachowania się. Przedyskutuj z dziećmi hipotetyczne sytuacje, aby upewnić się, że rozumieją, czego od nich oczekujesz.

- Spodziewaj się testowania reguł i bądź na to przygotowany. Jedyńm sposobem na nauczanie dzieci reguł jest słowne wydawanie poleceń i instrukcji oraz ćwiczenie i ich powtarzanie (niektórzy uczniowie będą musieli wiele razy doświadczyć w praktyce twoich zasad, zanim się do nich przekonają).

Podczas pierwszego miesiąca:

- Kontynuuj ćwiczenie twoich zasad i procedur postępowania.

- Oczekuj sprawdzania cię przez uczniów i bądź na to przygotowany. Najcięższy test zdarza się zazwyczaj w ciągu pierwszych czterech do sześciu tygodni.

- Bądź przygotowany na potwierdzenie stosowania twoich reguł poprzez efektywną reakcję. Twoja konsekwencja będzie procentowała w przyszłości.

- Zaplanuj profilaktycznie spotkanie z rodzicami dla tych uczniów, którzy będą nadmiernie cię testowali w ciągu pierwszych tygodni szkolnych. Będzie ci potrzebne wsparcie i współpraca z ich strony.

W ciągu roku szkolnego:

- Powtarzaj zasady postępowania i zachowania w klasie przy każdej okazji.

- Kontynuuj twoje efektywne reagowanie na wszelkie występki. Uczenie się reguł jest nieustającym procesem.

- Zaangażuj rodziców i rozwiń plan współpracy dom – szkoła, co pozwoli rozwiązać problemy z uczniem, który nie poprawia swojego zachowania.

Rozdział III – Komunikacja niewerbalna

Nawiązanie kontaktu

Zastosowanie komunikacji niewerbalnej i innych metod wykorzystujących w niewielkim stopniu siłę (władzę) posiadaną przez nauczyciela w klasie do stawiania ograniczeń dla niewłaściwego zachowania może skutecznie przywracać porządek w klasie. Wymaga to jednak rozwinięcia umiejętności w stosowaniu tych technik. Levin i Nolan (2000 za Shrigley 1985) wskazują, że nauczyciele, którzy w ramach zawodowego doskonalenia rozwinęli swoje umiejętności stosowania niewerbalnej komunikacji, potrafili przy ich pomocy zatrzymać 40 procent niewłaściwych zachowań uczniów. W rozdziale tym znajduje się przegląd podstawowych metod i czynników wpływających na ich skuteczne lub nieskuteczne stosowanie.

Ignorowanie zachowania

Pierwszą omawianą techniką wykorzystującą najmniej siły (władzy), jaką posiada nauczyciel w klasie, jest celowe ignorowanie niewłaściwego zachowania ucznia. Ignorowanie zachowania może być skuteczną metodą działania jedynie w stosunku do uczniów, którzy poprzez swoje zachowanie chcą zwrócić na siebie uwagę, zdobyć zainteresowanie nauczyciela. Pamiętać należy, że podobne zachowania dwóch różnych uczniów mogą wynikać z zupełnie innych przyczyn. Jeden uczeń może powodować irytujące dźwięki (stukanie ołówkiem w ławkę), kiedy jest zdenerwowany trudnościami napotkanymi podczas rozwiązywania zadania (testu lub sprawdzianu), podczas gdy inny uczeń może zachowywać się podobnie w sytuacji, kiedy zaczyna się nudzić. Pierwszy uczeń zachowuje się nieświadomie, drugi chce w ten sposób zwrócić na siebie uwagę.

Ignorowanie zachowania nie przyniesie rezultatu w przypadku pierwszego ucznia, który jest nieświadomy swojego zachowania. W przypadku drugiego ucznia technika ta może odnieść skutek, ponieważ ignorując jego zachowanie, pozbawiamy go tego, co pragnie osiągnąć. Z tego powodu duże znaczenie ma ustalenie przez nauczyciela celu niewłaściwego zachowania. Są uczniowie, którzy zachowują się niewłaściwie, by ukryć swoje trudności z nauką. W tym

przypadku ignorowanie ich zachowania nie będzie skuteczne, ponieważ nie ma ono na celu zwrócenie uwagi nauczyciela, lecz ukrycie swojej słabości.

Ignorowanie zachowania jest często skuteczną metodą na redukowanie niektórych niewłaściwych zachowań uczniów (pamiętając o konieczności oceny powodów ich wystąpienia). Wśród nich wskazać można:

- Irytujące hałasowanie
- Odpowiadanie bez podniesienia ręki
- Gadanie
- Narzekanie
- Ciągłe prośby o powtórzenie polecenia
- Niegrzeczne komentarze

Jeżeli zachowanie uczniów w znaczący sposób zakłóca porządek w klasie, należy zastosować inne sposoby dyscyplinowania. Ignorowanie najprawdopodobniej nie będzie skuteczne w przypadku krzyczenia, niszczenia przedmiotów, jawnego nieposłuszeństwa itd.

Ignorując niewłaściwe zachowanie ucznia, powinniśmy zdawać sobie sprawę z tego, że poprawa często nie następuje natychmiast. Należy, paradoksalnie, oczekiwać początkowo pogorszenia zachowania, zanim nastąpi poprawa. Jeśli uczeń nauczył się przez wiele lat absorbować uwagę nauczyciela przez niewłaściwe zachowanie, nie oczekujemy, że szybko zmieni tę metodę. Musi upłynąć trochę czasu, zanim nauczy się, że łatwiej uzyskać uwagę przez odpowiednie sprawowanie. Konsekwentnie ignorując niewłaściwe zachowania, należy początkowo, jak już napisano, spodziewać się pogorszenia sytuacji, zanim nastąpi poprawa. Jeśli tak się dzieje, nauczyciel jest na dobrej drodze.

Podobnie dzieje się podczas pojedynczych (poszczególnych) interwencji. Jeżeli nauczyciel będzie ignorował zachowania ucznia powodującego irytujące dźwięki np. stukanie ołówkiem o blat ławki, może spodziewać się, że początkowo uczeń będzie eskalował swoje zachowanie (stukając szybciej lub głośniej), zanim niewłaściwe zachowanie ustanie.

Co zrobić, jeśli pozostali uczniowie w klasie zwracają uwagę na ucznia, który niewłaściwie się zachowuje? Zainteresowanie rówieśników jest dla większości uczniów o wiele ważniejsze niż to, co sądzi o nich nauczyciel. Dlatego jednym ze skutecznych sposobów jest nauczenie pozostałych uczniów nie zwracania uwagi na niewłaściwe zachowania. Można to osiągnąć między innymi dzięki uczeniu koncentrowania się na własnym zadaniu lub odbyciu wcześniejszej rozmowy z uczniami i wyjaśnieniu im powodów Twojego sposobu reagowania na niewłaściwe zachowania ucznia oraz określeniu Twoich oczekiwań co do zachowania pozostałych uczniów w klasie w takich sytuacjach.

Należy pamiętać, że nauczyciel ignorując nieodpowiednie zachowanie się ucznia, nie uczy go, jak w sposób konstruktywny może on pozyskać uwagę uczącego. Dlatego po zignorowaniu niewłaściwego zachowania dobrze jest dać możliwość uczniowi zyskania uwagi nauczyciela w chwili, w której zachowuje się w sposób akceptowany.

Kontakt wzrokowy

Niemalże wszyscy nauczyciele wiedzą, że utrzymanie kontaktu wzrokowego, „oko w oko” z uczniem może powstrzymać wiele niewłaściwych zachowań. Jednakże wiele doświadczeń pokazuje, że nie zawsze utrzymanie kontaktu wzrokowego przynosi oczekiwany skutek. Kiedy nauczyciel utrzymuje kontakt wzrokowy z uczniem, przesyła komunikat określający granicę dla niewłaściwego zachowania: „Widzę, co robisz i nie pochwalam tego. Chcę, żebyś zmienił swoje zachowanie.” Co zatem może przeszkadzać w tym, że komunikat ten nie dociera do ucznia lub jest w inny sposób rozumiany? Wydaje się, że najłatwiej prześledzić to, analizując błędy, jakie popełniamy wykorzystując tę technikę.

Po pierwsze kontakt wzrokowy jako technika dyscyplinująca to nie tylko widzenie, co uczeń robi (aby się w tym zorientować wystarczy szybkie spojrzenie). To przede wszystkim utrzymanie przez dłuższy czas kontaktu wzrokowego z uczniem, dopóki jego zachowanie nie zmieni się. Nie można precyzyjnie określić długości czasu trwania takiego spojrzenia, to zależy od sytuacji, w jakiej się znajdujemy i od ucznia. Można jednak wskazać moment, w którym technika ta zaczyna oddziaływać, to jest powrót ucznia do oczekiwanego przez nas zachowania.

Ważną rolę odgrywa mimika naszej twarzy. Jeśli nasz wzrok ma przekazywać komunikat: „nieodpowiednio się zachowujesz, zmień to natychmiast”, to istotną rolę odgrywa wsparcie tego komunikatu przez mimikę naszej twarzy. W takiej sytuacji, jeżeli patrzymy na ucznia i jednocześnie uśmiechamy się, przekazujemy mu podwójny, niespójny komunikat. Robisz coś niewłaściwego, ale nie jest to takie ważne („nie traktuj tego poważnie”). Trudno zatem oczekiwać, że uczeń zmieni swoje zachowanie. Aby odnieść sukces, wyraz naszej twarzy powinien przesyłać komunikat: „nie bawi mnie to”.

Utrzymywanie kontaktu wzrokowego pomiędzy nauczycielem a uczniem jest sytuacją konfrontacyjną. Gdy któraś ze stron przerywa kontakt wzrokowy, odbierane jest to jako podporządkowanie się („Nie ma ochoty walczyć”, „Jesteś silniejszy”). Silniejsza osoba zmusza w ten sposób drugą do ustąpienia.

Wielkość napięcia, jakie wywoływane jest przez kontakt wzrokowy, uzależniona jest od odległości, jaka dzieli uczestników konfrontacji. Im większa

odległość, tym napięcie jest mniejsze, natomiast wraz ze zmniejszaniem dystansu napięcie rośnie. Więcej na temat znaczenia dystansu w trakcie konfrontacji można będzie przeczytać w dalszej części tego rozdziału.

Wielu uczniów reaguje na utrzymujący się kontakt wzrokowy nauczyciela pseudoposłuszeństwem. Widząc, że nauczyciel patrzy na nich, pozostawiają swoje dotychczasowe zajęcia i przystępują do pracy. Po chwili jednak kontrolują, czy nauczyciel dalej na nich patrzy. Jeśli widzą, że nauczyciel zajął się czymś innym, powracają do swoich poprzednich zajęć. Dlatego ważne jest, aby nauczyciel, widząc ucznia zabierającego się do pracy, jeszcze przez jakiś czas patrzył na niego. To może powstrzymać go od prób zajmowania się czymś innym.

Wykorzystanie techniki polegającej na utrzymaniu kontaktu wzrokowego z niewłaściwie zachowującym się uczniem może być zastosowane jako jeden z elementów innych technik (np. postawa wyjściowa) lub może współdziałać z innymi technikami dyscyplinarnymi, takimi jak zmniejszenie dystansu.

Dystans

Psychologowie zajmujący się komunikacją niewerbalną wskazują na znaczenie dystansu fizycznego pomiędzy osobami zaangażowanymi w proces komunikacji. Duża odległość między rozmawiającymi ze sobą osobami daje im poczucie bezpieczeństwa, a relacja między nimi ma charakter oficjalny. Z kolei bardzo bliska odległość między rozmówcami to obszar, który bywa określany jako „bańka bezpieczeństwa”, wkroczenie w ten obszar powoduje niepokój ludzi.

Prowadząc działania dyscyplinujące nauczyciel w świadomy sposób może wykorzystywać dystans, jaki dzieli go od ucznia do zwiększania siły swojego oddziaływania. Czasami samo stanie obok ucznia może wpłynąć na zmianę jego zachowania, podobnie jak w przykładzie opisanym poniżej (tu również jako kolejne z możliwych oddziaływań w przypadku, gdy ignorowanie zachowania nie przynosi oczekiwanych rezultatów):

Kiedy nauczycielka tłumaczyła klasie sposób wykonania następnego zadania, Mateusz zaczął długopisem stukać w pulpit ławki. Początkowo zdecydowała się na ignorowanie tego zachowania, licząc że ono za chwilę ustąpi. Kiedy jednak po dłuższym czasie stukanie nie ustąpiło, nauczycielka tłumacząc kolejne zadanie klasie, powoli podeszła do Mateusza i zatrzymała się obok jego ławki. Bliska odległość nauczycielki spowodowała, że Mateusz przestał bębnić długopisem o ławkę (widać jedyne czego potrzebował, to odrobina dodatkowej uwagi).

Zmniejszanie dystansu między nauczycielem a uczniem w połączeniu z innymi niewerbalnymi technikami działań dyscyplinujących przynosi

bardzo dobre rezultaty. Szczególną rolę odgrywa tu utrzymywanie kontaktu wzrokowego wraz z powolnym zmniejszaniem dystansu dzielącego nauczyciela od ucznia. W ten sposób nauczyciel stopniowo zwiększa presję wywieraną na ucznia. Ważną rolę odgrywa w tym przypadku stopniowe i niezbyt szybkie zmniejszanie dystansu. Nie chodzi bowiem o to, by przyłapać ucznia na niewłaściwym zachowaniu, lecz o jego powrót do pracy i właściwego zachowania. Stopniowo zmniejszając odległość, nauczyciel powinien powoli podchodzić do ucznia i zatrzymać się w takiej odległości od niego, która spowoduje powrót ucznia do pracy i właściwego zachowania.

Czasami zdarza się jednak, że utrzymywanie kontaktu wzrokowego i zmniejszanie dystansu nie powstrzymuje niewłaściwego zachowania ucznia.

Można zatem wskazać trzy obszary możliwych działań nauczyciela: uczący może zmniejszać dystans do odległości, w której poczucie bezpieczeństwa jest niezagrożone, może stanąć na granicy „bańki bezpieczeństwa” lub wkroczyć w „bańkę bezpieczeństwa”.

Technika znaków

Każdy z nas wielokrotnie znajdował się w sytuacjach, kiedy nasze zachowanie odbiegało od oczekiwań innych osób. Czasami w takich sytuacjach wystarczył sygnał, abyśmy zorientowali się w tym i zmienili swoje zachowanie. W podobny sposób za pomocą określonych znaków możemy naprowadzać uczniów na oczekiwane przez nas zachowanie w klasie. Istotnym warunkiem, którego spełnienie w znaczący sposób wpływa na skuteczność stosowania tej techniki jest znajomość przez uczniów komunikatów, które zawierają się w przesyłanych przez nas znakach. Istnieje wiele znaków (np. palec położony na ustach, wskazanie palcem na jakiś przedmiot) powszechnie stosowanych przez nauczycieli w klasach, ale też stosowanych w innych miejscach. Znaki te są rozpoznawane i w podobny sposób rozumiane przez większość ludzi w naszej kulturze. Pracując z klasą możemy stworzyć swój własny system znaków, który będzie służył komunikacji z uczniami w określonych sytuacjach.

Jednym ze sposobów rozwinięcia tej metody jest wcześniejsze przygotowanie przez nauczyciela kilku niewielkich kartek zawierających napisy z krótką treścią: „Wróć do nas”, „Rozpocznij pracę nad zadaniem” itp. Prowadząc zajęcia i chodząc po klasie nauczyciel zatrzymuje się przy uczniu, który w nieodpowiedni zachowuje się i kładzie przed nim przygotowaną kartkę, nie przerywając toku lekcji.

Inne twórcze zastosowania tej metody spotykałem u nauczycieli, którzy do zasygnalizowania, że uczeń zachowuje się w nieodpowiedni sposób

wykorzystywali np. żółte kartki (przez analogię do kartek pokazywanych przez sędziego sportowego). Kiedy kładli je na ławce przed uczniem (często w sposób prawie niezauważalny dla innych uczniów), był to dla nich wyraźny sygnał, że nauczyciel widzi ich zachowanie i oczekuje natychmiastowej zmiany.

Wtrącenie imienia

Czasami zdarzają się sytuacje, w których oddziaływanie za pomocą komunikacji niewerbalnej (nawiązania kontaktu) jest utrudnione lub niemożliwe. Jedną z takich sytuacji jest prowadzenie wykładu lub zapisywanie czegoś na tablicy, podczas gdy dwójka uczniów prowadzi ze sobą rozmowę. Skorzystanie z przedstawionych wyżej metod stawiania ograniczeń może nie być możliwe lub nie przynieść oczekiwanych rezultatów. Skuteczną metodą, jaką może nauczyciel posłużyć się w takiej sytuacji, jest wplecenie w tok swojego wykładu imienia lub nazwiska ucznia, któremu chcemy przesłać informację o niewłaściwym zachowaniu, np.:

Pamiętacie, jak na poprzedniej lekcji rozwiązywaliśmy podobne zadanie dotyczące obliczania obwodu trójkąta, Piotrze (na chwilę zawieszę głos). Podobny wzór posłuży nam do ...

Wtrącenie imienia jest delikatną techniką (z tego powodu, choć polega na użyciu komunikatu werbalnego, została zamieszczona w tym rozdziale) odzyskania uwagi ucznia bez przerywania toku lekcji i ryzykowania otwartej konfrontacji.

Innym często spotykanym sposobem reagowania przez nauczycieli w podobnych sytuacjach jest wtrącenie imienia (nazwiska) połączonego z zadaniem pytania (Levin, Nolan 2000). Istnieją dwa sposoby wprowadzania tej techniki. Jedni nauczyciele najpierw zadają pytanie, a następnie wtrącają imię (lub nazwisko), inni najpierw wywołują imię (nazwisko) w dalszej kolejności zadając pytanie. Zastosowanie pierwszego rozwiązania zazwyczaj kończy się w ten sam sposób: uczeń, który nie słyszał pytania, nie umie na nie odpowiedzieć. Zapada niepokojąca cisza, po czym nauczyciel komentuje powody, dla których uczeń nie mógł udzielić odpowiedzi. W tej sytuacji nauczyciel może mieć satysfakcję, że przyłapał ucznia, jednak wydaje się, że lepiej jest stosować ją w odwrotnej kolejności (najpierw wtrącenie imienia lub nazwiska, a później zadać pytanie), ponieważ pozwala ona na przekierowanie zachowania ucznia, natomiast nie wywołuje ona niepotrzebnego zakłopotania.

Technika polegająca na wtrąceniu do wykładu imienia lub nazwiska jest szczególnie użyteczna w sytuacjach, w których uczeń nie uważa na lekcji, ale

nie przeszkadza innym, jak również wobec uczniów, którzy w jawny sposób zakłócają tok lekcji.

Chwalenie kolegi

Wielu uczniów mających problemy ze stawianymi przed nimi szkolnymi zadaniami (testami) próbuje poradzić sobie z przeżywaną frustracją czy lękiem przed niepowodzeniem, zachowując się w sposób naruszający dyscyplinę, absorbując uwagę nauczyciela i odrywając go od prowadzenia zajęć. Aby wesprzeć takiego ucznia w zmianie zachowania i zachęcić go do podjęcia pracy, można skorzystać z techniki polegającej na pochwaleniu uczniów znajdujących się w jego najbliższym otoczeniu. Po prostu można podejść do ucznia odpowiednio zachowującego się, siedzącego możliwie najbliżej dziecka przeżywającego trudności i pochwalić sposób, w jaki pracuje np. „Cieszę się, że szybko zabrałeś się do pracy”, „Dobrze rozpocząłeś test”, „Tak należy przystąpić do wykonania tego ćwiczenia” itd.. W ten sposób nagradzając oczekiwane zachowanie u innych, pokazujemy uczniowi, jakie zachowanie jest przez nas oczekiwane. To może pomóc mu podjąć decyzję o dalszym zachowaniu.

Rozdział IV - Omówienie zachowania ucznia

Prowadzone przez psychologów badania zachowań uczniów w klasie pokazują, że znacząca część zachowań naruszających dyscyplinę w klasie spowodowana jest przeżywanymi przez uczniów wewnętrznymi trudnościami (problemami). Trudności czy problemy mogą być różnej natury, lecz wszystkie je można postrzegać jako wewnętrzne (emocjonalne) napięcie okazywane na zewnątrz poprzez „wygłupianie się” lub złe zachowanie. Należy je raczej traktować jako próbę zakomunikowania i zasygnalizowania, że uczeń przeżywa trudne emocje i potrzebuje pomocy (kontaktu).

Celem werbalnej interwencji nauczyciela w sytuacjach opisanych wyżej jest przede wszystkim podjęcie działań polegających na pomocy i wspieraniu ucznia w bardziej racjonalnym spojrzeniu na sytuację i zyskaniu przez niego większej samokontroli nad własnym zachowaniem. Służy temu empatyczna, wspierająca komunikacja podtrzymująca pozytywny kontakt z uczniem.

Skutecznym sposobem radzenia sobie z zachowaniami zakłócającymi, mającymi źródło w problemach przeżywanych przez uczniów jest stosowanie technik wspierających rozwiązywanie przez uczniów swoich problemów. Nijez omówimy te, które obejmują werbalne formy interwencji i opierają się na wykorzystaniu minimum władzy nauczyciela. Jednocześnie pozostawiają one uczniowi dużo przestrzeni do analizy własnego zachowania i sposobów jego zmiany.

Oświadczenia

Oświadczenie jest najdelikatniejszą, ale jednocześnie stanowczą metodą poinformowania ucznia o problemie, przed którym postawiony został nauczyciel. Zawiera informację, że zachowanie ucznia ma negatywny wpływ na nauczyciela i innych uczniów. Technika ta wykorzystuje zdania (wypowiedzi) składające się z trzech elementów: (1) opisu zachowania ucznia, (2) jego skutek oraz (3) odczucia osoby mówiącej (nauczyciela) wywołane tym zachowaniem. Ponieważ cechą charakterystyczną oświadczenia jest nieosądzanie, tym samym daje się uczniowi szansę na przemyślenie swojego zachowania i wymyślenie własnego sposobu zmiany zachowania, a więc nie ma tu przymusu ze strony nauczyciela.

Ten rodzaj interwencji, dość dobrze znany jako „komunikat ja”, związany jest z publikacjami Thomasa Gordona.

Użycie przez nauczyciela oświadczenia zwykle wywołuje jedną z trzech reakcji. Po pierwsze uczeń może dokonać analizy swojego zachowania i po prostu je zmienić. Po drugie uczeń może dalej przeciwstawiać się nauczycielowi i nie reagować, co z kolei wzmacnia prawdopodobieństwo zwiększania nacisku i zastosowania przez uczącego metod opisanych w następnych rozdziałach. Trzecim sposobem jest słowna reakcja, zwykle polegająca na wystąpieniu jednego z dwóch rodzajów odpowiedzi: reakcji obronnej – np. zaprzeczanie rzeczywistym zdarzeniom („*przecież ja nic nie robiłem*”), kierowania uwagi nauczyciela na inne nieistotne w tej sytuacji problemy („*jak Michał potraçał innych, to Pani nic mu nie mówiła*”). Czasami pojawić się może agresja werbalna lub rozpoczęcie rzeczywistej komunikacji (jeśli uczeń chce rozwiązać rzeczywisty problem).

Jeśli reakcją ucznia na oświadczenie jest zaprzeczenie, agresja werbalna lub zdania mające na celu zwrócenie uwagi nauczyciela na inny problem, można, kontynuując interwencję, zastosować opisane niżej techniki.

Aktywne słuchanie

Aktywne słuchanie jest sposobem komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem, w trakcie której nauczyciel pomaga uczniowi w odkryciu emocji, towarzyszących mu podczas zachowania. Emocje te są często wzbudzone przez przeżywanie przez dziecko problemy, z którymi nie może sobie poradzić. Przebieg tego procesu może wyglądać następująco: nauczyciel prowadzi ucznia od wyrażenia emocji, które mu towarzyszą, następnie stara się pomóc dziecku w uświadomieniu przyczyn wzbudzających te emocje, w dalszej kolejności możliwe jest wspólne szukanie możliwych sposobów rozwiązania problemu lub znalezienie innych sposobów zachowania, które nie będą zakłócały sytuacji lekcyjnej. Pomoc w wyrażeniu emocji często powoduje obniżenie napięcia emocjonalnego, co prowadzi do bardziej racjonalnego sposobu myślenia ucznia.

Stosując metody aktywne, nauczyciel może posłużyć się kilkoma szczegółowymi technikami składającymi się na proces aktywnego słuchania. Wśród nich wymienia się: odzwierciedlania, parafrazę, dawanie szansy, potwierdzanie. W tabeli poniżej znajdują się przykłady zastosowania tych technik wraz z możliwymi celami ich stosowania.

Komunikat	Cel	Przykłady
Wyjaśnianie	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pomoc w wyjaśnieniu tego, co zostało powiedziane. 2. Zdobywanie informacji. 3. Pomoc w dostrzeżeniu innych punktów widzenia. 	„Kiedy to się zdarzyło?”
Parafraza	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pokazanie, że się słucha i rozumie o czym mowa. 2. Sprawdzenie własnego rozumienia i interpretacji. 	„Rozumiem, że kiedy złożyłeś ten dokument, okazało się, że ...”
Odzwierciedlanie	<ol style="list-style-type: none"> 1. Odzwierciedlanie w słowach odczuć mówiącego. 2. Pokazanie, że się rozumie, co odczuwa rozmówca. 	„Postawiło to ciebie w trudnej sytuacji.”
Zachęta (werbalna i niewerbalna)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zachęcenie (ośmielenie) drugiej osoby, aby mówiła dalej. 	<p>Potakiwanie głową, pochylenie się w kierunku mówiącego, uśmiechanie się,</p> <p>„tak”, „uhum”</p>
Wypowiedzi otwierające	Wyrażenie zainteresowania	<p>„Ciekawi mnie to co mówisz”</p> <p>„Czy mógłbyś powiedzieć więcej o tym”</p>

Pytania wprost – ujawnianie błędnych celów

W pierwszym rozdziale zostały opisane cztery przyczyny zachowań naruszających dyscyplinę w klasie odwołujące się do analizy zachowań dziecka w oparciu o cztery błędne cele (błędnie definiujące zaspokojenie potrzeb). Przypomnijmy, że błędnie określone cele zachowania to: pozyskanie uwagi, walka o władzę, zemsta i bezradność.

Jeśli nauczyciel postrzega zachowanie ucznia jako chęć pozyskania uwagi, może podjąć próbę bezpośredniego ujawnienia celu działania ucznia, zadając pytanie w rodzaju: „Czy możliwe jest, że wykrzykując odpowiedzi bez podnoszenia ręki, chciałeś, żebym zwrócił na ciebie uwagę?” Sugeruje się, aby zadając pytanie (tak jak w podanym wyżej przykładzie) poddawać pod rozwagę możliwy motyw postępowania ucznia. W ten sposób w stosunku do omawianych w pierwszym rozdziale celów niewłaściwego zachowania ucznia

możemy posłużyć się jednym, odpowiednio dobranym pytaniem wskazującym na możliwy motyw postępowania ucznia. (Ponadto należy pamiętać, że można zignorować zachowanie dziecka, kiedy źle się zachowuje, a poświęcić mu więcej uwagi, gdy nie ucieka się do zachowań naruszających dyscyplinę. Warto zwrócić uwagę, że karcąc dziecko lub namawiając je do zmiany zachowania, poświęca mu się uwagę i w ten sposób wzmacnia jego zachowanie.)

Kiedy celem zachowania ucznia jest chęć zdobycia władzy, możemy posłużyć się następującym pytaniem „Czy możliwe jest, że chodzi ci o to, że to ty chciałbyś wybrać, co będziemy robić?” lub „Czy możliwe jest, że chcesz pokazać, iż nikt nie może ci kazać tego (...) zrobić?” (Wśród innych sugestii dotyczących interwencji w tego rodzaju sytuacjach wymieniana jest próba skierowania działania ucznia na bardziej konstruktywne tory, prośba o pomoc lub uczynienie dziecka odpowiedzialnym za swoje zachowanie. Pamiętajmy, że dziecko posiada władzę nad własnym zachowaniem. W wielu sytuacjach można zastosować strategię „wycofania”, ignorowania zachowania ucznia, nie dając w ten sposób wciągnąć się w konflikt.)

Kiedy motywem postępowania ucznia jest zemsta, nauczyciel może posłużyć się pytaniem w rodzaju: „Czy możliwe jest, że chodzi ci o to, żeby skrzywdzić kolegów”. (Istotne, aby unikać odwetu, karanja; starać się utrzymać dyscyplinę bez wprowadzania kolejnych nakazów i ograniczeń.)

W przypadku ucznia, który zachowuje się bezradnie, okazując swoją nieporadność, można skorzystać z pytania w rodzaju: „Czy możliwe jest, że boisz się, że sobie z tym nie poradzisz?” (Sugestie dotyczące innych wspierających metod działania polegają na stwarzaniu okazji, by dziecko mogło odnieść sukces, wspieraniu rozwoju tych sfer, w których dziecko sobie nie radzi.)

Wskazówki co do dalszego postępowania są uzależnione od odpowiedzi uczniów na postawione im pytanie. Uczniowie nie muszą przyznawać się do stawianych w pytaniu motywów ich zachowania lub możliwe jest, że nauczyciel błędnie te motywy oceniał. Obserwując reakcję ucznia, warto zwrócić uwagę na komunikację niewerbalną, często bowiem zdarza się, że za jej pomocą nauczyciel jest w stanie rozpoznać sygnały potwierdzające motywy zawarte w pytaniu (sygnałami takimi może być: uśmiech, mrugnięcie, nerwowe ruchy warg, zmiana pozycji itd.; baczna obserwacja zachowań ucznia pomoże w określeniu, czy nasze przypuszczenia są prawidłowe).

W dalszej kolejności nauczyciel może wspólnie z uczniem ustalić plan postępowania, pozwalający na osiągnięcie stawianych sobie przez ucznia celów w sposób, który będzie możliwy do zaakceptowania przez nauczyciela.

Rozdział V – Reagowanie w sytuacjach konfrontacji

Ukryta konfrontacja

O ukrytej konfrontacji możemy mówić w sytuacji, w której uczeń przejawia niechęć lub wrogość w sposób bardziej wyrafinowany, stosując ironię, szyderstwo, mrucząc pod nosem nieprzyjemne komentarze czy „krzywo” spoglądając na nauczyciela. Inni uczniowie najczęściej nie są świadomi tych zachowań.

Często efektem takiego zachowania ucznia jest głośna utarczka słowna będąca swoistą konfrontacją sił. Wtedy zwykle dość niewinny problem może przestoczyć się w prawdziwą klasową wojnę i niestety sytuację taką trudno jest zakończyć pozytywnym dla obu stron rozwiązaniem.

Aroganckie zachowanie ucznia zwykle wywołuje w nas złość i chęć natychmiastowego działania, aby uczeń zachowywał się tak, jak tego chcemy. Problem polega na tym, że kierując się własną złością, tracimy kontrolę nad sytuacją i przestajemy koncentrować się na tym, co jest naszym właściwym celem. Zamiast skupić się na rozwiązaniu problemu, prowadzimy do eskalacji konfrontacji i tworzymy jeszcze większy problem. Jak zatem postępować w sytuacji ukrytej konfrontacji?

Po pierwsze - nie trać kontroli

Zachowanie przez nauczyciela kontroli nad sytuacją wymaga od niego panowania nad własną złością. Niestety nie ma jednego dobrego sposobu na zapanowanie nad emocjami, a w szczególności tymi, które wywołują w nas duże wzburzenie. Niemniej istnieją dwie grupy technik, które nauczyciel może zastosować w klasie. Pierwsze z nich to techniki opanowywania fizjologicznych objawów złości: głębokie oddechy, liczenie do pięciu (dziesięciu) i tym podobne zachowania pozwalające na zrelaksowanie i zminimalizowanie napięcia. Druga grupa technik polega na wypowiedaniu w myślach zdań (monitów) o uspokajającej treści: „On/ona nie zdenerwuje mnie”, „Za pięć minut dzwonek” itd. Każdy może sprawdzić (lub już wie), która z technik pozwala mu na najlepsze kontrolowanie własnej złości, co pozwoli zachować kontrolę nad sobą i sytuacją.

Zdystansuj się od ucznia

Zwykle kiedy znajdujemy się w sytuacji ukrytej konfrontacji np. uczeń mamrocze pod nosem zdania, które nas dotyczą, pierwszą reakcją, jaka przychodzi nam do głowy, jest zadanie pytania: „Co powiedziałeś?” lub stwierdzenie: „Powtórz to głośno”. Cokolwiek nie powiemy w takiej sytuacji, jest to zaproszenie do konfrontacji (kłótni). Poza tym warto zastanowić się, co uczeń może nam odpowiedzieć. Ponieważ konfrontacja jest niejawna, uczeń nie może przyznać się do zarzutu: „Ja przecież nic nie mówię.” Taka odpowiedź zmusza z kolei nas do odpowiedzi: „Ależ tak, mówiłeś coś” i w dalszym ciągu zajmujemy się udowodnieniem, że coś zostało powiedziane, ktoś się głupio uśmiecha itd. Konflikt narasta, rozwiązanie sytuacji jest coraz trudniejsze, cała klasa zaczyna obserwować, co się dzieje.

Aby nie doprowadzić do przedstawionego wyżej rozwoju sytuacji, lepiej jest zdystansować się od ucznia, poczekać, dając w ten sposób czas sobie na ochłonięcie, a uczniowi na powrót do właściwego zachowania.

Porozmawiaj z uczniem w dogodnym do tego momencie

Zdystansowanie się od ucznia nie oznacza zignorowania sprawy. Uczenie odpowiedzialności za własne zachowanie wymaga przeprowadzenia z uczniem rozmowy, lecz może się ona odbyć później. Rozmawiając z uczniem po lekcji bez publiczności (inni uczniowie), możesz uzyskać o wiele więcej.

Jawna konfrontacja

W przypadku jawnej konfrontacji uczeń w sposób otwarty i bezpośredni rzuca nauczycielowi wyzwanie. Może otwarcie ignorować lub odmawiać wykonania polecenia, bezczelnie zwracać się do nauczyciela, przeszkadzać kolegom. Przyjrzyjmy się jednej z możliwych sytuacji:

Nauczycielka na lekcji języka polskiego wprowadza uczniów do nowego tematu lekcji mówiąc, że na dzisiejszej lekcji zajmą się omówieniem wiersza „Przyjaciele”. W tym momencie jeden z uczniów siedzący w trzeciej ławce mówi głośno:

„Ale po co będziemy go czytać, przecież on jest głupi”.

Z takim rodzajem konfrontacji jest dużo trudniej sobie poradzić, głównie z tego powodu, że pojawia się nagle i przyciąga uwagę całej klasy. Sytuacje te są trudne również z tego powodu, że wywołują w nauczycielach wrogość i złość, której efektem jest często chęć odpowiedzi na zachowanie ucznia atakiem.

Pierwszym i podstawowym działaniem nauczyciela w takiej sytuacji jest panowanie nad własnymi reakcjami. Dlatego w trakcie jawnej konfrontacji nauczyciel powinien również korzystać z technik wspomagających kontrolowanie własnego zachowania opisanych jako pierwszy krok w sytuacjach niejawnych konfrontacji.

Dalsze działania mogą zależeć od rodzaju sytuacji, z jaką spotyka się nauczyciel. Można podjąć próbę zastosowania delikatnych w formie technik reagowania w takich sytuacjach, jak np. odpowiedź paradoksalna lub zgodzenie się z uczniem, pozwalających na uniknięcie konfrontacji lub zastosowanie technik wykorzystujących w większym stopniu władzę nauczyciela w klasie, służących stawianiu ograniczeń dla niewłaściwych zachowań.

Warto pamiętać, że w każdej sytuacji możemy skorzystać z dużej gamy możliwych reakcji. Decyzja o wyborze sposobu zachowania nauczyciela zależy od wcześniejszych doświadczeń, jakie mamy z uczniem oraz od tego, jak postrzegamy przyczyny jego zachowania.

Odpowiedź paradoksalna

Jednym ze wskazywanych w tej sytuacji sposobów interwencji jest użycie odpowiedzi paradoksalnej. Kiedy uczeń powoduje sytuację konfrontacji, spodziewa się zwykle odpowiedzi zawierającej złość (i zazwyczaj taką otrzymuje), postawienia mu ultimatum (któremu będzie mógł się przeciwstawić). Te zachowania, które zwykle prowadzą do rozwinięcia konfliktu, są dla niego pożywką. Odpowiedź paradoksalna polega na przyjęciu odmiennej postawy niż ta, której spodziewa się uczeń. Jeśli uczeń mówi podniesionym tonem, ty zacznij mówić cicho, jeśli krzyczy, mów jeszcze ciszej. To zwykle skutkuje, bo uczeń spodziewał się innej reakcji, pozwala też na rozładowanie napięcia.

Zgodzenie się z uczniem

Inną techniką (również odpowiedzią paradoksalną) możliwą do zastosowania w sytuacji konfrontacji jest „zgodzenie się z uczniem”. Zwykle uczeń, który rozpoczyna konfrontację z nauczycielem, nie spodziewa się tego, że nauczyciel przyzna mu rację, podobnie jak w podanym poniżej przykładzie:

Nauczycielka na lekcji języka polskiego wprowadza uczniów do nowego tematu lekcji mówiąc, że na dzisiejszej lekcji zajmą się omówieniem wiersza ... W tym momencie jeden z uczniów siedzący w trzeciej ławce mówi głośno:

Uczeń: *Ale po co będziemy go czytać, przecież on jest głupi.*

Nauczycielka: *Być może masz rację, że ten wiersz jest głupi. Ale, aby stwierdzić, że ten wiersz jest głupi, musimy go najpierw przeczytać.*

Do klasy: *Otwórzcie książki na stronie ...*

Nauczycielka nie udziela reprimendy, nie wchodzi w konfrontację, prowadzącą się do dyskusji na temat niewłaściwego zachowania, której rozwoju zapewne spodziewał się uczeń. Przyznaje, że wiersz może być „głupi” i uczeń nie ma z czym walczyć. Raczej spodziewał się innej odpowiedzi nauczyciela, takiej która spowodowałaby narastanie konfrontacji. Teraz nie ma czemu się przeciwstawiać i nie ma czego kontestować.

Umówienie się na rozmowę w innym terminie

W przedstawionej wyżej sytuacji możliwe jest jeszcze inne zachowanie nauczyciela. Może on umówić się z uczniem na indywidualną rozmowę po lekcji lub na następny dzień:

Nauczycielka na lekcji języka polskiego wprowadza uczniów do nowego tematu lekcji mówiąc, że na dzisiejszej lekcji zajmą się omówieniem wiersza W tym momencie jeden z uczniów siedzący w trzeciej ławce mówi głośno:

Uczeń: *Ale po co będziemy go czytać, przecież on jest głupi.*

Nauczycielka: *Jeśli chcesz porozmawiać o tym, że ten wiersz jest głupi, proponuję, abyśmy się spotkali dzisiaj po lekcji lub jutro przed lekcjami.*

Do klasy: *A teraz otwórzcie podręczniki na stronie*

Przytoczone wyżej techniki nie będą jednak najprawdopodobniej skuteczne w sytuacji narastającej konfrontacji lub nagłego jej wybuchu. Przyjrzyjmy się jednej z takich sytuacji i możliwym sposobom interwencji nauczyciela.

Zwroty typu „przestań”

Użycie zwrotu typu „przestań” służy zatrzymaniu niewłaściwego zachowania ucznia. Używając tego zwrotu, możemy wykorzystać takie zdania jak:

„Przestań”

„Dość tego”

„Dość, już o tym rozmawialiśmy.”

Posługując się jednym z tych zwrotów, określamy granice niewłaściwego zachowania i zatrzymujemy je. Należy zauważyć, że stosując zwroty „przestań” nie określamy tego, co uczeń ma przestać robić. Określenie granic dla niewłaściwego zachowania powinno stać się dalszą częścią działania nauczyciela, który może skorzystać z jednej z dwóch opcji interwencji spełniających podobną rolę: „Trio” Glassera lub pytań „co-jak”.

„Trio” Glassera

William Glasser (1969) zaproponował, aby nauczyciele podejmując działania mające na celu nakierowanie ucznia na właściwe zachowanie, korzystali z trzech pytań, które zadane kolejno pomogą uczniowie zaobserwować własne zachowanie, ocenić je, a następnie poszukać akceptowanego zachowania w danej sytuacji. W tym celu nauczyciel może posłużyć się kolejno zadawanymi uczniowi pytaniami:

- (1) Co robisz?
- (2) Czy jest to zgodne z zasadami?
- (3) Co powinieneś robić?

Tomek siedzi w swojej ławce i pod stolikiem gra na telefonie komórkowym w grę, która wydaje rozprasające dźwięki. Nauczyciel podchodzi do Tomka i mówi do niego:

Nauczyciel: *Tomku, co robisz?*

Tomek: *Gram, zaraz skończę.*

Nauczyciel: *Czy to jest zgodne z naszymi klasowymi zasadami?*

Tomek: *Nie, nie powinniśmy mieć włączonej na lekcji komórki.*

Nauczyciel: *Co w takim razie powinieneś zrobić?*

Tomek: *Chyba muszę ją wyłączyć?*

Nauczyciel: *Tak, zrób to natychmiast.*

Założenie przyjęte przez Glassera jest takie, że uczeń uczciwie odpowie na pytania. Jeśli tak jest, możemy oczekiwać, że zda sobie sprawę z niewłaściwego zachowania i powróci do oczekiwanego zachowania. Jednakże nie wszyscy uczniowie odpowiadają w uczciwy sposób, kiedy zadaje się im otwarte pytania. Ten problem niewątpliwie stanowi ograniczenie metody.

Możemy jednak zmniejszyć negatywne konsekwencje w przypadku ucznia, który nie udziela żadnych odpowiedzi lub odpowiada nieuczciwie. Nauczyciel, aby unikać przedłużającej się negatywnej konfrontacji, może posłużyć się trzema stwierdzeniami, które są odpowiedzią nauczyciela na zadane wcześniej pytania.

Warunkiem skutecznego wykorzystania techniki Glassera (podobnie jak w wypadku pytań „co-jak”) jest odpowiednie przygotowanie uczniów, polegające na zaznajomieniu ich z zasadami postępowania w klasie oraz utrwalenie tych zasad w ich umysłach. Bez spełnienia tego warunku trudno oczekiwać, aby uczniowie odgadli, czego oczekuje od nich nauczyciel.

Pytania „Co-Jak”

Pytania „Co-Jak” spełniają podobną rolę i mogą być stosowane jako alternatywa dla „Trio” Glassera. Podstawowym celem jest analiza przez ucznia własnego zachowania, odniesienia się do zasad, jakie obowiązują w klasie oraz poszukiwanie takiego zachowania, aby zasady te były zachowane. Pytania „Co-Jak” rozszerzone są o jedno pytanie odwołujące się do konsekwencji, na jakie naraża się uczeń, jeśli nie zmieni swojego zachowania. Uświadomienie sobie konsekwencji, jakie wiążą się z niewłaściwym zachowaniem, może spowodować chęć uniknięcia ich, a w wyniku tego prowadzić do zmiany zachowania.

Pytania „Co-Jak” składają się z czterech kolejno zadawanych pytań:

- (1) Co zrobiłeś?
- (2) Jaka obowiązuje reguła?
- (3) Jakie będą konsekwencje, jeśli dalej będziesz tak postępował?
- (4) Co zrobisz, żeby zmienić swoje zachowanie? lub
Co zrobisz, aby uniknąć konsekwencji?

Pytania „Co-Jak” podobnie jak „Trio” Glassera mogą być stosowane jedynie wtedy, gdy jesteśmy pewni, że uczniowie dobrze znają zasady zachowania w klasie oraz znają konsekwencje, które spotkają ich, jeśli zachowanie nie ulegnie zmianie.

Konsekwencje

Omawiając techniki opisane w tym rozdziale (zwłaszcza dotyczy to pytań „co-jak” i „trio” Glassera), odwołujemy się do konsekwencji, jakie mogą spotkać ucznia, jeśli nie zmieni swojego zachowania. Konsekwencje są też ważnym elementem interwencji nauczyciela opisanych w następnym rozdziale. Z tego powodu w dalszej części omówione zostaną problemy

związane z ich stosowaniem przez nauczyciela w trakcie podejmowanych działań dyscyplinujących.

Każda osoba zajmująca się wychowaniem niejednokrotnie zadaje sobie pytania dotyczące najskuteczniejszych sposobów stosowania kar lub konsekwencji wpływających na zmianę zachowania wychowanka. Pytania te zadają sobie zarówno rodzice jak i osoby zajmujące się zawodowo wychowaniem. Pytanie to wydaje się bardzo zasadne, ponieważ stosowanie kar/konsekwencji jest jednym z najczęściej stosowanych sposobów dyscyplinowania dzieci. Dorośli sądzą, że jeśli dziecko zostanie ukarane za niewłaściwe zachowanie, nauczy się, żeby więcej tak nie postępować. Tymczasem codzienne doświadczenie dostarcza wiele przykładów na to, że zastosowanie kar w wielu sytuacjach nie zmienia zachowania dziecka (ucznia), a dodatkowo wywołuje powstanie wielu negatywnych problemów (zachowania odwetowe, bunt, utrudnienie budowania dobrych wzajemnych relacji itd.).

Jakie zatem kary/konsekwencje dają nam największą nadzieję na to, że zastosowanie ich wpłynie na zmianę zachowania ucznia oraz jakie warunki powinny być spełnione, aby zwiększyć prawdopodobieństwo skutecznego ich oddziaływania. W pierwszej kolejności przyjrzyjmy się rodzajom konsekwencji ze względu na ich związek (przyczynowo-skutkowy) z niewłaściwym zachowaniem. Analizując stosowane przez dorosłych (zarówno nauczycieli jak i rodziców) konsekwencje, możemy wskazać ich trzy rodzaje: naturalne, logiczne i nieadekwatne.

Konsekwencje naturalne – są bezpośrednim wynikiem niewłaściwego zachowania ucznia. Nauczyciel nie musi odwoływać się do wymyślonych przez siebie konsekwencji, ponieważ jest nią sam wynik zachowania ucznia. Rolą nauczyciela jest jedynie doprowadzenie do powiązania niewłaściwego zachowania ucznia z przykrymi konsekwencjami, które są jego skutkiem. Przykładowo: często można zobaczyć uczniów biegających po korytarzu i czasami zdarza się, że któryś upadnie, tłukąc sobie kolano. Naturalną konsekwencją takiego zachowania jest bolące kolano. W takiej sytuacji wystarczające jest powiązanie zachowania ucznia z odczuwaną nieprzyjemnością. Oczywiście wiele niewłaściwych zachowań nie wywołuje bezpośrednio odczuwalnych negatywnych skutków, dlatego ten rodzaj konsekwencji posiada ograniczony zasięg stosowania. Niemniej, jeśli nadarza się taka możliwość, należy z niej skorzystać.

Konsekwencje logiczne – nakładane przez nauczyciela, lecz w logiczny sposób powiązane z niewłaściwym zachowaniem ucznia. Logiczne konsekwencje uczą, że jeśli zrobię „to”, konsekwencją będzie „tamto”. Na przykład: „Jeśli dokładam starań, aby jak najlepiej wykonać zadanie, jakie dostał zespół, mam szansę na dobrą ocenę. Jeśli będę przeszkadzał grupie, zadanie będę wykonywał sam i trudniej będzie mi uzyskać dobrą ocenę.”

Zwykle logiczna konsekwencja jest odpowiedzią na jedno z poniższych pytań (MacKenzie 2002):

- Jak uczeń może naprawić (zminimalizować) efekty swojego niewłaściwego zachowania?
- Jakie są bezpośrednie efekty niewłaściwego zachowania wobec innych osób?
- Jakie mogą być negatywne skutki niewłaściwego zachowania ucznia?

Naprawienie wyrządzonej szkody (szkodę należy tutaj rozumieć szeroko, np. zniszczenie czegoś, stratę czasu itd.) jest logiczną konsekwencją wobec niewłaściwego zachowania. Podobnie jest w przypadku niedopuszczenia do powstania negatywnych skutków zachowania ucznia.

Konsekwencje nieadekwatne/kary – są nakładane bezpośrednio przez nauczyciela i cechuje je przynajmniej jedna z następujących właściwości: nie są związane w logiczny sposób z niewłaściwym zachowaniem (wobec ucznia, który przeszkadza na lekcji zastosowana jest konsekwencja w postaci zakazu uczestniczenia w wycieczce klasowej) lub są zbyt silne w stosunku do przewinienia (uczeń rozmawiający na lekcji dostaje zadanie przepisania 100 razy zdania „Nie będę rozmawiał podczas lekcji”).

Spośród przedstawionych wyżej rodzajów konsekwencji jako skuteczne wskazuje się te, które bazują na naturalnych i logicznych powiązaniach między niewłaściwym zachowaniem a karą za to zachowanie. Istotą jest tu utrzymanie logicznego związku pomiędzy niewłaściwym zachowaniem, a następującą po nim konsekwencją. Te rodzaje konsekwencji są elementem procesu uczenia się, który zapewnia zrozumienie przez ucznia zasad. Trudno wykazać taki związek w przypadku kar (konsekwencji nieadekwatnych), które powodują często, że ukarany uczeń ma poczucie skrzywdzenia. Rezultatem stosowania „konsekwencji nieadekwatnych” nie jest poczucie, że zrobiło się coś niewłaściwego, lecz poszukiwanie zemsty. Istnieją też inne powody, dla których wskazuje się większą skuteczność konsekwencji naturalnych i logicznych nad karami (konsekwencjami nieadekwatnymi). Poniżej znajduje się wykaz różnic pomiędzy konsekwencjami logicznymi a karami (nieadekwatnymi) (Rogers 1990):

<i>Kara</i>	<i>Logiczne konsekwencje</i>
Może być odbierana jako arbitralna	Są związane ze złym zachowaniem
Może komunikować uczniowi, że jest zły	Wyrażają rzeczywistość porządku społecznego, w której koniecznością jest komunikowanie wyroku
Koncentruje się na tym, co było	Interesują się przeszłym i obecnym zachowaniem
Wyraża złość	Bazują na logice, a nie chęci odwetu
Jest związana z groźbą (jawną lub ukrytą)	Zapewniają odpowiedzialność indywidualną
Stosując ją, domagamy się posłuszeństwa	Prowadzą do aktywnego procesu nauczania
Jest negatywna i krótkotrwała	Uczą sposobów postępowania, których efektem jest lepsze zachowanie

Warunki skutecznego stosowania konsekwencji

Celem stosowania logicznych konsekwencji jest m.in. zmniejszenie prawdopodobieństwa wystąpienia niepożądanego zachowania ucznia w przyszłości. Umiejętność oceny zachowania ucznia i związane z tym określenie rodzaju konsekwencji tegoż zachowania jest niewątpliwie zadaniem trudnym, wymagającym wiedzy, doświadczenia i wycucia danej sytuacji. Stosowanie logicznych konsekwencji w żadnym wypadku nie może być działaniem mechanicznym.

Surowość konsekwencji

Często spotykam się z twierdzeniem wielu nauczycieli, że współczesna szkoła nie dysponuje odpowiednio dużymi konsekwencjami (karami), które można zastosować. Towarzyszy temu przekonanie, że surowa ‘kara’ spowoduje wyeliminowanie niepożądanych zachowań. Doświadczenie i badania pokazują jednak, że częste stosowanie małych konsekwencji, których nie można uniknąć, jest znacznie bardziej skuteczne niż stosowanie ‘dużej kary’ za to rzadko i niekonsekwentnie. Częste stosowanie ‘małych kar’ ma sens, ponieważ nauczyciele nie dysponują tak naprawdę żadnymi ostrymi karami, a te, które można sobie wyobrazić jako potencjalnie możliwe, np. wydalenie ze szkoły, nie mogą być wielokrotnie stosowane.

Stopniowalność

W przypadku powtarzających się, tych samych niewłaściwych zachowań, skuteczne jest stopniowanie konsekwencji. Stosowanie konsekwencji rozpoczynamy od tej, która jest najmniejsza, następnie przy kolejnych sytuacjach, w których decydujemy się odwołać do konsekwencji, stopniowo je nasilamy. Zastosowanie takiej strategii daje uczniowi wyraźny znak

naszej stanowczości. Daje nam również przestrzeń do działania. Stopniując konsekwencje, dajemy sobie możliwość długiego ich stosowania, natomiast uczeń ma czas na zmianę swojego zachowania. (Zobacz też: „hierarchia dyscypliny”).

Znajomość sposobu uniknięcia konsekwencji

Poważne ograniczenie stosowania konsekwencji wynika z tego, że mówiąc o konsekwencjach nie mówi się równocześnie o tym, jak uczeń powinien się zachować. Dlatego skuteczne stosowanie kary wymaga zadbania o to, aby uczeń posiadał wiedzę i umiejętności pozwalające mu na uniknięcie konsekwencji. Często spotykam się z twierdzeniem wypowiedzianym przez nauczycieli, że „uczniowie dobrze wiedzą, jak należy się zachować, ale im się nie chce”. Wielu uczniów wie o niewłaściwych zachowaniach i stosuje je w celu testowania granic, jednak wielu uczniów nie posiada podstawowych umiejętności społecznych, chociażby takich jak prośbienie o pomoc, dziękowanie itd. Z tego powodu stosowanie konsekwencji warto poprzedzić lub uzupełnić o działania mające na celu ćwiczenie potrzebnych do właściwego zachowania umiejętności.

Kontrolowanie procesu przeżywania kary/konsekwencji

Stosując logiczne konsekwencje, chcemy, aby uczeń w wyniku tego doświadczenia zmienił swoje zachowanie zarówno w tym momencie jak i w przyszłości. Aby zwiększyć na to szansę nauczyciel powinien pamiętać z jednej strony o związku konsekwencji z niewłaściwym zachowaniem (problem ten poruszony był przy okazji wprowadzenia do logicznych konsekwencji) i sposobem, w jaki komunikuje o niej (wcześniej w tym rozdziale), ale również powinien kontrolować proces, przez jaki przechodzi uczeń, przeżywając karę.

Wyznaczając konsekwencję, musimy mieć świadomość, że skuteczność jej nie jest związana wyłącznie z wyznaczeniem i wyegzekwowaniem kary, ale przede wszystkim z tym, w jaki sposób uczeń przeżywa ją i jakie wnioski z niej wyciąga. Przeżywanie kar przez ludzi przebiega w naturalnym, powtarzającym się cyklu, który do pewnego stopnia może pozostawać pod kontrolą nauczyciela. Przyjrzyjmy się, jak mógłby wyglądać cykl przeżywania konsekwencji w sytuacji, w której zdecydowaliśmy się na wykluczenie ucznia z pracy grupy:

1. Wyznaczyliśmy konsekwencję i doprowadzamy do jej wyegzekwowania (kara zaczyna się).
2. W pierwszej chwili uczeń stosuje reakcje obronne – myśli, że to całkiem zabawne i poszukuje sposobów, aby pokazać, że kara nie robi na nim wrażenia (śmieje się lub zaczepia kolegów, pisze po książkach, itd.).

3. Po chwili zaczyna się trochę nudzić (czas, po jakim następuje ten etap, zależy od osoby i okoliczności).
4. Po krótkiej chwili kara ‘dociera’.
5. Przez następnych kilka minut konsekwencja jest skuteczna (jest nieprzyjemna, ale nadzieja przyłączenia się do grupy nie została jeszcze stracona). Jest to najlepszy moment, aby przywrócić ucznia do ponownego włączenia się do pracy w grupie.
6. Jeśli powrót do pracy grupy nie nastąpi, po chwili uczeń traci nadzieję, pojawiają się myśli: „Skoro mam tu siedzieć, wykorzystam jakoś ten czas” lub „Właściwie nie jest tu tak źle. Mogę robić, co chcę.”

Stosowanie konsekwencji wymaga od nauczyciela kontrolowania tego procesu. Po wyznaczeniu kary i jej wyegzekwowaniu, kiedy uczeń próbuje uchronić się przez konsekwencją, pomniejszając jej znacznie, śmiejąc się lub zaczepiając kolegów, nauczyciel powinien w sposób stanowczy nie pozwolić mu na to. Dalej należy kontrolować zachowanie ucznia, aby dostrzec moment, w którym zaczyna się nudzić. Jest to ważne, ponieważ zbliża to ucznia do chwili, w której zastosowana konsekwencja zaczyna działać, to znaczy pozwala odczuć nieprzyjemne konsekwencje własnego zachowania, jednocześnie nie burząc chęci do pracy w grupie. Jest to najlepszy moment, aby pozwolić uczniowi na powrót do grupy.

Stosując logiczne konsekwencje, można jednak doprowadzić do ich nieskutecznego oddziaływania. Ma to miejsce wtedy, gdy zbyt wcześnie pozwolimy na powrót do pracy w grupie – konsekwencja nie zdążyła jeszcze zadziałać lub wtedy, gdy uczeń doświadcza konsekwencji zbyt długo – uczy się spędzać czas w samotności, co może sprawiać mu przyjemność, a niewłaściwe zachowanie może stać się sposobem na jej dostarczenie.

Zmienność konsekwencji

Rozwijając konsekwencje logiczne w klasie należy pamiętać o stworzeniu pewnej gamy możliwych do zastosowania alternatyw. Uczniowie przyzwyczajają się do konsekwencji stosowanych przez nauczyciela, podobnie jak osoba mieszkająca przy ruchliwej ulicy przyzwyczaja się do hałasu panującego w mieszkaniu. Przyzwyczajenie do hałasu, jeżdżących samochodów powoduje, że ich nie zauważamy. Dla takiej osoby irytująca może być cisza lub głośna muzyka puszczana przez sąsiada. Są to nowe sytuacje, których nagłe pojawienie się i nieprzewidywalny czas trwania powoduje, że są one dla nas nieprzyjemne. W podobny sposób uczniowie przyzwyczajają się do konsekwencji stosowanych przez nauczyciela. Jeśli przyzwyczajają się do nich, przestają być nieprzyjemną konsekwencją niewłaściwego zachowania.

Sztuka stosowania skutecznych konsekwencji polega również na tym, aby zmieniać je, zanim uczniowie przyzwyczają się do nich i zanim przestaną odczuwać nieprzyjemności z nich wynikające. Należy w sposób planowy zmieniać konsekwencje, aby nie utracić wpływu, jaki mogą wywierać z powodu zbyt częstego ich stosowania lub z powodu nadmiernego przyzwyczajania się do nich.

Zawieranie kontraktów

Ustanawianie kontraktu jest metodą pracy o wszechstronnym zastosowaniu. Można go stosować zarówno do drobnych problemów związanych z niewłaściwym zachowaniem uczniów jak i w przypadku wystąpienia zachowań agresywnych.

Celem kontraktu jest kierowanie zachowaniem ucznia, które nie poddaje się żadnym klasowym procedurom, zachęcenie do samodyscypliny i rozwijanie u ucznia poczucia zaangażowania się we właściwe zachowanie w klasie.

Skuteczne stosowanie tej techniki wymaga uprzedniego spełnienia kilku warunków (Levin J., Nolan J. F., 2000):

1. Nauczyciel jest dobrze przygotowany do każdej lekcji, angażuje uczniów w interesujące formy uczenia się i wykorzystuje różnorodne, skuteczne strategie nauczania.
2. Uczniowie dobrze rozumieją oczekiwania związane z zachowaniem, są one konsekwentnie egzekwowane.
3. Nauczyciel przeciwdziała często zdarzającym się złym zachowaniom za pomocą wcześniej zaplanowanej hierarchii interwencji niewerbalnych i werbalnych oraz logicznych konsekwencji.
4. Nauczyciel próbuje budować pozytywne stosunki z uczniami mającymi ciągle problemy z zachowaniem, próbuje również przełamać cykl zniechęcenia, pomagając im zaspokoić potrzebę poczucia własnej wartości.

Projektując serie kontraktów, nauczyciel powinien pamiętać o trzech zasadach:

Po pierwsze, układaj kontrakt wymagający konkretnej, stopniowej poprawy. Na przykład, jeżeli uczeń normalnie zakłóca tok lekcji sześć razy na dzień, wyznacz początkowy cel na cztery lub mniej zakłócenia dziennie. Po pewnym czasie zmień cel, aż dojdiesz do zera zakłóceń dziennie.

Po drugie, stopniowo wydłużaj okres czasu, w którym kontrakt obowiązuje. Na przykład, na początku może to być jeden dzień; kilka dni przy drugim kontrakcie; tydzień przy trzecim itd.

Po trzecie, powoli przechodź od bardziej namacalnych, zewnętrznych nagród do mniej namacalnych, bardziej wewnętrznych.

Stosując te trzy zasady, masz okazję skorzystać z techniki modyfikującej zachowanie, nazywanej kształtowaniem zachowania i stopniowo doprowadzać do tego, żeby uczeń sam kierował swoim zachowaniem.

Podpisanie kontraktu powinno być poprzedzone indywidualną rozmową z uczniem.

1. Rozpocznij od pozytywnej uwagi.
2. Nauczyciel powinien powiedzieć uczniowi, że ma potencjalne możliwości dobrze sobie radzić i osiągnąć sukces, jeśli nauczy się zachowywać w sposób właściwy.
3. Następnie nauczyciel powinien doprowadzić ucznia do uznania, że jego zachowanie było niewłaściwe i rozpoznania negatywnego wpływu tego zachowania na wszystkich w klasie. Nauczyciel może w tym miejscu użyć pytań w rodzaju: „Co robiłeś w klasie?” „Jaki to miało wpływ na twoje szanse osiągnięcia sukcesu?” „Jak by ci się podobało, gdyby inni uczniowie traktowali cię w ten sposób?” „Jak by ci się podobało, gdybyś był w klasie, którą rzeczywiście lubisz, ale nigdy nie miałbyś szansy na nauczenie się czegoś, ponieważ inni uczniowie ciągle powodowaliby kłopoty?”
4. Następnie nauczyciel powinien powiedzieć uczniowi, że jego zachowanie, bez względu na wszelkie tłumaczenia, jest nie do zaakceptowania i musi się zmienić. Po czym następuje stwierdzenie: „Chciałbym opracować razem z tobą plan, który pomoże ci lepiej zachowywać się w klasie.”
5. Jasno wytłumacz, jak działa ten plan.

Metoda ta może być stosowana w odniesieniu do dzieci ze szkół podstawowych i gimnazjum. W starszych klasach uczniowie mogą odrzucać tę formę pracy, postrzegając ją jako zbyt jawną próbę manipulowania ich zachowaniem.

Rozdział VI - Reguły i konsekwencje

Wykorzystany w tej książce model działań dyscyplinujących pozwala ułożyć hierarchię możliwych do zastosowania przez nauczyciela działań wobec nieodpowiednio zachowującego się ucznia. Działania przedstawione w trzecim i czwartym rozdziale zakładały, że uczeń, choć boryka się z jakimś problemem, zachowuje się racjonalnie i skutecznie działający nauczyciel może nawiązać z nim kontakt i współpracę, pomagając mu zrozumieć, na czym polega problem i znaleźć satysfakcjonujące ucznia i nauczyciela rozwiązanie. Kolejne z proponowanych działań w znacznie większym stopniu wykorzystywały władzę nauczyciela (przez wyraźne kierowanie pytaniami zadawanymi uczniowi), pozwalając uczniowi zachować kontrolę nad rozwiązaniem problemu. Omówione do tej pory działania zwykle wystarczają do rozwiązania większości problemów związanych z dyscypliną w klasie. Niemniej w przypadku niektórych uczniów konieczne mogą się okazać bardziej zdecydowane działania i większy nacisk stosowany przez nauczyciela.

Metody działania nauczyciela przedstawione w tym rozdziale polecane są w dwóch przypadkach. Pierwszy z nich dotyczy sytuacji, w których wobec ucznia zachowującego się w sposób naruszający dyscyplinę w klasie podejmujemy odpowiednie działania i stopniowo eskalujemy nacisk, mimo to uczeń nie potrafi właściwie ocenić swojego zachowania ani nie jest zdolny do samodzielnej zmiany niewłaściwego zachowania. Wtedy można podjąć działania odwołujące się do reguł i konsekwencji.

Drugi rodzaj sytuacji, w których poleca się stosowanie tej postaci dyscypliny to te, w których następuje poważne zakłócenie dyscypliny i zastosowanie przedstawionych do tej pory technik będzie najprawdopodobniej nieskuteczne, gdyż nie rokuje nadziei na poprawę zachowania ucznia. Trudno przy pomocy metod opartych na kontakcie wzrokowym zatrzymać bójkę uczniów. W takiej sytuacji konieczny jest stanowczy nakaz.

Stanowcza postawa

Odwoływanie się do reguł i konsekwencji wymaga od nauczyciela stanowczej postawy. Będąc stanowczym nauczyciel nie ulega uczniowi, ani mu nie grozi. Odwołuje się do ustalonych reguł (zasad) zachowania w klasie. Jeśli zasady te są łamane, podejmuje zdecydowane działania polegające na określeniu pożądanego zachowania i wymaga od ucznia dostosowania się

do obowiązujących reguł. Jeżeli uczeń dalej zachowuje się nieodpowiednio, nauczyciel powinien podjąć działania zmierzające do powstrzymania niewłaściwych zachowań, maksymalizując prawdopodobieństwo uzyskania posłuszeństwa, jednocześnie nie naruszając praw ucznia.

Nauczyciel, który w sposób stanowczy chce przekazać uczniowi swoje oczekiwania co do wymaganego zachowania poprzez nakaz, powinien uwzględnić poniższe zalecenia (Wolfgang Ch., Bennett B., Irvin J. 1999):

- Stać blisko ucznia, nawiązując z nim kontakt wzrokowy.
- Wypowiedzieć imię dziecka.
- Komunikację wspomóc gestami.
- Jeśli konieczne jest zwrócenie uwagi ucznia, zajętego czym innym, dotknąć lub złapać go za ramię.
- Słownie zażądać zaprzestania niewłaściwego zachowania.
- Wskazać, co uczeń ma robić, a czego nie.
- Określić konsekwencje, które nastąpią, jeśli zachowanie nie ulegnie zmianie.

Stanowczo postępujący nauczyciel unika pułapek uległego działania prowadzących do nieskutecznych interwencji np.:

- określania niesprecyzowanych celów („Zachowuj się dobrze”),
- ostrzegania przed konsekwencjami, ale niedotrzymywania słowa (np. mówi: „Przestań rozmawiać, bo za chwilę będziesz rozwiązywał to zadanie sam”, i po chwili: „Ostatni raz ci mówię, przestań rozmawiać..., jeszcze raz mówię ...”),
- zwracania uwagi uczniowi, bez określenia czego oczekuje („Co cię dzisiaj napadło?”).

Unika również pułapek autorytarnego, nieskutecznego działania:

- nie formułuje komunikatów zawierających negatywną ocenę, bez przedstawienia czego oczekuje („Co ty sobie wyobrażasz. Ile razy mam ci powtarzać”),
- nie grozi niespójnymi, trudnymi do przewidzenia konsekwencjami („Dostanie ci się za to”),
- nie grozi zbyt surowymi konsekwencjami,
- nie reaguje siłą wobec ucznia.

Jednym z przykładów techniki służącej stanowczemu ustanowieniu granic niewłaściwego zachowania ucznia jest procedura zaproponowana przez Roberta MacKenziego (2000). Wskazuje on, że w wielu sytuacjach wychowawczych dorośli (rodzice, nauczyciele) zachowują się albo w sposób pobłażliwy albo autorytarny. Zachowanie to nazywa „tańcem” i pisze, że zwykle nie prowadzi ono do skutecznego rozwiązania problemu, w którym obie strony zachowałyby do siebie szacunek.

MacKenzie proponuje, aby nie podejmować żadnego z tych dwóch rodzajów „tańców” ani też nie próbować ich udoskonalać. Jego zdaniem potrzebne jest nowe podejście, którego najważniejszą cechą powinna być stanowczość dorosłego (nauczyciela). Ta metoda interwencji składa się z czterech następujących po sobie działań:

1. Jasny komunikat

Pierwszym krokiem proponowanej przez niego procedury jest jasny komunikat. Określa on dokładnie oczekiwanie nauczyciela i jest jednoznaczny. Na przykład komunikat „Nie chodź po klasie” nie jest komunikatem jednoznacznym. Uczeń może zrealizować to polecenie, zaczynając skakać lub czołgać się po klasie. Podobnie może być w przypadku polecenia „Przestań żuć gumę”. Jeden z uczniów, który usłyszał ten komunikat od nauczyciela schował gumę pod język, tymczasem nauczycielowi chodziło o wyrzucenie gumy do kosza. Przedstawione wyżej komunikaty można wypowiedzieć w jaśniejszej postaci np. „Usiądź na swoim miejscu”, „Wyrzuć gumę do kosza”. Przy tworzeniu jasnych komunikatów można skorzystać z niektórych wskazówek dotyczących tworzenia klasowych zasad.

Po przekazaniu jasnego komunikatu należy dać chwilę czasu uczniowi, aby mógł dostosować swoje zachowanie do oczekiwań nauczyciela. Jeśli uczeń dalej trwa przy swoim niewłaściwym zachowaniu, przechodzimy do kolejnego kroku.

2. Procedura sprawdzająca

Jeżeli po jasnym określeniu granicy niewłaściwego zachowania uczeń nie reaguje zgodnie z oczekiwaniami, często mamy wrażenie, że to co mówimy, nie dociera do ucznia. Procedura sprawdzająca jest prostą techniką pozwalającą dowiedzieć się, czy nasz komunikat dotarł do ucznia lub jak został zrozumiany. Technika ta pozwala również ominąć pułapkę wielokrotnego powtarzania i przypominania naszych oczekiwań. Stosując ten krok procedury, możemy posłużyć się następującymi pytaniami:

„Czy zrozumiałeś, co do ciebie powiedziałem?”

„Czy moje polecenie jest jasne?”

„Co usłyszałeś?”

„Powtórz, co do ciebie powiedziałem.”

Jeśli uczeń nie usłyszał naszego polecenia lub z innych powodów nie potrafi go powtórzyć, stajemy bezpośrednio przed uczniem, koncentrując na sobie jego uwagę i rzeczowym tonem powtarzamy polecenie. Teraz mamy pewność, że komunikat dotarł do ucznia.

Procedura sprawdzająca jest również użyteczna w przypadku ucznia, który dobrze zrozumiał polecenie, ale nadal postępuje niezgodnie z nim. Jeśli uczeń potrafi powtórzyć polecenie, możemy postąpić jak w sytuacji poniżej.

Jeżeli po zastosowaniu procedury sprawdzającej uczeń dalej twa przy swoim zachowaniu, przechodzimy do kolejnego kroku procedury.

3. Technika przecięcia

Technika ta służy uniknięciu wciągnięcia nas w dyskusję, kłótnie i spory powodujące odwrócenie naszej uwagi od sedna sprawy lub targowanie się o przesunięcie granic. Dzięki zastosowaniu techniki przecięcia, kończymy interakcję, określając (1) oczekiwane przez nas zachowanie oraz (2) wskazując na konsekwencje, na jakie naraża się uczeń, trwając przy swoim zachowaniu. Ważne jest, aby pamiętać, że najskuteczniej działają logiczne i naturalne konsekwencje dla niewłaściwych zachowań. W tym miejscu można posłużyć się niżej opisaną techniką ograniczonego wyboru.

Podejmowanie działań dyscyplinujących przez nauczyciela wywołuje po obu stronach wzrost napięcia emocjonalnego. Skuteczne rozwiązanie problemu w momencie wzrastającego gniewu i frustracji jest zwykle rzeczą bardzo trudną. Z tego powodu MacKenzie sugeruje, aby w takiej sytuacji zastosować procedurę polegającą na daniu możliwości ochłonięcia.

4. „Ochłonięcie”

Technika „ochłonięcia” pozwala obu stronom zachować kontrolę nad sytuacją, nie pozwalając na niekontrolowane wybuchy złości, wzajemne obwinianie i oskarżanie. Polega ona na oddzieleniu nauczyciela od ucznia do czasu, gdy gniew i złość miną, pozwalając na racjonalne myślenie i rozwiązanie problemu.

W sytuacji, kiedy spostrzegamy, że uczeń jest zdenerwowany, możemy wypowiedzieć podobne zdanie do tego: „Widzę, że jesteś zdenerwowany. Wróć do swojej ławki i zaczekaj tam, aż się uspokoisz. Wrócimy do rozmowy za pięć minut.”

Kiedy my sami czujemy zdenerwowanie, możemy posłużyć się następującym komunikatem: „Jestem zdenerwowany i potrzebuję chwili, żeby się uspokoić. Usiądź w swojej ławce, powrócimy do rozmowy za pięć minut.”

Jeżeli widzimy, że zarówno my sami jak i uczeń jest zdenerwowany, możemy wypowiedzieć zdanie: „Myślę, że oboje potrzebujemy chwili na ochłonięcie. Poczekaj na mnie na swoim miejscu, wrócimy do rozmowy za pięć minut.”

Zdarta płyta

Jeśli uczeń nie spełnia twoich oczekiwań dotyczących zmiany zachowania, możesz zastosować metodę „zdarłej płyty”. Polega ona na przekazaniu uczniowi jasnego polecenia, a następnie, jeśli nie jest to skuteczne, uczeń przeciwstawia Ci się lub próbuje tłumaczyć swoje zachowanie, na kilkakrotnym powtarzaniu w sposób kontrolowany przez Ciebie nakazu, do którego chcesz, aby uczeń się zastosował. Powtarzasz ten nakaz dwu, trzykrotnie na zasadzie „zdarłej płyty”.

Przykład:

Janek wykrzykuje odpowiedź bez uprzedniego podniesienia ręki.

Nauczyciel: *Janek, chcesz odpowiedzieć, to podnieś rękę do góry.*

Janek: *Ale ja znam odpowiedź.*

Nauczyciel: *Chcesz odpowiedzieć, to podnieś rękę do góry*

Janek: *Pozwolił Pan tak odpowiadać Małgosi wczoraj.*

Nauczyciel: *Chcesz odpowiedzieć, to podnieś rękę do góry.*

W ten sposób jasno komunikujesz, że nie będziesz angażować się w słowne utarczki i przekomarzanie, natomiast oczekujesz, że uczeń powróci do właściwego zachowania. Technika ta jest jawna (tzn. wszyscy znajdujący się w klasie słyszą Twoją konfrontację) i wykorzystuje znaczne użycie władzy. Z tego powodu można się na nią decydować dopiero, gdy wykorzystasz inne możliwości wywarcia wpływu na zmianę zachowania ucznia o mniejszym natężeniu siły zastosowanych w rozsądnym przedziale czasu. Czasem istnieje konieczność odwołania się do techniki „zdarłej płyty” w celu ustanowienia granic zachowania ucznia, gdy swoim zachowaniem zagraża sobie, innym uczniom, nauczycielowi lub istnieje niebezpieczeństwo zniszczenia czyjejs własności. W niektórych sytuacjach, po pierwszym nakazie, nauczyciel może dodać na początku zdania zwrot „to nie ten problem” lub „nie o to chodzi”.

Jeśli powtórzenie dwu- lub trzykrotne nakazu przez nauczyciela nie przynosi efektu, należy przejść do innych technik odwołujących się do logicznych konsekwencji.

Technika wymuszonego (ograniczonego) wyboru

Jeśli technika „zdarłej płyty” zawiodła, uczeń dalej próbuje z tobą dyskutować lub nie stosuje się do nakazu, konieczne może stać się odwołanie się do logicznych konsekwencji. Odwołując się do nich, kładziemy nacisk na

zmianę zachowania ucznia, a nie na ukaranie go. Przez te działania nauczyciel zyskuje pewność, że uczeń zrozumiał, że niewłaściwe zachowanie musi ustać lub nastąpi negatywna konsekwencja. Sposobem realizacji tej idei może być technika wymuszonego (ograniczonego) wyboru, polegająca na daniu uczniowi wyboru między dostosowaniem się do oczekiwania nauczyciela lub konsekwencją, sformułowaną przez nauczyciela.

Interwencja przeprowadzona w ten sposób pozwala uczniowi zdać sobie sprawę, że to on jest odpowiedzialny za wybór, którego dokonuje pomiędzy pozytywnymi i negatywnymi konsekwencjami swojego zachowania. Podjęcie decyzji należy do ucznia, który może zdecydować się na poniesienie negatywnych konsekwencji lub ich uniknąć. Postawa, jaką przyjmuje nauczyciel, stosując tę technikę, jest neutralna, nie stawia go w sytuacji osoby, która wyznacza karę. Taka postawa jest również sposobem realizowania jednego z kluczowych założeń, polegającego na tym, że nauczyciel nie może kontrolować zachowania ucznia, tak naprawdę to uczeń wybiera sam, jak się zachowa. Nauczyciel może jedynie podejmować próby wpłynięcia na zmianę tego zachowania.

Zastosowanie omawianych w tym rozdziale sposobów interwencji, wykorzystujących władzę nauczyciela w znacznym stopniu powoduje, że dalsze dyskusje z uczniem stają się niemożliwe. Albo uczeń powróci do właściwego zachowania, albo nauczyciel podejmie działania, realizując wyznaczoną konsekwencję. Ważne jest, aby nauczyciel nie przechodził do tego etapu, jeśli nie jest gotowy do wprowadzenia wyznaczonych wcześniej konsekwencji. Należy również pamiętać, że wyznaczane konsekwencje powinny należeć do logicznych następstw niewłaściwego zachowania.

Wykluczanie, odsyłanie (zawieszenia)

Jedną z logicznych konsekwencji możliwych do zastosowania przez nauczyciela w sytuacjach, w których uczeń pomimo wcześniejszych napomnień nie zmienia swojego zachowania jest zastosowanie wykluczenia, które stosuje się również wtedy, gdy uczeń nie jest w stanie kontrolować swojego zachowania. Ma to miejsce szczególnie w tych sytuacjach, w których uczeń:

- *Używa przedmiotów, których nie powinno być w klasie (gry elektroniczne, telefon, zabawki, itd.).*
- *Jego zachowanie w poważny sposób zakłóca prowadzenie zajęć.*
- *Przeszkadza innym uczniom.*
- *Zagraża komuś fizycznie lub psychicznie.*
- *Odmawia wykonania poleceń.*

Poziomy odesłań

W zależności od sytuacji i przyjętych przez szkołę procedur działań dyscyplinarnych można zastosować kilka poziomów izolacji (wykluczenia): odesłanie niewykluczające, odsyłanie warunkowe (uczestniczące), odsyłanie wykluczające i odizolowanie. Część z nich może zastosować nauczyciel w klasie, ale w razie konieczności istnieje również możliwość odesłania ucznia poza klasę (ta opcja jest możliwa tylko wówczas, gdy szkoła jest do tego odpowiednio przygotowana).

Stosowanie wykluczenia (izolacji) powinno być częścią klasowej hierarchii dyscypliny. Uczniowie powinni wiedzieć, jakie zachowania są niedopuszczalne na lekcji i dlaczego będą izolowani od reszty klasy. Podobnie należy postąpić w przypadku stosowania izolowania poza klasą. Powody izolowania i zasady postępowania w takich sytuacjach powinny być opisane przez szkolny system dyscyplinarny.

Odesłanie niewykluczające (izolowanie od bodźca)

Jest to najdelikatniejszy sposób odsyłania (powszechnie stosowany przez nauczycieli). Pomaga nauczycielowi w sytuacjach, w których zachowanie ucznia w niewielkim stopniu zakłóca dyscyplinę w klasie. Nauczyciel stosuje działania mające na celu pozbawienie ucznia bodźców, które wpływają na jego niewłaściwe zachowanie, np.: przesadza ucznia, który zamiast zajmować się zadaniem, ogląda mecz na szkolnym boisku; odbiera przedmioty, których przynoszenie do szkoły jest zabronione (telefony komórkowe, gry itd.) lub które są używane w sposób niewłaściwy (cyrkiel, linijka używane w sposób zagrażający zdrowiu innych dzieci, itd.). Ten rodzaj odesłań (odizolowania od bodźca) pozwala uczniowi w pełni korzystać z uczestnictwa w lekcji. Usunięty zostaje jedynie przedmiot niewłaściwie stosowany lub bodziec uwodzący uwagę.

Odsyłanie warunkowe (uczestniczące)

Ta forma odsyłania polega na odsunięciu ucznia od udziału w działaniach klasy (wykonywaniu ćwiczenia razem z klasą, przesadzeniu na początek lub koniec klasy). Uczeń ma jednak możliwość obserwowania tego, co robi klasa i pozostali uczniowie (obserwowania właściwych zachowań innych uczniów). Stosując ten rodzaj izolowania, można pozwolić uczniowi na powrót do pracy z innymi pod warunkiem przestrzegania ustalonych reguł („*Usiądź w ławce na końcu klasy. Jeśli zdecydujesz się przestrzegać zasad pracy w grupie, możesz powrócić do swojego zespołu*”). Ten rodzaj odesłań nazywany jest warunkowym lub uczestniczącym, ponieważ uczeń pozostaje na uboczu klasy, mogąc obserwować pozostałych uczniów, którzy zachowują się zgodnie z ustalonymi normami lub powrócić do pracy razem z innymi uczniami, gdy

zdecyduje się przestrzegać przyjętych w klasie zasad. Metoda ta łączy odesłanie z modelowaniem (poprzez obserwację) oczekiwanych sposobów zachowań.

Odsyłanie wykluczające

Polega na wykluczeniu ucznia z aktywności klasy, odsunięciu od zajęć lub ćwiczeń, w które zaangażowani są pozostali uczniowie. Odsyłanie wykluczające może być realizowane przez postawienie ucznia w kącie, twarzą do ściany lub w miejscu oddzielonym od klasy, ograniczającym możliwość widzenia uczniów. Celem tego typu odsyłań jest pozbawienie ucznia bodźców, pozwolenie mu na ochłonięcie i przemyślenie własnego zachowania.

Stosując w klasie odsyłanie wykluczające, należy zadbać o przygotowanie odpowiedniego do tego miejsca. Czasami może to być ławka ustawiona w pewnej odległości od pozostałych uczniów lub miejsce na końcu klasy.

Odizolowanie

Ostatnią formą odsyłania jest odizolowanie polegające na całkowitym odsunięciu ucznia od tego, co dzieje się w klasie. Z powodu niewłaściwego zachowania można odesłać ucznia do dyrektora, osoby zajmującej się uczniami w takich sytuacjach lub specjalnie do tego celu przygotowanego pomieszczenia, w którym odbywana jest rozmowa z uczniem. Należy jednak pamiętać, że odizolowanie jest ostateczną formą działania nauczyciela, stosowaną wtedy, gdy wszystkie inne sposoby działania zawiodły.

Dlaczego odsyłanie

Odsyłanie jest formą konsekwencji opierającej się na założeniu, że zachowanie antyspołeczne ucznia jest naruszeniem panujących w klasie zasad moralnych i norm postępowania w klasie. Podstawą uzasadniająca korzystanie z tej formy działań dyscyplinujących jest założenie, że w środowisku klasowym i po uwzględnieniu kontekstu sytuacyjnego, w którym znajduje się uczeń, występuje zbyt wiele bodźców wpływających na występowanie i trwanie niewłaściwych zachowań ucznia. Celem stosowania odsyłania jest pozbawienie ucznia bodźców, a sposobem na osiągnięcie tego jest zastosowanie jednej z wymienionych kategorii odsyłania. W niektórych sytuacjach odizolowanie ucznia od środowiska klasy ma na celu unormowanie sytuacji. Pozwala jednocześnie uczniowi na zachowanie „twarzy” przed klasą, daje możliwość rozwiązania powstałego problemu w sprzyjających temu warunkach, bez obecności pozostałych uczniów z klasy, wobec których uczeń może próbować nieracjonalnie bronić swojej pozycji.

Poziom odsyłania	Co dzieje się z uczniem
Izolowanie niewykluczające (izolowanie od bodźca)	Pozostaje w klasie Pozbawiony jest bodźca (zabawki, telefonu itd.)
Izolowanie warunkowe	Pozostaje w klasie Uczeń oddzielony jest od grupy, może ją obserwować, ale nie może z nią pracować Może powrócić do grupy, jeśli zdecyduje się przestrzegać zasad
Izolowanie wykluczające	Pozostaje w klasie Oddzielony jest od grupy Nie może jej obserwować, nie uczestniczy w pracy
Odizolowanie	Pozostaje poza klasą Przebywa w innej klasie Przebywa w wyznaczonym miejscu (rozmowa z dyrektorem czy pedagogiem lub pobyt w pokoju odesłań)

Odsyłanie jest różnie postrzegane zarówno przez nauczycieli, dyrekcję jak i rodziców. Niektórzy oceniają takie formy działań dyscyplinarnych jako naruszające godność ucznia, jego prawa. Niewątpliwie postawa taka może znaleźć swoje uzasadnienie w sytuacjach, w których odsyłanie jest błędnie stosowane (np. jako pierwsza reakcja nauczyciela na niewłaściwe zachowanie ucznia, opatrzone poniżającymi komunikatami itd.). Zdarza się, że niektórzy dyrektorzy nie akceptują odsyłania (zwłaszcza odsyłania do dyrekcji), ponieważ uznają, że nauczyciel powinien ze wszystkimi trudnościami poradzić sobie samodzielnie w klasie (w przeciwnym razie w wątpliwość poddawane są jego kompetencje).

Odsyłanie było w przeszłości i jest obecnie stosowaną metodą wyciągania konsekwencji wobec uczniów łamiących zasady dyscypliny w klasie i nie ma powodów, aby rezygnować z jej stosowania w przyszłości. Aby zyskać zaufanie osób mających obawy co do stosowania tej metody, dobrze jest, jeśli w gronie nauczycielskim zostaną przedyskutowane problemy związane z tą metodą dyscyplinującą (np. zakres stosowania). Niemniej od osób stosujących odsyłanie (zwłaszcza odsyłanie wykluczające i nakaz opuszczenia klasy) powinno oczekiwać się wypełnienia formularza, dokumentującego przeprowadzenie procedury odsyłania. Pozwoli to na sprawowanie kontroli nad tymi rodzajami interwencji.

Kiedy stosować odsyłanie

Stosowanie tej formy konsekwencji stosowane jest w zależności od rodzaju zachowań naruszających dyscyplinę w klasie. Tym co łączy wszystkie przypadki, w których nauczyciel może użyć tej metody dyscyplinującej, jest fakt, że poprzednie oddziaływania nie przyniosły oczekiwanych rezultatów. Jeśli na niewłaściwe zachowanie ucznia nauczyciel zareagował, stosując kolejne eskalujące techniki mające na celu powstrzymanie zachowania ucznia naruszającego dyscyplinę, a jego zachowanie pozostaje niezmienione – uniemożliwia on nauczycielowi prowadzenie zajęć, a uczniom uczenie się – można zastosować odpowiedni do sytuacji rodzaj odsyłania.

Odizolowanie jest czasami koniecznością. Jeśli uczeń zachowuje się agresywnie, stwarzając swoim zachowaniem zagrożenie dla innych uczniów lub nauczyciela, odesanie takiego ucznia w celu zapobieżenia niebezpiecznym zachowaniom i pomoc uczniowi w kontrolowaniu swojego zachowania może wymagać odizolowania go od sytuacji, która wywołała przeżywanie przez niego silnych emocji.

Kiedy wykluczenie (izolacja) jest skuteczne

Jak wcześniej pokazano, stosowanie wykluczenia nie jest jednorodnym sposobem stosowania konsekwencji. Uczeń, wobec którego została zastosowana konsekwencja wykluczenia może pozostać w klasie (np. może być posadzony samotnie w ostatniej ławce) lub być wysłany poza klasę (np. do dyrekcji, psychologa lub pokoju wykluczeń). W przypadku kiedy uczeń zostaje w klasie pod kontrolą nauczyciela, ważne jest, aby nauczyciel kontrolował proces przeżywania kary przez ucznia i w odpowiednim momencie pozwoli mu na powrót do pracy razem z grupą. Pomocne w tym względzie może być przyjrzenie się, jak przebiega cykl przeżywania kary, który został omówiony w poprzednich rozdziałach.

Czas wykluczenia

Na skuteczność tego typu kar wpływ ma czas, jaki uczeń pozostaje wykluczony. W przypadku pierwszych wykluczeń powinny być stosowane krótsze odcinki czasowe, a w przypadku następnych, jeśli okaże się to konieczne, należy je wydłużać. W przypadku odesłania do pokoju wykluczeń lub dyrekcji czas ten powinien wahać się między 5 a 20 minut.

Podjmując decyzję o odesłaniu ucznia, należy wziąć pod uwagę czy zastosowanie tej metody wobec konkretnego ucznia nie służy mu jako ucieczka od sytuacji dla niego niemiłej lub awersyjnej. W takim wypadku

podjęcie decyzji o odesłaniu może przynieść odwrotne skutki od oczekiwanych (Goldstein, Apter, Harootunian 1988).

Miejsce i procedura odizolowania

Nauczyciele i decydenci szkół, którzy zdecydują się na rozbudowanie możliwych do wykorzystania technik odsyłania, powinni zadbać o warunki w jakich różne formy odsyłania są realizowane i o stworzenie ogólnoszkolnej procedury przeprowadzania odizolowania. Dotyczy to w szczególności odizolowywania ucznia od klasy.

W szkole powinna powstać jasna procedura postępowania w sytuacji konieczności odizolowania ucznia. Powinna ona obejmować wymagany sposób postępowania nauczyciela, jak i sposób postępowania osób, które opiekują się dzieckiem po opuszczeniu przez niego klasy.

Należy podkreślić, że w polskiej tradycji edukacyjnej w zasadzie nie tworzono specjalnych pomieszczeń przeznaczonych dla uczniów, którym nakazano opuszczenie klasy z powodu niewłaściwego zachowania i w których można by było poprowadzić spokojne rozmowy z tymi uczniami.

Rozdział VII - Szkolny system dyscyplinarny

Szkolny system dyscyplinarny (SSD)

Szkolny system dyscyplinarny (szkolna polityka wobec zachowań naruszających dyscyplinę) powinien jasno określać granice właściwych i niewłaściwych zachowań uczniów oraz określać możliwe do podjęcia działania przez nauczyciela. Nabiera to szczególnego znaczenia w klasach starszych szkoły podstawowej i gimnazjum ze względu na większą ilość uczących w poszczególnych klasach. Ograniczony kontakt z poszczególnymi nauczycielami powoduje ograniczoną możliwość ich wpływu na zachowanie uczniów. Szkolny system dyscyplinarny określający granice zachowań pozwala nauczycielom na podejmowanie odpowiednich działań, przekazywany jest również uczniom jasny komunikat dotyczący oczekiwanych zachowań na terenie szkoły (klasa, korytarze, boisko itd.).

Ważne jest, aby szkolny system dyscyplinarny poza określeniem niewłaściwych zachowań zawierał również konsekwencje, które mogą spotkać ucznia w razie złamania obowiązujących w szkole zasad postępowania. Jasno określone konsekwencje, z którymi uczeń jest dobrze zapoznany, dają mu możliwość ich unikania, natomiast, jeśli wystąpi konieczność odwołania się do nich, nauczyciel wie, jakimi środkami dyscyplinarnymi dysponuje. Pozwala to również na uniknięcie oskarżeń o dowolność i uznaniowość w stosowaniu przez nauczycieli konsekwencji.

Podjęcie jawnych działań dyscyplinarnych może odnosić się do dwóch rodzajów działań opierających się na obszarach: sfery profesjonalnej i sfery działań administracyjno-prawnych. Sfera profesjonalna związana jest z prowadzeniem działań dyscyplinarnych w oparciu o profesjonalną wiedzę psychologiczną i pedagogiczną służącą rozwiązywaniu problemów z zachowaniem uczniów. Prowadzona jest na terenie szkoły lub wspierana przez instytucje posiadające specyficzną wiedzę i obszar działania. Dlatego osobami zaangażowanymi w ten rodzaj działania mogą być psychologowie, pedagodzy i inne osoby zarówno ze szkoły jak i z instytucji wspierających jej pracę (poradnie pedagogiczno-psychologiczne, ośrodki zdrowia psychicznego, kurator sądowy, policja itd.).

Drugi obszar możliwych działań dotyczy sfery administracyjno-prawnej. Podstawą dla tego rodzaju działań są zasady zachowania w szkole oraz normy prawne, których przekroczenie przez ucznia prowadzi do odwołania się do odpowiednich sankcji lub uruchomienia odpowiednich procedur postępowania.

Działania dyscyplinarne w sferze profesjonalnej SSD

Podjęcie działań wykorzystujących wiedzę profesjonalną może dotyczyć tak różnych form pracy jak rozmowy indywidualne z uczniem, zawieranie kontraktów, różnych form terapii, zebrań zespołu nauczycieli, spotkań z rodzicami itd. To co łączy te różne rodzaje działań, to wykorzystanie fachowej wiedzy do rozwiązywania problemów związanych z niewłaściwym zachowaniem ucznia. Ze względu na znaczące różnice w zasobach posiadanych przez poszczególne szkoły trudno jest wskazać jeden „właściwy” sposób tworzenia tych oddziaływań. Niżej znajdują się przykłady dwóch rodzajów działań, które mogą być elementem tego obszaru działań szkoły.

Spotkania indywidualne

Indywidualne spotkania z uczniem mogą być ułożone w swoistą hierarchię. W trakcie pierwszych rozmów można wykorzystać metody opierające się na stylu komunikacji sprzyjającej stworzeniu atmosfery wzajemnego zrozumienia i zaufania (aktywne słuchanie, komunikaty „ja”), co może zostać wsparte przez podjęcie próby rozwiązania problemu, z jakim boryka się uczeń. Aby pomóc mu w logicznym przeanalizowaniu problemu, możemy posłużyć się metodą sześciu kroków rozwiązywania problemu rozwiniętą przez Gordona (1995). Oto one:

1. Określenie problemu – jest podstawowym krokiem, aby rozwiązać problem. Zanim nie zostanie on dobrze określony, lepiej nie zaczynać dyskusji. Zwykle można go określić jako konflikt potrzeb twoich i ucznia.
2. Szukanie możliwych rozwiązań – obie strony (nauczyciel i uczeń) mogą przedstawić propozycje rozwiązania problemu. Nie należy oceniać i odrzucać rozwiązań, choć te mogą wydawać się nierealne.
3. Ocena rozwiązań – ocenia się po kolei wszystkie rozwiązania, analizując ich mocne i słabe strony.
4. Wybór najlepszego rozwiązania – uczestniczące w rozwiązywaniu problemu strony (nauczyciel, uczeń, grupa uczniów) muszą podjąć decyzję co do wyboru rozwiązania, które wspólnie zaakceptują.

5. Wypracowanie sposobów realizacji przyjętego rozwiązania – polega na określeniu tego, co, przez kogo (osoby zaangażowane w rozwiązanie problemu) i kiedy powinno być wykonane, aby rozwiązanie problemu mogło zakończyć się powodzeniem. Należy również określić czas, w którym zostanie dokonana ocena skuteczności rozwiązania.
6. Stwierdzenie jak wybrane rozwiązanie sprawdziło się w praktyce – spotkanie mające na celu sprawdzenie, jakie skutki przyniosło zastosowanie wybranego rozwiązania, czy doprowadziło do zniknięcia problemu lub jakie inne działania powinny być podjęte dla rozwiązania problemu.

Spotkania indywidualne mogą być rozbudowane o inne strategie pracy z uczniem takie jak ustalanie z nim kontraktu (kontrakt behawioralny), modelowanie zachowań oparte na uczeniu proaktywnym itd.

Zespół nauczycieli uczących w klasie

Zwykle pracując samodzielnie, nauczyciel posiada ograniczony ogląd powodów, dla których uczeń zachowuje się nieodpowiednio, posiada też ograniczoną do własnych doświadczeń wiedzę o skutecznych i nieskutecznych sposobach pracy z określonym uczniem. Sprawdzonym i skutecznym sposobem przełamywania tych ograniczeń jest organizowanie zespołów, których zadaniem jest poszukiwanie sposobu pracy z uczniem sprawiającym problemy. Często okazuje się, że z uczniem, z którym problemy dyscyplinarne ma jeden nauczyciel, podobne problemy przeżywają też inni pedagodzy. Czasem trudno jest poprosić innych o radę lub pomoc z powodu obawy, że zostaniemy z tego powodu negatywnie ocenieni.

Tymczasem współpraca nauczycieli jednej klasy (lub w innych rozwiązaniach grup samopomocowych) może w znaczący sposób wspomóc poszukiwanie rozwiązań, które można zastosować w klasie. Czasami wobec uczniów mających problemy dyscyplinarne, a zwłaszcza wobec tych, u których podłożem zakłócających zachowań są deficyty rozwojowe (np. ADHD, nadpobudliwość psychoruchowa) praca w zespole nauczycieli powinna stać się kanonem postępowania w szkołach. Zwykle wobec takich uczniów nauczyciel działający w pojedynkę okazuje się bezradny, natomiast w zespole, który wspólnie poszukuje rozwiązań oraz z konsekwencją wprowadza ustalone plany działania, w odpowiedniej perspektywie czasowej, znacznie zwiększają się szanse na odniesienie sukcesu.

W pracy takich zespołów mogą uczestniczyć specjaliści odpowiednich dziedzin, których rolą jest pomoc w zrozumieniu przyczyn dysfunkcyjnych zachowań oraz pomoc w formułowaniu planu działania.

Sposób organizacji pracy wychowawczej i opiekuńczej szkoły opartej na zespołach został opisany w innym miejscu (Kołodziejczyk 2000). Tu

skoncentrujemy się na sposobie pracy zespołu rozwiązującego problem. Zebranie zespołu ma służyć poszukiwaniu sposobu rozwiązania problemu, dzięki analizie sytuacji, której celem jest poszukiwanie przyczyn pojawiania się trudnych zachowań ucznia oraz rozwijaniu strategii kierowania zachowaniem trudnego ucznia. Peter Galvin sugeruje, że w trakcie pracy zespół może posługiwać się pytaniami przedstawionymi poniżej:

1. Co, dokładnie, w zachowaniu ucznia jest problemem dla nauczyciela?
2. Jakie sytuacje, jakie czynniki zdają się sprzyjać powstawaniu złych zachowań?
3. Co może być powodem trwania złego zachowania lub jego pogłębiania?
4. Jaki sens to zachowanie może mieć dla ucznia?
5. Jak uczeń postrzega sens świata? Jakie są jego podstawowe poglądy?
6. Jaką potrzebę (lub potrzeby) może zaspokajać takie zachowanie?
7. Jak mogłyby te potrzeby zostać zaspokojone w sposób legalny?
8. Jakie problemy może rozwiązywać to zachowanie?
9. Kiedy takie zachowanie się nie zdarza?
10. Kiedy uczeń jest w świetnej formie?
11. Co i kto jest ważny dla ucznia?
12. Jak można zwiększyć motywację ucznia?
13. Jakie są mocne strony ucznia, na których można by się oprzeć?
14. Jaka mogłaby być najmniejsza oznaka tego, że problem zaczyna być rozwiązywany?

Do pracy tych zespołów mogą być zaproszone osoby z zewnątrz szkoły, które są specjalistami z różnych dziedzin, a ich obecność i udział w pracach zespołu może pomóc w lepszym diagnozowaniu i poszukiwaniu rozwiązań dzięki wykorzystaniu posiadanej przez nich specyficznej wiedzy.

Sfera administracyjno-prawna

Poniżej znajduje się propozycja, na jakiej można oprzeć budowanie w szkole systemu dyscyplinarnego odwołującego się do norm zachowania i ponoszenia odpowiedzialności (konsekwencji) za ich łamanie. Procedura ta składa się z pięciu kroków:

Krok 1: Jasne określenie niewłaściwych zachowań (przykładowo:

- przeklinanie w klasie,
- spóźnienie na lekcję,
- bójki,
- odmowa wykonania polecenia,
- wagarowanie,
- wychodzenie z ławki,
- palenie papierosów).

Krok 2: Stworzenie listy zachowań, które będą pozostawały w domenie działania nauczyciela (wychowawcy) w klasie, a które będą stanowić część stosowania konsekwencji na poziomie szkoły.

(przeklinanie w klasie – klasowe konsekwencje,
spóźnienie na lekcję – klasowe konsekwencje,
bójki – szkolny system dyscyplinarny,
odmowa wykonania polecenia – szkolny system dyscyplinarny,
wagarowanie – szkolny system dyscyplinarny,
głośne rozmowy podczas lekcji – klasowe konsekwencje,
wychodzenie z ławki – klasowe konsekwencje,
palenie papierosów – szkolny system dyscyplinarny).

Krok 3: Zachowania, o których zdecydowano, że reagowanie na nie powinno stać się elementem szkolnego systemu dyscyplinarnego dzielimy na kilka grup, z których każda gromadzi różne typy zachowań (zakłócenia, wykroczenia, poważne wykroczenia). Ilość grup może być różna w zależności od podziału, który zostanie stworzony.

Krok 4: Opisane i przyporządkowane do niewłaściwych zachowań odpowiednie konsekwencje (akcja dyscyplinarna).

Krok 5: Ułożenie konsekwencji w sposób hierarchiczny, uwzględniający pierwsze i kolejne wykroczenia (akcja dyscyplinarna podejmowana przy pierwszym lub kolejnym wykroczeniu).

Literatura

- Dreikurs, R., Grunwald, B.B, Pepper, F.C. (1998) *Maintaining Sanity in the Classroom: Classroom Management Techniques*, 2 nd ed. New York: Tazlor and Francis.
- Galvin, P. (1999) *Behaviour and Discipline in Schools*, David Fulton Publishers: London.
- Glasser, W. (1969) *Schools Without Failure*, Harper & Row, New York.
- Gordon, T. (1995) *Wychowanie bez porażek*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Kołodziejczyk, J. (2000) Organizacja systemu opiekuńczej i wychowawczej pracy szkoły oparta na zespołach, *Psychologia Rozwojowa*, tom 5, nr 1-2, ss. 99-107.
- Levin, J., Nolan, J.F. (2000) *Classroom Management. A Professional Decision-Making Model*, Allyn and Bacon.
- MacKenzie, R. (2002) Kiedy pozwolić? Kiedy zabronić? Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- McWhirter, J.J., McWhirter, B.T., McWhirter, A.M., McWhirter, E.H. (2001) *Zagrożona młodzież*, PARPA, Warszawa.
- Praca z dzieckiem agresywnym w szkole, oprac. Iwona Odrowąż-Pieniążek, MEN, Warszawa 1988 na podstawie School Violence A.P. Goldstein, A.J. Apter, B. Harootunian, PRENTICE-HALL, Englewood Cliffs, New Jersey 1984.*
- Rogers, B. (1990) *You Know the Fair Rule*, (2nd ed.), Pitman, London.
- Shrigley, R. (1985) Curbing student disruption in the classroom-Teachers need intervention skills, *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 69, 7, 26-32.
- Sprick, R. S. (1985) *Discipline in the Secondary Classroom, A Problem-by-Problem Survival Guide*, The Center for Applied Research in education, West Nyack, New York.
- Wolfgang, Ch.H., Bennett, B.J., Irvin, J.L. (1999) *Strategies for Teaching Self-Discipline in the Middle Grades*, Allyn and Bacon.



