

JAROSŁAW JAGIEŁA

TRUDNY UCZEŃ
W SZKOLE

JAROSŁAW JAGIEŁA

TRUDNY UCZEŃ
W SZKOLE

KRÓTKI PRZEWODNIK PSYCHOLOGICZNY

Wydawnictwo RUBIKON
KRAKÓW 2005

© Copyright by Wydawnictwo **Rubikon**

Redakcja i korekta:

Anna Grochowska-Piróg

Skład, łamanie, redakcja techniczna:

Andrzej Witek

Kraków 2005

ISBN 83-89947-55-2

Katarzyna Król
Wydawnictwo i Hurtownia **Rubikon**
ul. Na Leszczu 17
30-376 Kraków
tel. 12 398 18 43, fax. 12 398 18 44
www.KsiegarniaRubikon.pl
REGON 351450547
NIP 9441471182

Spis treści

Wprowadzenie	7
Rozdział I	
Kim jest trudny uczeń?	10
Rozdział II	
Charakterystyki trudnych uczniów.....	41
Rozdział III	
Nauczyciel i trudny uczeń.....	67
Rozdział IV	
Trudny uczeń i jego rodzice	84
Rozdział V	
Jak radzić sobie z uczniem trudnym?.....	99
Zakończenie	132
Ćwiczenia	136
Dodatek.....	140
Bibliografia.....	143

Wprowadzenie

Kim jest trudny uczeń i czy z trudnym uczniem można sobie poradzić? Takie lub podobnie pytania stawia sobie zapewne wielu nauczycieli. „Otóż – jak pisze nieco przekornie w jednej ze swoich książek Piotr Wierzbicki¹ – choćby nauczyciel wyskakiwał ze skóry, choćby starał się być mądry, sprawiedliwy, dowcipny i mocny, choćby się przymiłał, nadskakiwał i fikał koziołki, to w rozgrywce z uczniem trudnym nie da rady. W rozgrywce z uczniem trudnym nauczyciel przegra zawsze lub prawie zawsze”.

Prezentowany poradnik jest próbą przekonania czytelnika, że powyższe stwierdzenia niekoniecznie muszą być prawdziwe – wbrew pozorom, uczniowie trudni nie zdarzają się wyłącznie jemu samemu lub nauczycielom słabym, czy niedoświadczonym. Wychowankowie sprawiający kłopoty swoim zachowaniem zdarzają się wszystkim nauczycielom, i to bez względu na posiadane przez nich kwalifikacje, staż pracy lub zaangażowanie. Jednak sposób, w jaki potrafimy poradzić sobie z kłopotliwym uczniem, jest miarą profesjonalizmu w tym zawodzie. Mówiąc krótko – trudny uczeń jest wyzwaniem dla kompetencji nauczycielskich i wychowawczych.

¹ P. Wierzbicki, *Entuzjasta w szkole*. Czytelnik, Warszawa 1977, s. 29-30.

Na wstępie trzeba zauważyć, że wiele wskazuje na to, iż liczba uczniów trudnych będzie systematycznie wzrastać, co oznacza jednocześnie, że wzrośnie zapotrzebowanie na w pełni profesjonalnych pedagogów – osoby będące nie tylko dobrymi specjalistami w swojej dziedzinie tzn. w zakresie biologii, matematyki, czy w obszarze języków obcych, ale znające psychologię i pedagogikę od strony praktycznej, umiające osiągnąć w tych dziedzinach mistrzostwo. Świat wciąż pełen jest konfliktów i terroryzmu, przemocy w mediach i poprzez media, agresji w filmie i w grach komputerowych. Obserwowany rozpad tradycyjnych wartości i więzi rodzinnych oraz dramatyczne aksjologiczne zagubienie współczesnego człowieka powoduje, że wyraźnie wzrasta liczba uczniów sprawiających problemy swoim zachowaniem. Nie jest to specyfika typowa wyłącznie dla Polski. Znany amerykański psychoterapeuta Jeffrey A. Kottler pisze tak: „Czasy, kiedy nastolatki odreagowywały za pomocą rozwiązłości seksualnej, słuchania rock and rolla czy palenia trawki, już się skończyły. Obecnie musimy stawić czoło młodocianym na skalę atomową. Ponieważ uprawianie seksu nie jest bezpieczne, kumulują się w nich zapasy niewykorzystanej energii, która znajduje ujście w aktach przemocy. Któż mógł przypuszczać, że w szkołach podstawowych, w centrum miasta trzeba będzie zatrudniać ochronę, używać wykrywaczy metalu, że czwarto- i piątoklasiści będą kontrolować handel narkotykami na swoim terenie, że dzieci będą mordowane za buty Nike Air czy skórzaną kurtkę”².

² J.A. Kottler, *Opór w psychoterapii. Jak pracować z trudnym klientem*. GWP, Gdańsk 2003, s. 104.

Niektóre kraje, w tym Wielka Brytania, w celu zwiększenia dyscypliny w szkołach ogłosiły zdecydowaną walkę z nieposłusznymi uczniami. Brytyjska minister edukacji Ruth Kelly ogłosiła akcję – zero tolerancji dla najdrobniejszych nawet uczniowskich przewinień. „Trzeba wyznaczyć granice zachowań, które można zaakceptować – mówiła nowa minister. Jej zdaniem uczniowie powinni znać tę granicę i liczyć się np. wyrzuceniem ze szkoły”³. I choć inne decyzje pani minister są mocno kontrowersyjne, ta spotkała się z powszechną akceptacją społeczną.

Poradnik nie obejmuje refleksji nad przypadkami skrajnymi, do których dochodzi w szkole coraz częściej – do pełnych dramatyzmu sytuacji przemocy fizycznej, nie tylko między uczniami, ale też agresji wobec samych nauczycieli. Niedawne, szeroko publikowane w prasie badania są wręcz dramatyczne. Mimo iż 87% badanych nauczycieli warszawskich gimnazjów stwierdzało, że w ich szkołach jest bezpiecznie, to co czwarty z nich przyznaje, że odczuwa „zagrożenie fizyczne ze strony uczniów w klasie”, a ponad 40% boi się na przerwach! Dwie trzecie przyznaje również, iż regularnie spotykają ich ze strony uczniów różnego rodzaju przejawy agresji, z tego aż 30% doświadcza takich sytuacji codziennie. Takie zdarzenia powinny być konsekwentnie i z całą surowością obowiązującego prawa eliminowane. Z reguły jednak, zanim do nich dochodzi, jako dorośli tolerujemy lub wręcz bagatelizujemy różnego rodzaju incydenty dokonywane przez uczniów sprawiających najpierw mniejsze lub większe kłopoty wychowawcze. Są to często

³ K.Z., *Brytyjska lekcja dobrego wychowania*. „Rzeczpospolita” z 2 lutego 2005 r.

pierwsze, z pozoru drobne, ale jakże wymowne sygnały, że uruchomiony został pewien negatywny i destrukcyjny proces, który jako nauczyciele powinniśmy (i jesteśmy w stanie) przerwać. Ignorujemy je najczęściej, zamiast podjąć od razu mądre i zdecydowane działania, oparte na praktycznej wiedzy psychologicznej. Tym właśnie zagadnieniom poświęcony jest ten poradnik, do którego przeczytania gorąco zachęcam.

Rozdział I

Kim jest trudny uczeń?

Uczeń przychodząc do szkoły przynosi ze sobą określone oczekiwania i nadzieje. Część z nich jest zrozumiała i oczywista, część natomiast stanowi rodzaj najprawdziwszej iluzji i dziecięcego magicznego myślenia. Chce przykładowo, aby nauczyciele i sama szkoła:

- były miejscem niezrównanej i nowej przygody oraz ciągłej zabawy;
- zaspokajały jego przeogromną dziecięcą ciekawość świata;
- były szansą poznania nowych kolegów i koleżanek, którzy zawsze będą go akceptować i lubić;
- sama nauka nie wiązała się z wysiłkiem i niepowodzeniami, a także, aby:
- nauczyciele byli wszechwiedzący, wszechstronni i przede wszystkim nieprawdopodobnie wyrozumiali (podobnie jak wcześniej jego rodzice);
- sama nauka nie wiązała się z wysiłkiem i niepowodzeniami;
- był zawsze i przez wszystkich dobrze traktowany;

- jego błędy i nieodpowiedzialne zachowanie nie miały dużego znaczenia i były szybko (tak jak w rodzinie) puszczane w niepamięć;
- gdy jest jeszcze dzieckiem, pragnie, by nauczyciel był doskonałym autorytetem, gdy natomiast zacznie dorastać, będzie chciał widzieć w nauczycielu kolegę lub przyjaciela, który nie stawia mu żadnych granic i wymagań;
- nauczyciele byli zawsze sprawiedliwi w swych ocenach i bez względu na okoliczności mieli dla niego dużo czasu.

Również rodzice dziecka idącego do szkoły mają swoje własne oczekiwania i nadzieje z tym związane. Chcą dla przykładu, aby:

- uczeń był doceniany i dobrze traktowany, a także aby odnosił w szkole niemal same sukcesy;
- mieli wpływ na to, co dzieje się z ich dzieckiem w szkole;
- oni sami byli na bieżąco informowani o jego postępach lub ewentualnych problemach z nauką;
- wiedzieć od nauczycieli, jak mają pracować z uczniem w domu;
- mogli liczyć na kompetentną pomoc nauczyciela, gdy pojawiają się problemy wychowawcze;
- nie byli obarczeni nadmiarem oczekiwań ze strony szkoły (np. opłaty, włączenie się w remonty, pomoc w organizowaniu różnorodnych imprez itd.);
- ich domowe kłopoty, rodzinne tajemnice, czy konflikty nie ujawniały się w szkole;
- byli szanowani przez nauczyciela (np. aby zastrzeżenia wobec ich dziecka nie były publicznie i wobec innych rodziców piętnowane na wywiadówkach).

Podobnie mniej lub bardziej realistyczne oczekiwania ma sam nauczyciel. Pragnie między innymi, aby:

- jego wyjątkowa osobowość była dostrzeżona przez uczniów;
- uczniowie zawsze go lubili i szanowali, i to bez względu na fakt, czy sobie na to zasłużył, czy też nie;
- uczniowie karnie wypełniali wszystkie obowiązki szkolne, byli zdyscyplinowani i należycie przygotowani do każdej następnej lekcji;
- odnosili się do niego z należnym respektem, odpowiednim dystansem i szacunkiem;
- jego przedmiot był przez uczniów traktowany wyjątkowo;
- uczniowie byli bez cienia wątpliwości przekonani o jego dobrych intencjach i podzielali jego punkt widzenia na wiele istotnych kwestii, także natury ogólnej;
- szkoła była najważniejsza dla ucznia i nic poza nią go nie absorboowało;
- spotykał się z nieustanną wdzięcznością dzieci i ich rodziców;
- społeczeństwo doceniało jego wysiłek, np. poprzez odpowiednie uposażenie.

Te trzy światy oczekiwań, mniej lub bardziej realistycznych pragnień, mniej lub bardziej zbieżnych ze sobą nadziei, które przechowywane są w głowie dziecka i jego rodziców oraz nauczycieli, zderzają się ze sobą na terenie szkoły, a ich produktem jest nierzadko uczeń, którego umownie określamy tutaj jako ucznia trudnego, czy sprawiającego kłopoty wychowawcze. Możemy więc przyjąć, że **uczeń trudny w prezentowanym przez siebie zachowaniu w sposób celowy i zamierzony, lub w nie do końca sobie uświadamia-**

ny, stara się bojkotować czy w inny sposób unieważniać wysiłki wychowawcze i dydaktyczne szkoły oraz nauczyciela. To, czy danego ucznia zaliczymy lub nie zaliczymy do grupy wychowanków sprawiających trudności, zależy przede wszystkim od rodzaju negatywnego i destrukcyjnego zachowania, stopnia jego nasilenia, ale także od sposobu, w jaki reaguje na nasze interwencje wychowawcze.

Zachowania trudnego ucznia przybierają więc najróżniejszą postać i przejawy. Najczęściej jest to:

- unikanie obowiązków uczniowskich,
- zachowywanie się w taki sposób, że uniemożliwia to prowadzenie lekcji przez nauczyciela,
- ciągły brak pracy domowej,
- wielokrotne spóźnianie się na lekcje,
- znaczące pogorszenie wyników nauczania w pewnym okresie,
- agresja werbalna i fizyczna wobec otoczenia,
- zuchwałe niszczenie sprzętów szkolnych,
- manifestowane lekceważenie np. w stosunku do nauczyciela,
- opuszczanie klasy lub terenu szkoły bez zgody dorosłych,
- manipulowanie sytuacjami szkolnymi w taki sposób, aby odnieść osobiste korzyści.

Ale także, co warto podkreślić – gdyż najczęściej koncentrujemy się na destrukcyjnej agresywności, myśląc o uczniu trudnym:

- zahamowanie, wycofanie i pasywność.

W przypadkach bardziej zaawansowanych problemów wychowawczych może jeszcze dochodzić do:

- kłamstw,

- kradzieży,
- częstego wdawania się w bójki i napaści na kolegów,
- wagarowania,
- tyranizowania otoczenia i przestępczych wymuszeń, np. na słabszych lub młodszych,
- ucieczek z domu,
- niszczenia mienia,
- napadów silnej złości i niepohamowanej impulsywnej agresywności,
- picia alkoholu lub palenia papierosów,
- zażywania lub sprzedawania narkotyków,
- przynoszenia do szkoły niebezpiecznych przedmiotów np. broni, materiałów wybuchowych itd.

Ucznia sprawiającego różnego rodzaju trudności charakteryzuje pewnego rodzaju biegunowość. Problemem staje się tu zarówno ujawniająca się wrogość, jak i nadmierna uległość, niepohamowana gadatliwość, jak i wycofanie oraz milczenie. Odnosi się czasem wrażenie, jakby w odniesieniu do tej grupy uczniów nie istniało nic „pośrodku”. Istnieje jedna skrajność, lub też – krańcowo przeciwna. Zachowanie nie podlega więc normalnemu, płynnemu procesowi regulacji samego ucznia z jego otoczeniem, stąd sprawia on liczne kłopoty.

Dlaczego uczeń jest trudny?

Stawiamy sobie nieraz to pytanie i nie zawsze umiemy na nie w sposób zadowalający odpowiedzieć. Przyczyny mogą być bardzo prozaiczne lub też niezwykle poważne i złożone. Dla przykładu, uczeń może się źle zachowywać, bo:

- nie rozumie poleceń nauczyciela,
- boi się, że nie da sobie rady z trudnymi zadaniami,
- przestał go interesować dany przedmiot,
- nie widzi związku między tym, czego się uczy a swoim życiem,
- potrzebuje więcej ruchu i zwiększonej stymulacji,
- jest znudzony danym tematem,
- środowisko (np. rodzina lub rówieśnicy) źle nastawiają go do szkoły lub określonego nauczyciela,
- cierpi na problemy o podłożu organicznym (np. dysleksja, ADHD, obniżony poziom intelektualny, różnego rodzaju choroby itd.),
- ma problemy pozaszkolne (np. rozwód rodziców, przeprowadzka itd.),
- jest zaabsorbowany innymi niż szkolne zainteresowaniami (np. od niedawna buduje łódź żaglową lub zapisał się do klubu jaskiniowego),
- chce na siebie zwrócić uwagę innych,
- nieświadomie utożsamia nauczyciela z innymi ważnymi osobami w swoim życiu (np. matką lub ojcem) i na nim wyładowuje swoje negatywne emocje⁴,
- zachowuje w sobie uraz po wcześniejszych niezręcznościach lub złościwościach innych nauczycieli wobec niego,
- czuje się samotny, niezrozumiany lub niesprawiedliwie traktowany,
- wyczuwa nieudolność, bezsilność lub łatwowierność nauczyciela i bezwzględnie to wykorzystuje,
- rozładowuje w szkole trudne doświadczenia lub frustracje (np. rozstanie z kochaną przez siebie dziewczyną),

⁴ W psychoterapii takie zjawisko nosi nazwę przeniesienia.

– nie wie, że jego zachowanie jest złe (np. w domu ciągle przekleństwa lub agresja są standardem zachowania).

W oczywisty sposób trudno tę listę uznać za zamkniętą. Banalnym wszak jest stwierdzenie faktu, że tyłu jest trudnych uczniów ile powodów, dla których mogą się źle zachowywać. Jest rzeczą ważną, aby znać przyczyny problemów, ale paradoksalnie nie zawsze musi nas to doprowadzić do rozwiązania określonego problemu. We współczesnej psychoterapii można zaobserwować tendencję do coraz częstszego koncentrowania się na tym „co jest obecnie” oraz na tym, co w sposób pragmatyczny należy zrobić, aby było lepiej, niż na wszystkim tym „co było kiedyś”, a na co z reguły nie mieliśmy i nie mamy już żadnego wpływu. Jednak czasem sięgnięcie do źródeł złego zachowania ucznia ma swój oczywisty sens i powinno towarzyszyć refleksji i samej pracy profesjonalnego pedagoga.

Możemy tu mówić o szeregu modelach rozumienia przyczyn trudności ucznia. Wymieńmy pokrótce te modele:

- **biologiczny** – zakłada istnienie konstytucjonalnych i fizjologicznych przyczyn kłopotów z uczniem; uczeń jest więc trudny, bo taki się urodził (genetyka) lub jego organizm, czy sama fizjologia (np. dojrzewanie płciowe) stwarza takie problemy;
- **psychodynamiczny** – przyjmuje istnienie (często nieświadomych) wewnętrznych konfliktów, psychicznych urazów lub emocjonalnych deficytów; trudne zachowania ucznia są więc obroną przed przeżywaniem lęku z tym związanego;
- **środowiskowy** – koncentruje się na złych nawykach

będących skutkiem procesu uczenia się i braku umiejętności adekwatnego dostosowywania się ucznia do zmieniających się wymagań środowiska;

- **poznawczy** – widzi przyczyny trudności ucznia w jego błędnych sądach poznawczych o rzeczywistości, która go otacza; myślenie jest tu zaburzone i ono powoduje nieadekwatność zachowania;
- **humanistyczny** – zwraca uwagę na rolę wartości w życiu dziecka; zachowanie staje się tu zaburzone, gdy uznawane przez ucznia wartości (np. poczucie godności, szacunku, miłości) nie są realizowane;
- **systemowy** – upatruje źródeł kłopotów wychowawczych w zaburzonym systemie, w którym funkcjonuje uczeń; takim podstawowym systemem jest tu rodzina, ale może nim być również klasa lub szkoła, a nawet cały system oświatowy (gdzie np. może pełnić rolę kozła ofiarnego);
- **interakcyjny** – dostrzega rolę zaburzonego procesu komunikacji w powstawaniu trudności wychowawczych; błędne relacje interpersonalne ucznia z otoczeniem nie są właściwe, i to one stanowią sedno pojawiających się kłopotów.

Patrzenie na przyczyny trudności, jakie stwarza uczeń, przez pryzmat wyłącznie jednego teoretycznego modelu i ignorowanie pozostałych jest z oczywistych powodów błędne. O naszym zachowaniu decydują nie tylko pojedyncze, wyizolowane z szerszego kontekstu, czynniki lub uwarunkowania. W praktyce daje się co najwyżej zauważyć przewagę jednego z nich lub jednoczesne współwystępowanie kilku. Posłużmy się dwoma przykładami.

Na ucznia sprawiającego kłopoty warto spojrzeć w sposób systemowy, jako na osobę, która nierzadko w sposób rozpaczliwy pragnie zachować homeostazę – stan równowagi między sobą a otoczeniem. Stara się ze wszelkich sił pokonać przeszkody za pomocą znanych sobie nawyków i strategii przetrwania, które często okazują się nieużyteczne lub wręcz destrukcyjne. I choć brzmi to nieco dziwnie, to zachowując się nieodpowiednio stara się radzić sobie w szkole najlepiej, jak tylko potrafi. Chce na przykład w ten sposób zachować swoją godność lub nie zawsze uświadomianą lojalność wobec swojej rodziny, nazywaną czasem sumieniem klanowym⁵. Z jednej strony pragnie mieć kontrolę nad sobą i zdarzeniami w szkole, z drugiej – podlega nieświadomym impulsom, nad którymi nie zawsze potrafi zapanować. W konsekwencji uczeń, szukając zrozumienia u swojego wychowawcy i nie mogąc znaleźć z nim dobrej płaszczyzny komunikacji, zaczyna szukać grup i osób dających choćby pozory wsparcia i rozumienia jego problemów (tak np. znajduje się nagle w grupie destrukcyjnych rówieśników).

Trudne zachowanie ucznia można też rozumieć jako podejmowane przez niego próby manifestowania swojej wolności i niezależności. Chce korzystać z tego wszystkiego, co jest wprawdzie zakazane, a czasem nawet bardzo niewskazane dla niego samego i dla jego otoczenia, ale co pozwala odczuć swoją odrębność i zachować poczucie integralności nawet wtedy, gdy ceną jest przeciwstawienie się nauczycie-

⁵ B. Hellinger, G. Hövel, *Praca nad rodziną. Metoda Berta Hellingera*. GWP, Gdańsk 2002.

lowi oraz obowiązującym normom. Nauczyciel, który jest tu widziany jako reprezentant świata dorosłych, w jego rozumieniu chce pozbawić go możliwości wyboru i ograniczyć jego swobodę, tak jak działo się to dotychczas w jego relacjach z rodzicami. Nauczyciel musi rozumieć ten mechanizm psychologiczny i znaleźć sposoby, aby mu przeciwdziałać, np. przez dawanie coraz większego prawa do dokonywania różnorodnych wyborów wraz z szansą na dorastanie ucznia.

Istnieje jednak powód, dla którego nie będziemy się tu nadmiernie koncentrować oraz spekulować nad przyczynami zjawiska, jakie określić można w pytaniu: dlaczego trudny uczeń jest tak trudny? Doświadczenie uczy bowiem, że w rzeczywistości ważniejsze od samego dywagowania nad przyczynami jest zrozumienie psychologicznych mechanizmów ludzkich problemów oraz tego, jak się one konkretnie manifestują, a także – i może przede wszystkim – jak sobie z nimi radzić. Cóż bowiem z tego, że po wielu profesjonalnych i wnikliwych analizach dojdziemy do przekonania, że uczeń nieświadomie broni się w klasie przed urazami psychicznymi, jakie wyniósł z domu rodzinnego, jeżeli nie możemy ani ich usunąć, ani tym bardziej im zapobiec. Możemy natomiast, jako wychowawcy, znając fakty i pewne prawidłowości, budować takie sytuacje szkolne, które nie będą tych urazów uruchamiać lub pogłębiać. Niezwykle pomocną może okazać się tu metoda, którą nazwaliśmy „profilem zachowań”, a który to sposób ma posłużyć do dobrego zdiagnozowania samego trudnego zachowania ucznia według przy-

jętych parametrów i zobaczenia skutków, do jakich ono prowadzi.

Profil zachowań

Jako nauczyciele musimy najpierw dobrze zrozumieć, co w zachowaniu ucznia i jego postawie sprawia nam największy kłopot. Gdy tak się stanie, dopiero wówczas mamy szansę przerwać niekorzystną sekwencję zdarzeń. Ludzka psychika kieruje się tu pewnymi prawidłowościami. Najłatwiej ucznia niejako „zdefiniować”, tzn. opatrzyć go określoną negatywną etykietką, np. „uczeń nadpobudliwy z deficytem uwagi”, „ignorant”, „uczeń agresywny” lub „zahamowany” itd. Takie działania – i my również podejmiemy je w następnym rozdziale – okazują się czasem pomocne na samym początku procesu próby zrozumienia trudnego ucznia. „Etykietka” nie przynosi jednak pełnej wiedzy o całej złożonej sytuacji, która wiąże się z kłopotami wychowawczymi. Bardziej uspokaja samego nauczyciela, porządkuje doświadczenia i daje punkt zaczepienia, niż niesie w sobie dar zbliżenia się do prawdy. W psychologii taki rodzaj diagnozy określa się jako diagnoza różnicowa, wymienia bowiem typowe objawy i przyporządkowuje je do konkretnej osoby. Ma się więc niejako określonego ucznia i przymierza go do danego wzorca – jeśli spełnia pewne warunki, nakłada się na niego konkretną etykietkę, jeśli nie wypełnia tych warunków – pozostaje „nie zaetykietowany” z mianem niezdiagnozowanego przypadku. O wiele lepszą perspektywę stwarza inny

rodzaj poznania, którym teraz się zajmiemy, a który nazywany jest w psychologii diagnozą opisową.

Nie ograniczamy się tu tylko do krótkiego hasła lub pojęcia, ale tworzymy opis sytuacji, która budzi nasz niepokój. Dodajmy, że tak naprawdę największe szanse pomocy stwarza trzeci rodzaj rozpoznania, określane jako diagnoza interakcyjna. W tym przypadku nauczyciel w sposób jasny i precyzyjny wyraża wobec ucznia problem, tak jak go postrzega, i tak samo postępuje uczeń. Dopiero wówczas, w wyniku niejako procesu negocjacji, ma szansę powstać „wspólny obszar problemowy”, który ich łączy, i który dalej może być konstruktywnie rozwiązywany. Łatwo bowiem zauważyć, że to, co często jest spostrzegane przez nauczyciela jako istniejący problem, wcale takim problemem być nie musi w oczach ucznia – i oczywiście, również na odwrót. Znalezienie wspólnego dla obu stron konfliktu obszaru „zgody i „niezgody” stwarza realne szanse, że przestanie on istnieć. W praktyce jest to jednak zadanie bardzo trudne, możliwe do realizacji, ale wymagające specjalnego rodzaju szkolenia i treningu psychologicznego skierowanego do nauczycieli.

My natomiast zajmiemy się stosunkowo łatwiejszą formą „zrozumienia poprzez opis”. Niezwykle pomocny może okazać się wspomniany tu wcześniej tzw. profil zachowań⁶, który tworzy sam nauczyciel. Posłużymy się przykładem konkretnego nauczyciela i konkretnego ucznia oraz sytuacji ich wzajemnych odniesień.

⁶ Sugeruję się tu tym, co zaproponowali: S. Turecki, L. Tonner, *The Difficult Child*. Bantam, New York 1985, za: J.A. Kottler, *Opór w psychoterapii. Jak pracować z trudnym klientem?* GWP, Gdańsk 2003, s. 164.

Profil zachowań ucznia M

TYP zachowań	PRZYKŁAD zachowań	typowa SYTUACJA	SKUTKI, jakie to wywołuje
Przekora	Pomimo moich uwag wciąż zachowuje się hałaśliwie	Wyraźnie wtedy, gdy nie zwracam na niego uwagi	Muszę się na nim koncentrować
Wycofanie	Przez całą lekcję zajmuje się swoimi sprawami	Robi to demonstracyjnie	Doprowadza mnie to do złości
Utrudnianie	Przeszkadza mi w prowadzeniu lekcji	Gdy kogoś innego chwalebę, albo jakoś wyróżniam	Jestem na niego zły, ale mam też poczucie winy
Manipulowanie	Prowadzi ze mną różnego rodzaju gry, stosuje pułapki	Wyraźnie wtedy, gdy jestem w gorszej formie psychicznej	Uzyskuje nade mną wtedy przewagę
Narzekanie	Czasem narzeka, że nie tłumaczę dobrze lekcji	Wtedy, gdy sam mówię, że zadanie jest trudniejsze	Mam wątpliwości, czy dobrze to robię
Upór	Gdy chcę z nim sam porozmawiać, spuszcza głowę	Robię to tylko wtedy, gdy coś narozrabia	Znajduję dla niego czas tylko, gdy coś zbroi
Agresja	Odzywa się do mnie arogancko	Zawsze w odpowiedzi na moje zachowanie	Wywołuje to we mnie złość lub bezsilność

Po sporządzeniu takich notatek z reguły łatwiej przychodzi nam zauważenie powtarzających się wzorców destrukcyjnych zachowań. Porządkujemy nasze doświadczenia z uczniem, własne myśli i skutki, do jakich prowadzą nasze wzajemne interakcje. Choćby tylko na podstawie powyższego przykładu nauczyciel bez trudu może dostrzec, że uczeń M. całym swoim zachowaniem pragnie zwrócić uwagę nauczyciela. Robi to w sposób nieodpowiedni i przekorny, bo być może tylko w ten sposób ma szansę zaistnieć w relacji z nauczycielem. Jednocześnie wyraźnie dostrzegalne jest błędne koło ich wzajemnych odniesień. Nauczyciel nie zwraca uwagi na ucznia – on zaczyna zachowywać się nieodpowiednio – nauczyciel się złości i denerwuje – wtedy

uczeń przejawia jeszcze bardziej negatywne zachowania itd. Im bardziej uczeń w poszukiwaniu wsparcia i zainteresowania zachowuje się niewłaściwie, tym bardziej wywołuje to w nauczycielu uczucie niechęci i rozdrażnienia, a także winy i bezsilności. Na podstawie powyższego opisu można domyślać się eskalacji kolejnych posunięć zarówno ze strony nauczyciela, jak i ucznia. Przerwanie tego błędnego koła może nastąpić zarówno ze strony ucznia, np. zrezygnuje i przestanie zabiegać o uwagę nauczyciela, lub też nauczyciel wykona pierwszy krok i zacznie bardziej pozytywnie dostrzegać ucznia w anonimowej zbiorowości klasy.

Nie wiem, czy zabrzmiało to przekonująco, i czy czytelnik będzie miał ochotę po takie działania diagnostyczne sięgnąć (naprawdę nie wymaga to wysiłku!), ale moje doświadczenia pracy z trudnymi pacjentami przekonują mnie, że przynoszą one najczęściej bardzo dobre efekty. Pokazują bowiem nasze wspólne zaangażowanie w powstanie i utrzymanie się problemu.

Czy to normalne, czy nie?

Samemu nauczycielowi trudno niejednokrotnie określić, czy dane nieakceptowane zachowania ucznia można uznać za takie, które mieszczą się w granicach jakiejś normy, czy też w pełną nieprzyjemnych emocji, spięć i nieporozumień sytuację między nim a uczniem powinien wkroczyć wykwalifikowany psycholog. A może wszystko to ma charakter przejściowy, nie odbiegający zbyt od podobnych nieporozumień i zatararów, jakie zazwyczaj pojawiają między ludźmi?

Trudność w ocenie, co jest, a co nie jest psychologiczną patologią, wynika z różnych powodów. Jednym z nich jest młody wiek uczniów. Okres nauki szkolnej jest etapem dynamicznych zmian w wielu obszarach życia dziecka. A więc coś, co przykładowo u osób dorosłych mogłoby być traktowane jako sygnał lub pewny objaw zaburzeń psychicznych, u nastolatków uznajemy niejednokrotnie za całkowitą normę. Wyobraźmy sobie taką sytuację. Do autobusu wpada grupa dziewcząt z pobliskiej szkoły. Mówią o czymś bardzo głośno, popychają się, nie dostrzegają nikogo wokół siebie, wyraźnie są podekscytowane i podniecone, co chwilę przekrzykują się wzajemnie i wybuchają salwami gromkiego niekontrolowanego śmiechu. Towarzyszy im z reguły pełne zrozumienia spojrzenie współpasażerów, czasem okraszona nawet dostrzegalnym zrozumieniem: „tak, tak my też byliśmy tacy sami w tym wieku”. A teraz wyobraźmy sobie tę sytuację z tą różnicą, że do autobusu nie wpada grupa trzynasto-, czy czternastolatek, ale grupa dorosłych kobiet, np. urzędniczek z niedalekiej poczty. Gdzie usytuować normę, a gdzie patologię? Zmienność rozwoju powoduje ponadto, że coś, co w zachowaniu w dniu dzisiejszym może być traktowane jako ewidentnie patologiczne, już za jakiś czas takim nie jest, lub wcale danego zjawiska nie ma. Dlatego orzekanie o normie psychicznej lub patologii w przypadku uczniów powinno być pełne dużej rozwagi oraz profesjonalnej znajomości rzeczy, uwzględniającej zarówno cechy dziecka, historię jego rodziny, wpływy środowiska, jak i oddziaływania innych osób, a także – może przede wszystkim – wiedzę dotyczącą prawidłowości psychologicznych określonego etapu rozwojowego.

Każdy nauczyciel jest z reguły dobrym obserwatorem i z łatwością może dostrzec pewne symptomy, które stanowią cenną wskazówkę diagnostyczną w przypadku szczególnie trudnych uczniów lub przypadków wyraźnie niepokojących. Wskażmy na niektóre z tych czynników, jakie mogą świadczyć o nasilającym się stopniu niekorzystnych objawów. Łatwo zauważyć, czy problemy z uczniem występują w obrębie jednej tylko relacji, np. z konkretnym nauczycielem, czy rozciągają się na inne podobnego typu sytuacje, np. w odniesieniu do wielu nauczycieli, wszystkich rówieśników itd. Inny wskaźnik będzie mówił nam o tym, czy dane zdarzenie ma charakter incydentalny, np. niespodziewany wybuch złości, czy też jest częstym wzorcem utrwalonych zachowań, np. wielu nauczycieli mówi o konkretnym uczniu jako o złoŹniku. Czy sprzeciw lub nawet bunt wyrażony w zachowaniu ucznia jest przejawem obrony własnej autonomii i jest wyrażony wprost, czy też przeciwnie – protest ma charakter ukryty, podstępny oraz towarzyszy mu manipulacyjna chęć przejęcia kontroli i posiadania realnych wpływów. Istotne jest również to, czy towarzyszy temu wszystkiemu otwartość w reagowaniu na krytykę np. ze strony nauczyciela, czy też reakcje mają charakter niebezpośredni, np. udawanie skruchy, aby za chwilę zademontrować pogardę wobec kolegów lub nauczyciela. Trzeba jeszcze wspomnieć o jednym wskaźniku. W zachowaniu ucznia sprawiającego kłopoty wychowawcze łatwo dostrzec, czy jest on zainteresowany rozwiązaniem trudnej sytuacji, czy też wprost przeciwnie – przyczynia się do jej nasilenia, czy jest w nim jakiś rodzaj zacierzewienia, nieprzejednania i nieustępliwego uporu.

Powyższe wskaźniki nie wyczerpują pełnego katalogu cech mogących świadczyć o tym, że zachowanie ucznia wykracza już poza zwykłe młodzieńcze nieposłuszeństwo, mogą jednak być cenną wskazówką, czy potrafimy sobie z trudnym uczniem poradzić sami, czy należy szukać bardziej wyspecjalizowanej psychologicznej pomocy.

Gdy problemy zaczynają być poważne

Najwięcej trudności sprawiają uczniowie, których negatywne i nieadekwatne zachowania zaczynają zdradzać pierwsze symptomy zaburzeń osobowości lub zaburzeń zachowania. Wśród psychologów istnieją po dziś dzień różnice poglądów, czy i w jakim stopniu można mówić o zaburzeniach osobowości w odniesieniu do ludzi bardzo młodych, gdy ich psychologiczny system regulacji zachowań z otoczeniem dopiero się formuje. Mówiąc najprościej: trudno mówić, że coś się zaburzyło, jeżeli tego czegoś do końca jeszcze nie ma. Jednocześnie trudno zaprzeczyć, że wprawne oko klinicysty już w wieku młodzieńczym jest w stanie wychwycić pierwsze sygnały świadczące o powstawaniu takich zaburzeń. Szczególnie wtedy, gdy wzorce zachowań mają charakter relatywnie trwałe i znacząco upośledzają kontakty z otoczeniem, gdy nauczyciel doświadcza w relacjach z tego typu uczniem ciągłego poirytowania i zaczyna coraz częściej wątpić w jakąkolwiek szansę poprawy zachowania.

Uczniowie wykazujący pierwsze cechy zaburzeń osobowości lub zachowania znajdują się niejako na dwóch skrajnych pozycjach kontinuum problemowych reakcji. Są albo

krańcowo wycofani, pasywni i niekomunikujący się otoczeniem, lub wyraźnie agresywni, impulsywni oraz pragnący manipulacyjnie kontrolować swoje najbliższe środowisko.

Pozostali trudni uczniowie, którzy są naszym głównym przedmiotem zainteresowań, mieszczą się natomiast z reguły między tymi dwoma skrajnościami. Pozwólmy sobie na najkrótszy z możliwych, a jednocześnie niezwykle uproszczony wykład psychopatologii rozwojowej, aby wyjaśnić, o jakich zjawiskach mówimy. Powiedzmy więc tak: „świat, jaki spostrzega psychotyk, nie istnieje”, ma miejsce tylko w jego wyobraźni, w jego urojeniach lub halucynacjach; z kolei dla neurotyka „świat jest nie do zniesienia”, spostrzega go tak, że nie da się w nim żyć. Jak to ktoś kiedyś ujął dowcipnie: psychotyk twierdzi, że $2 + 2$ równa się 5, neurotyk wprowadzie wie, że wynik wynosi 4, ale... nie może się z tym pogodzić. Natomiast w przypadku zaburzeń osobowości: „danej osobie jest zasadniczo dobrze w swoim świecie, ale otoczeniu jest źle z nim samym”. Napisałiśmy tu „zasadniczo”, bo nie jest to takie jednoznaczne, pewne i oczywiste, np. paranoik męczy się zapewne ciągle swoją podejrzliwością, ale nie bardzo chce zrezygnować z własnych przekonań o tym, że: „nikomu nie warto ufać”. Natomiast w przypadku zaburzeń zachowania, którymi interesujemy się tu najbardziej: „nieadekwatne zachowania są tak utrwalone, uporczywe i do tego stopnia naruszają obowiązujące w danym otoczeniu normy, że można mówić już o patologii”. Tak więc z zaburzeniami zachowania mamy do czynienia tylko wówczas, gdy negatywne postępowanie ucznia jest⁷:

⁷ Precyzyjne kliniczne kryteria oceny zachowania zaburzonego umieszczono w dodatku na końcu książki.

- **nieadekwatne**, tj. nie stanowi racjonalnej reakcji na daną sytuację;
- **silnie wyrażone**, tj. przejawia się wyraźnie i jednoznacznie;
- **trwale**, tj. nie podlega zmianom przez relatywnie dłuższy czas;
- **niepożądane**, tj. niosące ujemne skutki dla ucznia i otoczenia;
- **szttywne**, tj. mające niezmienny przebieg, niezależnie od tego, jak zmienia się dana sytuacja.

Należy pamiętać, że dana dziecięca złośliwość czy pojedyncza manifestacja młodzieńczego buntu nie stanowi podstawy do tego, aby uznać to za przejaw zaburzenia zachowania. Dane negatywne zachowanie powinno być również każdorazowo odniesione do wielu innych niezwykle istotnych czynników, takich jak:

- wiek dziecka⁸,
- środowisko rodzinne ucznia,
- wymagania, jakie stawiane są zazwyczaj dziecku,
- normy i zasady jego rodziców,
- kultura i moralność rodziny,
- poziom tolerancji panującej w otoczeniu ucznia,
- płeć dziecka.

Nauczyciel mając podejrzenie, że w przypadku trudnego ucznia ma do czynienia z zaburzeniami zachowania, powi-

⁸ Za przykład roli, jaką może odgrywać wiek w odniesieniu do negatywnych zachowań ucznia, mogą posłużyć tzw. zaburzenia opozycyjno-buntownicze ujawniające się około 6. roku życia dziecka, jako typowy powtarzający się wzorec zachowań, którego główną cechą są zachowania negatywistyczne i buntownicze, nieposłuszeństwo oraz wrogość skierowana wobec autorytetów. Za: *ADHD to poważna sprawa – rozmowa z prof. Samem Tyano*. „Psychologia w szkole”, nr 1, 2003, s. 81.

nien zawsze uwzględniać długość i trwałość danych reakcji, ich intensywność oraz częstość występowania. Zaburzenia zachowania skłaniają do podejmowania bardziej specjalistycznych form interwencji. Najkorzystniejszą z nich jest tu socjoterapia. Przyjęło się uznawać socjoterapię za jedną z form pomocy psychologicznej, która adresowana jest w głównej mierze do dzieci oraz młodzieży i poprzez odpowiednio przygotowane zajęcia o charakterze grupowym mającą na celu usuwanie zaburzeń zachowania⁹. Obserwując od szeregu lat w Polsce ten typ terapii, można zauważyć jej dynamiczny – choć niepozbawiony ograniczeń z powodu braku środków – rozwój. Specjalistami w zakresie socjoterapii są najczęściej psycholodzy lub pedagodzy, którzy przeszli odpowiednie szkolenia specjalistyczne, kursy kwalifikacyjne lub studia podyplomowe w tym zakresie. W każdej szkole powinna istnieć jakaś forma pracy socjoterapeutycznej (np. koło turystyczne, drużyna harcerska lub świetlica) i przygotowany do tego rodzaju pracy specjalista.

Zachowanie to osobowość i sytuacje

Każde zachowanie, również to zaburzone, jest wypadkową działania dwóch grup czynników. Z jednej strony – uwarunkowań osobowościowych, z drugiej – sytuacyjnych. Może to być więc z pewnym uproszczeniem¹⁰ zapisane w po-

⁹ J. Strzemieczny, *Program zajęć socjoterapeutycznych dla dzieci szkół podstawowych*. MEN, Warszawa 1988.

¹⁰ W rzeczywistości nie tylko te dwa czynniki decydują o zachowaniu, ale również inne, o których tu nie mówimy, np. bodźce wewnętrzne, poddźwięk po poprzednich sytuacjach itd.

staci wzoru: $Z = f(O, S)$. Osobowość będzie tu traktowana jako indywidualny zbiór różnych cech jednostki (temperament, zdolności, inteligencja, potrzeby, zainteresowania, postawy, uznawane wartości, obraz samego siebie i szereg innych), które tworzą zwartą i wielowymiarową strukturę. Jest rzeczą charakterystyczną, że cechy te wpływają wzajemnie na siebie, np. temperament na uzdolnienia, postawy na zainteresowania, czy obraz samego siebie na przejawianie określonych potrzeb. Coraz częściej jednak osobowość nie traktuje się jako zbiór mniej lub bardziej istotnych cech, ale jako swoicie rozumiany centralny system regulacji człowieka z jego otoczeniem. Jeżeli natomiast będziemy mówili o środowisku, to tylko o tych jego elementach, które wpływają na ucznia. Takie elementy środowiska nazywamy sytuacją. Są to określone rzeczy lub osoby, które pozostają ze sobą w takich a nie innych stosunkach i mają dla danej jednostki pewną wartość lub przedstawiają zagrożenie. Jednak poszczególne części sytuacji mogą pozostawać ze sobą w konflikcie i zmuszać ucznia do dokonywania wyboru. Najczęściej mówimy o trzech tego typu sytuacjach:

- konflikt propulsja – propulsja (+ , +), gdy trzeba dokonać wyboru między dwoma wartościami korzystnymi dla jednostki, ale wybór którejs z nich pociąga stratę drugiej („mieć ciastko i zjeść ciastko”), np. dla ucznia może to być sytuacja, w której duże zaangażowanie w drużynie sportowej pozostaje w konflikcie z wymaganiami szkolnymi;
- konflikt propulsja – repulsja (+ , -), gdy dana sytuacja posiada dla osoby pewne aspekty dodatnie, ale również inne ujemne, np. spotkanie się ucznia z grupą przyja-

ciół, których nie akceptują rodzice, jest dla niej bardzo miłe, ale za każdym razem po powrocie do domu wywołuje to nieprzyjemne awantury;

- konflikt repulsja – repulsja (– , –), gdy oba składniki sytuacji są dla jednostki jednakowo niekorzystne, cokolwiek wybierze, będzie dla niego niekorzystne, np. zarówno uczenie się nieciekawego przedmiotu przez ucznia nie jest dla niego satysfakcjonujące, jak i nieuczenie się, gdyż otrzymuje negatywne oceny.

Znajomość tego typu konfliktów, ich istoty, w konkretnej sytuacji ucznia może nam pomóc w lepszym zrozumieniu jego zachowania i problemów jakie swoim postępowaniem stwarza.

Wracając do wspomnianego wzoru, w konkretnym przypadku trudnego ucznia może być tak, że udział czynnika osobowościowego jest decydujący, np. uczeń cierpi na tzw. zespół ADHD¹¹, jego zainteresowania lub przekonania, czy też postawy pozostają w jawnym konflikcie z dyscypliną lub wymaganiami szkoły, zaburzony obraz siebie rodzi napięcia z otoczeniem itd. Można to zapisać w postaci: $O > S$. Jednak może być też na odwrót – to sytuacja wywołuje problemowe zachowania ucznia, np. duża liczba uczniów w klasie utrudnia uczniowi koncentrację uwagi, rodzice nastawiają go źle do nauczyciela lub szkoły, grupa rówieśników wywiera na niego niekorzystny wpływ. Wtedy: $O < S$. Najczęściej jednak mamy do czynienia z przypadkami, gdy

¹¹ ADHD (ang. Attention Deficit Hyperactivity Disorder) – specyficzne zaburzenie polegające na impulsywności, trudnościach w koncentracji uwagi i (nie w każdym przypadku, choć najczęściej) nadpobudliwości psychoruchowej.

wyraźnie można dostrzec w przypadku trudnego ucznia zarówno udział jego cech osobowości, jak i właściwości środowiska, które ma wpływ na konkretne jego zachowania: $O \approx S$. Ten wzór, choć wielce uproszczony, przekazuje w sposób matematyczny prawdę niebagatelną – przy wartości zerowej mnożnika lub mnożnej, iloczyn będzie równy zero, co oznacza, że w każdym zachowaniu występuje udział czynnika osobowościowego i sytuacyjnego. Sama sytuacja nie do końca wyjaśnia, dlaczego uczeń zachowuje się tak a nie inaczej, gdyż jak wiadomo, w tych samych sytuacjach ludzie zachowują się różnie. Podobnie samo pojęcie osobowości nie tłumaczy do końca danego postępowania, bowiem gdy zmienia się sytuacja, dany człowiek zaczyna zachowywać się czasem zupełnie inaczej.

Trudny uczeń a relacja z nauczycielem

Przyjrzymy się najpierw dwóm grupom specyficznych relacji, jakie mogą zachodzić między trudnym uczniem i nauczycielem. Jednym z nich są tzw. gry psychologiczne, nazywane też interpersonalnymi lub transakcyjnymi. Istotą tego rodzaju relacji jest chęć złapania partnera komunikacji w rodzaj emocjonalnej pułapki i osiągnięcie przewagi przez różnego rodzaju podstępne posunięcia. Ilość gier, jakie mogą ze sobą podejmować nauczyciel i trudny uczeń, jest nieskończona¹². Niektóre z nich uruchamiają uczniowie,

¹² Więcej na temat gier psychologicznych rozgrywających się w szkole można przeczytać w książkach: Ken Ernst, *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić?* WSiP, Warszawa 1991 oraz Jarosław Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, Oficyna Wyd. Nauczycieli, Kielce 2004, a także Jarosław Jagieła, *Komunikacja w szkole*, RUBIKON, Kraków 2004.

inne z kolei inicjują sami nauczyciele. Jedna gra może powodować pojawienie się innej gry – komplementarnej dla niej, dopełniającej niejako sekwencję wzajemnych negatywnych interakcji. Na zainicjowaną przez nauczyciela grę: „Powinieneś uznać mój autorytet i mnie podziwiać”, trudny uczeń odpowie dobrze znaną w analizie transakcyjnej¹³ grą o nazwie „Błąd”, tj. będzie się starał ze wszystkich sił wykazać błędy pracy nauczyciela i brak podstaw do tego, aby go uznać za autorytet. Rzecz jasna, ich wzajemne zapamiętanie w prowadzonej przez siebie grze doprowadzi prawdopodobnie do coraz większej eskalacji całego konfliktu. Podobnie na nauczycielską grę: „To ja mam tu ostatnie słowo” – uczeń będzie miał chęć odpowiedzieć grą: „A jednak wyszło na moje”, zaś na grę: „Jestem całkowicie obiektywna i bezstronna”, uczniowska reakcja może brzmieć: „Wystawianie ocen nie jest pani najmocniejszą stroną”. Z kolei na grę nauczyciela: „Są z tobą wiecznie jakieś kłopoty”, uczeń zareaguje: „Gdyby pan profesor postąpił inaczej”. Przykłady można mnożyć w nieskończoność.

Oczywiście, nie tylko nauczyciele rozpoczynają gry, czynią to też sami uczniowie. Uczeń prowokujący nauczyciela grą: „I tak mi nic nie zrobisz” skłania go do gry: „Mam cię wreszcie, ty draniu”. Zrozumienie mechanizmu gier psychologicznych oraz sposobów im przeciwdziałania może w znaczący sposób pomóc nauczycielowi w radzeniu sobie z trudnymi uczniami. Ale gry psychologiczne nie są jedynym podstępnym przejawem relacji, jakie mogą zacho-

¹³ To właśnie w analizie transakcyjnej, jednej ze szkół psychoterapii, powstała teoria gier psychologicznych.

dzić między kłopotliwym uczniem i nauczycielem. Jest nią też psychomanipulacja, czyli nieuprawnione przejmowanie kontroli psychologicznej w taki sposób, aby partner nie zdawał sobie z tego wcale sprawy. Uczeń trudny będzie zapewne sięgał również po innego rodzaju podobne działania, a można pokusić się nawet o twierdzenie, choć zapewne wymagałoby ono empirycznego potwierdzenia, że ten rodzaj naszych wychowanków wykazuje ponadprzeciętne dążenie do tzw. makiawelizmu, czyli chęci manipulowania innymi. Będą więc oni przykładowo sięgać do:

- **działań ingracyjnych**, które polegają na nieuprawnionym wkradaniu się w nasze łaski poprzez:
 - konformizm: „Pani profesor ma całkowitą rację” (choć nasza racja jest dyskusyjna, gdyż pogląd, jaki wygłosiliśmy, jest kontrowersyjny);
 - podnoszenie naszej wartości: „Ale pani dzisiaj ślicznie wygląda w tej nowej bluzce” (przecież zależało nam na tym, aby to od kogoś usłyszeć);
 - własną korzystną autoprezentację: „Pani profesor kazała rozwiązać tylko dwa zadania, ja rozwiązałem cztery” (myślimy sobie, dlaczego to zrobił?);
 - deprecjonowanie innych: „Proszę pani, Marcin tylko udawał, że odrobił pracę domową” (przecież nie prosiliśmy go o te informacje);
- **wymuszania obietnic**: „Przecież pani obiecała, że sprawdzianu dzisiaj nie będzie!” (obietnica w rzeczywistości wyglądała inaczej – sprawdzianu dzisiaj nie będzie, ale tylko wtedy, gdy cała klasa odda terminowo prace zaliczeniowe, a tak się nie stało);

- **narzucania warunków:** „Przecież za dwa rozwiązane zadania miała być ocena dostateczna!” (nigdy nie składaliliśmy takich zapewnień);
- **formułowania irracjonalnych żądań:** „Chcemy, aby pani nie stawiała nam tyłu negatywnych ocen” (a dlaczego nie?);
- **obniżania swojej wartości:** „Nie mogę uwierzyć, że pani postawiła mi szóstkę” (to prawda, dotąd miał tylko słabe oceny);
- **demonstrowania swojego niezadowolenia:** „Ale ja się nie zgadzam, aby mnie tak traktowano” (na naszą ostrą i słuszną reprimendę);
- **wyrażania gróźb:** „Pójdę na skargę do dyrektora!” (to realna groźba, gdy z dyrektorem nasze stosunki nie wyglądają najlepiej – i on o tym dobrze wie);
- **domagania się wyjątkowego traktowania:** „Nie sądziłem, że otrzymam jedynekę, skoro jestem olimpijczykiem” (to prawda, że jest olimpijczykiem, ale również jest prawdą, że nie odrobił dzisiaj pracy domowej);
- **skracania dystansu:** „Widziałam wczoraj, jak pani profesor myła okna” (trudno uznać, że wyglądaliśmy bardzo atrakcyjnie w czasie tej czynności);
- **wzbudzania poczucia winy:** „Nie odrobiłam pracy domowej, bo moja mama jest teraz w szpitalu” (nie czujemy się z tym najlepiej i nie jesteśmy, rzecz jasna, w stanie ustalić, w jakim stopniu pobyt jej mamy w szpitalu wpłynął na jego brak pracy domowej).

Powyższe próby psychomanipulacji nie są jedynymi, po które może sięgać uczeń sprawiający nam kłopoty swoim zachowaniem. Zawsze jednak wymagają od nas niezwykłej

wręcz cierpliwości, rzeczywistego i szybkiego oglądu całej sytuacji, wysokiej odporności na frustrację, dużych umiejętności interpersonalnych, a czasem również rady, pomocy i wsparcia kogoś z zewnątrz, np. bardziej doświadczonej i rozsądnej koleżanki, psychologa z poradni, czy mądrego dyrektora szkoły. Korzystne byłoby też sięgnięcie po odpowiednią literaturę na ten temat¹⁴. Większość podobnych działań służy z reguły temu, abyśmy w wyniku kontaktu z problemowymi uczniami nie stracili realistycznego i pozytywnego myślenia o sobie. O wszystkim tym wspomnimy w ostatnim rozdziale tej książki.

Trudny uczeń a relacja z rówieśnikami

Trudna relacja może dotyczyć nie tylko nauczyciela i ucznia, choć na niej się tu najbardziej skupiamy, ale również tego, co dzieje się między samymi uczniami, a nauczyciel w takiej sytuacji zostaje z racji swojej funkcji powołany do roli mediatora, czy rozjemcy. Dobrze znamy takie chwile, gdy niespodziewanie wkraczamy w ostry spór czy bójkę dwojga uczniów na szkolnym boisku, w szatni, czy na korytarzu. Ich zaciętrzewienie, złość i wrogość – wydawałoby się – nie ma granic. W zaistniałej sytuacji oczekuje się od nas bezstronności i zdecydowania oraz zimnej krwi, jak również zaprowadzenia spokoju, aby zahamować przemoc i zapobiec jakiemuś nieszczęściu, które może powstać. Musimy w takiej sytuacji odpowiedzieć sobie na ważne pytanie.

¹⁴ Np. T. Witkowski, *Psychomanipulacje*. UNUS, 2000, lub S. Chęłpa, T. Witkowski, *Psychologia konfliktów*. UNUS 1999.

Czy zadowala nas rola sędziego, policjanta lub więziennego nadzorczy (rozdzielić strony i wymierzyć stosowną karę)? Czy też chcemy zaistnieć jako prawdziwi pedagodzy (tzn. wyzyskać każdą sytuację lub zdarzenie, jako szansę dla rozwoju ucznia i siebie). Dobrze wiemy, że przyjęcie drugiej opcji wcale nie jest ani łatwe, ani przyjemne, gdyż wymaga od nas znacznie więcej. Czasem sięgamy więc do połowicznych środków, np. zaprowadzamy obu delikwentów do dyrektora, czasem wzywamy rodziców obojga uczniów, czasem znowu wyciągamy jeszcze inne konsekwencje, które przyjdą nam akurat do głowy. Jednak na konflikt między uczniami można spojrzeć również jako na ogromną szansę działań pod wieloma względami sensownych pedagogicznie. Może to być potraktowanie bójkii lub sporu uczniowskiego jako pewnej gwałtownej formy wyrażania przez nich swoich tłumionych emocji i komunikowania rzeczywistych potrzeb. Że niedoskonały to sposób – to inna rzecz; że nie może on przynieść konstruktywnych rozwiązań – to również fakt bezsporny. Ale na konflikty można również patrzeć w kategoriach korzyści, jakie przynoszą dla rozwoju jednostek¹⁵. Taki punkt widzenia, optyka wytrawnego mediatora i negocjatora, powinien być nieobcy każdemu nauczycielowi. Przywrócenie spokoju i rozdzielenie obu walczących ze sobą stron wydaje się zadaniem podstawowym, ale nie wyłącznie do niego powinna sprowadzać się interwencja wychowawcza, oparta na wiedzy psychologicznej. Niedopuszczenie do przemocy

¹⁵ Warto sięgnąć po następujące książki: Jerzy Gut i Wojciech Haman *Docenić konflikt. Od walki i manipulacji do współpracy*. KONTRAKT, Warszawa 1993; R. Fisher, W. Ury, *Dochodząc do TAK. Negocjowanie bez poddawania się*. PWE, Warszawa 1991; Z. Uniszewski, *Konflikty i negocjacje*. Prószyński i S-ka. Warszawa 2000.

to nasz pierwszoplanowy obowiązek, jednak konflikt to też wspaniała okazja, aby uczniowie – gdy ochłoną już z pierwszego zwarcia – nauczyli się wyrażać swoje uczucia bez bójki i agresji lub krzyku. Można wówczas pomóc każdemu z nich uzewnętrznić konstruktywnie te emocje i impulsy, które wywołały wzajemną wrogość, np. „Łukasz, powiedz raz jeszcze, co tak bardzo zdenerwowało cię w zachowaniu Bartka, ale tym razem już spokojnie”. Powstaje też szansa nauczania ich respektowania praw drugiej strony: „Mam poczucie, że mówiąc tak obrażasz Bartka, ale niech on sam powie, co o tym myśli”. Możemy pozwolić im zachowywać się z pasją, ale nie możemy dopuścić, aby w ten sposób stwarzali zagrożenie dla innych lub naruszali godność drugiej strony. To też nauka umiejętności, jak panować nad sobą w sytuacjach ekstremalnych. Sztuki, jakiej najpierw musimy się nauczyć sami.

Przerwanie relacji

Istnieją jednak sytuacje, które również musimy wziąć pod uwagę, gdy dalsza współpraca konkretnego ucznia lub grupy uczniów z konkretnym nauczycielem nie jest już dalej możliwa. Stopień wrogości po obu stronach jest tak duży, że uniemożliwia dalszą pracę. Można ją postrzegać w kategoriach porażki wychowawczej, ale i w tym wypadku musi ona zostać rozwiązana w odpowiedni sposób. Dobrze, gdy w taki spór w roli mediatora wkroczy ktoś z zewnątrz, np. dyrektor szkoły, pracownik poradni, metodyk itd. Problem ten powinien być również rozwiązywany w ścisłej współpracy z rodzicami. Kończy się to z reguły zmianą nauczyciela lub wychowawcy na innego, lub też przeniesieniem się ucznia do innej klasy

czy szkoły. Bywa tak, że wówczas trudności z uczniem kończą się ostatecznie. W nowym otoczeniu wypracowuje on nowe i bardziej dojrzałe zachowania. Ale zdarza się również i tak, że nie przynosi to spodziewanych efektów. Nowe środowisko nie zmienia nic w jego kontaktach społecznych, a nawet czasem nasila negatywne nastawienia. Uwarunkowania osobowościowe biorą wówczas górę nad czynnikami sytuacyjnymi: **O > S**. Może to być sygnałem świadczącym o tym, że problemy ucznia tkwią głębiej w jego psychice, niż początkowo nam się wydawało, lub że są uwarunkowane problemami rodzinnymi dziecka. Podejmując decyzję o przerwaniu relacji między nauczycielem i uczniem należy przede wszystkim wyraźnie dostrzegać oraz respektować interesy ucznia, i one powinny tu być traktowane jako pierwszoplanowe, choć nie należy również zapominać o nauczycielu, w szczególności o jego poczuciu godności. Zarówno szacunek dla ucznia, jak i poszanowanie praw nauczyciela muszą zostać zachowane jako konsekwencja tego sporu. W praktyce jednak, jak dowodzą tego obserwacje, nie zawsze się to udaje.

Tak więc odpowiedzieć na pytanie: kim jest trudny uczeń, jest też trudno. Bywa trudny, gdy broni swojego psychologicznego terytorium, np. niezależności, czy prawa decydowania o sobie. Gdy szkoła staje się tylko przedłużeniem wewnętrznego konfliktu, który niesie w sobie (np. rozvodu rodziców), gdy wreszcie nauczył się osiągać swoją przewagę w sposób nieuprawniony (np. poprzez gry psychologiczne i manipulacje). Bywa jednak i tak, że jest trudny tylko dlatego, że tak go właśnie nazwaliśmy, bo było nam tak wygodnie. Charakterystyce poszczególnych typów tego rodzaju uczniów przyjrzymy się więc w następnym rozdziale.

Rozdział II

Charakterystyki trudnych uczniów

Spróbujmy dokonać teraz charakterystyki niektórych typowych cech trudnych uczniów i przejawów ich niepokojących zachowań, formułując od razu zalecenia mówiące o tym, jak sobie z nimi radzić. Zastosowana tu typologia uwzględnia różne wymiary oraz czynniki klasyfikacyjne – od tych, które dotyczą prestiżu, znaczenia czy władzy, po sympatię i uczucia akceptacji lub odrzucenia, jakie budzi w nas dany uczeń. Należy jednak pamiętać, że jest to podział w sumie bardzo powierzchowny, właściwie zdroworozsądkowy i umowny. Stąd też nie bierze on pod uwagę wszystkich, często niezwykle złożonych, aspektów omawianego zagadnienia. Miejmy jednak nadzieję, że okaże się przydatny w pracy nauczycielskiej i ten jego walor będzie tu rozstrzygający.

Ofiara

Ucznia-ofiarę charakteryzuje nadmierna ustepliwość i skłonność do podporządkowania. W ten sposób staje się wygodnym obiektem kanalizującym agresywne impulsy in-

nych osób. Są nimi najczęściej koledzy ofiary, ale może nim być czasem też nauczyciel, szczególnie wtedy, gdy w klasie narasta jakiś rodzaj psychicznego napięcia, obaw lub mniej lub bardziej realne zagrożenie (sprawdzian, zbliżająca się klasyfikacja, hospitalacja, nieuzasadnione posądzania itp.). Już sama osoba ucznia-ofiary działa jak piorunochron. Z reguły sam nie rozpoznaje zbliżającej się nad swoją głowę burzy, gdyż posiada małą zdolność do rozpoznawania nastrojów innych osób oraz klimatu emocjonalnego, jaki panuje w klasie. To ważna cecha, na którą warto zwrócić uwagę. Również z reguły źle odczytuje werbalne i niewerbalne sygnały świadczące o dystansowaniu się otoczenia od niego, od tego co mówi lub robi. Bardzo często jawnie manifestuje swoją bezradność i zagubienie, czuje się pokrzywdzony, niezdarny i nieadekwatny. Rozładowywanie frustracji wydaje się zabiegiem łatwym, a dla osób o skłonnościach sadystycznych nawet przyjemnym, i nie niosącym z sobą poważniejszych konsekwencji. Jego dręczyciele niejednokrotnie wprost stwierdzają, że: „sam się prosił, aby... dostać w ucho, zostać odrzucony, poniżony itd.”

W młodszych klasach bardzo często jest to dziecko zaniedbane przez swoich rodziców. Źle ubrane, nie umyte, nie mogące niczym zaimponować rówieśnikom. W klasach starszych większą rolę zaczynają odgrywać czynniki psychologiczne, stąd częściej jest on odrzucany za swoje poglądy, cechy charakteru, zachowanie, wyznawany światopogląd lub przynależność do którejś z mniejszości społecznych, religijnych lub narodowych. Pełni wówczas niejako rolę dewianta, odstępcy od obowiązujących powszechnie norm i zasad. Gdy klasie uda się silnie skon-

solidować (dodajmy: ważne zadanie ma tu do spełnienia sam nauczyciel) i zaczyna panować duch zrozumienia oraz akceptacji dla różnorodnych odmienności, wówczas spada „społeczne zapotrzebowanie na kozła ofiarnego”. Jeżeli jednak przez długi czas klasa nie jest zintegrowana, a uczeń pozostaje dłużej w swojej roli ofiary, wtedy płaci za to dużą osobistą cenę, głównie poprzez znaczne obniżenie samooceny i poczucia swojej wartości oraz godności.

Uczeń-ofiara wpisuje się swoją rolą psychologiczną w pewien schemat określany w psychoterapii jako Trójkąt Dramatyczny S. Karpmana¹⁶. Znajduje się na jednym z wierzchołków tego trójkąta. Na pozostałych usytuowane są role „prześladowcy” i „ratownika”. Wszystkie one wzajemnie się uzupełniają i warunkują. Tak więc życiowa ofiara, czyli „ofiara”, znajdzie zawsze swojego gnębiiciela. Rzecz w tym, aby nie był to nauczyciel. Często w takiej sytuacji przypada mu natomiast rola „ratownika”, z tym jednak, iż pomagać „ofierze” trzeba nie tylko „chcieć”, ale też „umieć”. Skuteczne udzielenie wsparcia „ofierze” wymaga z reguły dużego profesjonalizmu wyrastającego nierzadko ponad to, co oferuje tradycyjne przygotowanie pedagogiczne. Kompetencje te, dla przykładu, mogą nakazywać w określonej sytuacji zachowanie przez nauczyciela postawy całkowitej neutralności wobec trudnych dla ofiary zdarzeń, aby jednocześnie w innych okolicznościach wkroczyć z zdecydowaniem ze swoją ochroną i psychologicznym wsparciem.

¹⁶ S. Karpman, *Drama Triangle Script Drama Analysis*. „Transactional Analysis Bulletin”, 1968, vol. 7, nr 26.

Bidul

Bidulem w gwarze uczniowskiej często określa się dom dziecka. Ale bidul to także biedne i zagubione dziecko. W wielu aspektach podobny jest do ofiary. Charakteryzuje go jednak znacznie większa bezradność, egzystencjalne zagubienie i życiowe niezdecydowanie oraz, co najważniejsze, uczucie litości, jakie wzbudza swoją osobą. O ile ofiara chętnie podejmuje z otoczeniem grę psychologiczną „kopnij mnie”, to gra bidula może brzmieć „zaopiekuj się mną – a i tak nie sprostasz zadaniu”¹⁷. W mniejszym też stopniu kanalizuje uczucia wrogości. Któż bowiem chciałby „kopnąć” ucznia-bidula bez poczucia własnej winy? Dość często demonstruje on swoje różnorodne dolegliwości lub trudności w kontaktach z innymi. Ma kłopoty z wykonywaniem najprostszych zadań czy poleceń. Nie jest tak dramatycznie odrzucany przez klasę, jak to się działo w przypadku koźła-ofiarnego. Wszyscy się nad nim litują, a on chętnie to współczucie oraz ochronę przyjmuje. Czasem jest to dziecko rzeczywiście skrzywdzone przez los. Kalekie, osieroczone, samotne, pozbawione opieki i miłości ze strony najbliższych, zagubione w wielkim, niewrażliwym na krzywdę, świecie. Innym razem jest to rodzaj manipulacji i swoście rozumiana strategia przetrwania. Niejednemu wrażliwemu nauczycielowi „serce się kroi”, gdy na niego patrzy. Wystarczy sięgnąć choćby po realistyczny i porażający opis domu dziecka z nieprzypadkowego tytułu książki Mariusza Maślanki *Bidul*¹⁸, aby choć trochę pobyć w świecie takiego

¹⁷ J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*. Oficyna Wydawnicza Nauczycieli. Kielce 2004.

¹⁸ M. Maślanka, *Bidul*, Świat Książki, 2004.

dziecka. Trudno powiedzieć co byłoby lepsze dla bohatera tej opowieści, czy pozostanie w domu z chorą psychicznie matką i ojcem – wioskowym alkoholikiem, który uświadamia sobie swoje ojcostwo tylko w rzadkich momentach przebłyску trzeźwej świadomości, czy w pełnym przemocy koszmarze placówki opiekuńczej. Chłopiec pisze więc listy do Pana Nikt, które są jego przepustką do innego, wyobrazonego, lepszego świata. Nie na tym jednak polega zadanie nauczyciela, aby upajać się swoją litościwością. Litość bywa bowiem jednym z najmniej ciekawych ludzkich uczuć. Szkoła stwarza takiemu dziecku niepowtarzalną szansę, aby wyjść z zakłętego kręgu niemocy, a nawet ze swego losu uczynić wielkość. Między innymi klasy integracyjne, których istnienie w ostatnim okresie jest coraz bardziej zagrożone z przyczyn ekonomicznych, stwarzają takie właśnie niepowtarzalne możliwości. Bidul tak naprawdę potrzebuje stworzenia możliwości dla swojego realnego rozwoju, a nie taniego, bo w sumie niewiele kosztującego współczucia. Warto, aby uwaga nauczyciela koncentrowała się na nauczaniu ucznia innych sposobów zdobywania przez niego akceptacji i zaspokajania własnych potrzeb, niż tylko poprzez dotychczasowe strategie postępowania.

Gaduła

Każdy, kto pracował choć przez chwilę w szkole, wie, że taka klasowa pleciuga potrafi wyprowadzić z równowagi nawet najbardziej cierpliwego i wyrozumiałego nauczyciela. Bronią gaduły są słowa, których potoku rzekomo nie jest w stanie powstrzymać. Swoim gadulstwem pragnie kon-

trolować otaczającą go rzeczywistość i uzyskać jakiś rodzaj ukojenia. Optymalne zachowanie człowieka polega na tym, że istnieje pewna równowaga między procesami pobudzenia a procesem hamowania w systemie nerwowym. Cały proces socjalizacji i wychowania zmierza w dużym stopniu do tego, aby właśnie taki stan harmonijnej równowagi uzyskać. U gaduły istnieje zdecydowana przewaga stymulacji iżywienia nad wstrzymywaniem i opóźnianiem. Należy jednak mieć świadomość, że istnieją określone przyczyny takiego stanu rzeczy. Jedne mają niejako charakter obiektywny i sytuują się po stronie czynników wewnętrznych. Niewiele możemy tu jako nauczyciele zdziałać. Do nich zaliczymy m.in. typ układu nerwowego i cechy temperamentalne dziecka. Drugie poddają się zdecydowanie bardziej różnego rodzaju interwencjom, modyfikacjom i zmianom. Te właściwości tkwią w określonej sytuacji życiowej dziecka. Nadmierne, pozbawione kontroli ze strony dziecka gadulstwo jest najczęściej miarą wewnętrznego napięcia psychicznego, w jakim uczeń się znajduje. Słowa stają się wówczas niczym innym, jak sposobem narzucenia własnego porządku otaczającemu światu i zmniejszeniu poziomu „ciśnienia w kotle”, jaką staje się własna psychika. Nauczyciel może zrobić niejedno, aby uczeń zaczął przejmować kontrolę nad swoim „nieokiełznanym podnieceniem psychicznym”. Warto wiedzieć, że stosowanie kar niewiele tu pomaga, a wręcz przeciwnie, intensyfikuje gadulstwo kłopotliwego ucznia, gdyż podnosi ogólny stan pobudzenia systemu nerwowego. Dobrą taktyką okazuje się wyznaczenie ram, w jakich pozwalamy uczniowi się poruszać, np. taktowne przerywanie jego zbyt długiej wypowiedzi („Dziękuję, Michał, to co najważ-

niejsze zdążyłeś już powiedzieć”), ograniczanie czasu („Powiedz to za pomocą dziesięciu zdań”), w jakim ma zawrzeć najważniejsze treści, powierzanie zadań, które będą wymagały dużego skupienia uwagi bez aktywności werbalnej („Narysuj trzy symbole, które będą ilustrować to, co chcesz wyrazić”) itd. Walka z gadułą jest z reguły długa i trudna, ale potrafi przynieść nad podziw dobre oraz satysfakcjonujące rezultaty.

Milczek

Mrukliwy uczeń jest przeciwieństwem gaduły. Przysłuchuje się innym, ale nie wypowiada się w klasie, nie podejmuje żadnych prób nawiązania kontaktów zarówno z innymi uczniami, jak i nauczycielem. W jego wypadku zewnętrzne zahamowanie bierze górę nad pobudzaniem i ekspresją werbalną. To, że zamknął się w sobie, może mieć złożone przyczyny. Tu również czynniki wewnętrzne mogą odgrywać swoją rolę. Najczęściej ujawniają się u niego silne stany lękowe przed ujawnieniem siebie, niepewność w kontaktach społecznych i chęć ochrony swojej integralności. Może też prowokacyjnie demonstrować w ten sposób postawę: „zwróćcie na mnie uwagę”, „jestem tajemniczy i niosę z sobą niezgłębione sekrety” lub przeciw czemuś w ten sposób protestować. Byłby to więc rodzaj gry psychologicznej, którą warto, aby nauczyciel rozpoznał i nie musiał wcale jej ulegać. Ale może być też i tak, że za wycofaniem i pasywnością ucznia kryją się poważne i realne problemy życiowe. Często są to kłopoty rodzinne, które należy poznać i wtedy dopiero dobrać do nich odpowiednią strategię wychowawczego

postępowania. Z moich własnych doświadczeń wynika, że osoby milczące często chronią jakiś rodzaj tajemnicy, chronią jakieś tabu rodzinne. Studentka prowadząca jedno z zajęć socjoterapeutycznych opisała to tak: „Zacznę od dziewczynki, która ostatnio podczas zajęć nie odezwała się ani razu w ciągu całej godziny. Początkowo myślałam, że to ze względu na mnie, gdyż prowadziłam tę grupę pierwszy raz, ale okazało się, że Joasia „ma tak zawsze”, jak powiedziały inne osoby z grupy. Pomimo że dobrze zna tę grupę i ma tam swoją bliską koleżankę, nie odezwała się do mnie ani razu. Poza tym brała udział w każdym innym ćwiczeniu, które nie wymagało od niej mówienia. Co mogło być przyczyną takiego zachowania, nie wiem i pewnie już się nie dowiem, gdyż z tą grupą spotkałam się tylko raz. Ciekawe, jak Joasia zachowuje się teraz w szkole?”¹⁹. Można tylko się domyśleć, że pewnie tak samo.

W przypadku typowego ucznia-milczka pomocna okazuje się taktyka, która polega na tym, aby nie zwracać na niego nadmiernej uwagi, ale również całkowicie go nie ignorować. Naszą bronią jest zachęta do różnego rodzaju wypowiedzi zawierających własną ocenę, np. w stylu: „A co Marcin o tym myśli?”, „Monika, powiedz krótko: tak lub nie, czy podoba ci się to, co teraz usłyszałaś?”. Potem zachęty mogą dotyczyć coraz bardziej rozbudowanych wypowiedzi słownych. Pewnym rozwiązaniem może być też czasem rozmowa w cztery oczy poświęcona odczuciom ucznia związanym z klasą. Niech wówczas powie, jak czuje się wśród

¹⁹ M. Polak, *Problematyka ról grupowych na zajęciach socjoterapeutycznych*. Niepublikowana praca dyplomowa na Podyplomowych Studiach Socjoterapii w Akademii im. Jana Długosza. Częstochowa 2005.

koleżanek i kolegów oraz co myśli o różnych sprawach dziejących się w szkole. Zainicjowanie rozmowy z całą klasą (przy oczywistej obecności samego ucznia) na temat jego częstego milczenia powinno być podjęte tylko wyjątkowo i w sytuacji dużej spójności grupy. Zdecydowanie lepiej tego unikać, gdy czujemy, że takie rozwiązanie może przynieść szkody. Milczek zmusza nauczyciela do cierpliwości, wyrozumiałości, wytrwałości i elastyczności, ale nade wszystko do wycucia i taktu.

Nieśmiały

Może mieć coś z ucznia-milczka, ale jego wycofanie niekoniecznie musi wiązać się z brakiem mówienia. „Być nieśmiałym to bać się ludzi” – pisze w swoich książkach²⁰ Philip G. Zimbardo, znany specjalista z zakresu problemów związanych z nieśmiałością i ocenia, na podstawie swoich badań, że przeszło 80% dzieci doświadcza lęku przed nową sytuacją. Najczęściej nikt im nie pomaga w przewyciężeniu tego niepokoju.

Za nieśmiałość, tak jak w przypadku każdego innego zachowania, winą można obarczać wewnętrzne czynniki biologiczne i psychologiczne (w tym wypadku tzw. jądro migdałowe w naszym mózgu, które jest ośrodkiem sterowania reakcjami emocjonalnymi) lub czynniki sytuacyjne. Należy przypuszczać, że te drugie odgrywają większą

²⁰ P.G. Zimbardo, F.L. Ruch *Psychologia i życie*. Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa 1997; P. G. Zimbardo *Nieśmiałość. Co to jest? Jak sobie z nią radzić?* Wydawnictwo Naukowe PWN. Warszawa 2002.

rolę. Nieśmiałość to zarówno lekkie uczucie skrępowania, niczym nieuzasadniony lęk przed ludźmi, jak i ostry zespół reakcji nerwicowych. Nieśmiałość utrudnia uczniowi zdobywanie nowych doświadczeń, poznawanie nowych ludzi, czy przeżywania radości w wielu szkolnych sytuacjach. Cechuje go nadmierna samokontrola, brak zaufania i wiary w siebie, lęk przed odrzuceniem i ciągle przekonanie, że jest oceniany lub krytykowany. Każda, nawet najdrobniejsza krytyka utwierdza go w przekonaniu, że nie jest takim, jakim być powinien. Ten ostatni czynnik nie jest całkiem bezpodstawny, wszak szkoła wciąż w zbyt dużym stopniu skupia się właśnie na krytykowaniu i wytykaniu różnych błędów. Czasem winni nieśmiałości dziecka są też nadopiekuńczy rodzice, którzy nie przygotowali go do stawiania czoła przeciwnościom. Nieśmiały uczeń ma trudności w publicznym wyrażaniu swojego zdania i nadmiernie przejmuje się swoimi reakcjami oraz ma kłopoty z precyzyjnym myśleniem oraz wysławianiem się. Niejednokrotnie tak długo waży swoją wypowiedź, że gdy na nią się zdecyduje, pozostali znajdują się już w zupełnie innym miejscu dyskusji lub przeszli do innego tematu. Pogłębia to jeszcze uczucie nieadekwatności dziecka. Często boi się zgłosić do odpowiedzi nawet wtedy, gdy wie. Tkwi niejako w swoim wewnętrznym psychicznym więzieniu – jak stwierdza cytowany tu wcześniej autor – jest samotny i bardzo nieszczęśliwy. Uczeń nieśmiały przegrywa wiele okazji na sukces, udaną przyjaźń, szacunek i docenienie jego wysiłków ze strony innych. Nadmierna trema często skazuje ucznia na marginalizację w stosunku do swoich bardziej wygadanych i przebojowych kolegów. Można więc za

francuskim psychiatrą Christophem André powiedzieć, że życie człowieka nieśmiałego, w tym również nieśmiałego ucznia w szkole, składa się z wielu zmarnowanych szkolnych okazji. Jego wysiłki są często niezauważane i niedoceniane przez nauczycieli. To prawda, że jest dla niego mało kłopotliwym wychowankiem, choć należy pamiętać, że pozostaje również uczniem trudnym. Niech nie myli nas fakt, że nie jest to tak agresywna, silna, apodyktyczna i często raniąca innych osobowość, jak w przypadku innych prezentowanych tu kłopotliwych uczniów. Ale trzeba też zauważyć, że z bycia nieśmiałym uczeń może czerpać ukryte gratyfikacje. Spostrzegany jest często jako nadmiernie wrażliwy, delikatny i bezkonfliktowy – to tzw. wtórne korzyści z bycia nieśmiałym. Najgorszym sposobem pomocy tego typu uczniowi jest ośmielanie go na siłę i dawanie taryfy ulgowej. To tylko wzmacnia tego rodzaju zachowania, a nie uczy przewycięzania lęku. Warto natomiast uczyć wychowanków koncentrowania się na swoich mocnych stronach i samym zadaniu, rozumienia swoich ograniczeń i rozpoznawania ich, np. najtrudniejsze do pokonania są destrukcyjne myśli: „nie poradzę sobie” i wewnętrzny konflikt: „chciałbym – boję się”. Dobrze, jeśli w klasie ceniona jest indywidualność i własne – nie zawsze podzielane przez większość – poglądy, a także organizowane są sytuacje zachęcające do szukania nowych wyzwań i stopniowania trudności. Nieśmiałość dotyka tak wielu uczniów, że w ramach lekcji wychowawczych można przeprowadzić zajęcia przeciwdziałające temu zjawisku²¹.

²¹ H. Hamer, *Oswoić nieśmiałość. Scenariusze lekcji wychowawczych*. Veda, Warszawa 2000.

Mądrała

Chce zdobyć przewagę nad nauczycielem na polu wiedzy. Zasadniczo zachowuje się poprawnie i niewiele można mu wprost zarzucić wtedy, gdy stara się eksponować swoje walory erudycyjne. Jednak niepewnego swej roli i kompetencji nauczyciela może wielokrotnie wyprowadzić z równowagi swoją „nienasyconą” chęcią bycia mądrzejszym. Z moich doświadczeń wynika, że często jest to uczeń (rzadziej uczennica) pochodzący z rodzin o wysokiej kulturze intelektualnej, w której ojciec zawsze „wie lepiej”, gdyż jest osobą wykształconą ponad przeciętne standardy. Ten „profesorski synalek” żyje więc w ciągłej frustracji potrzeby znaczenia i docenienia jego walorów przy jednoczesnym dość chłodnym emocjonalnie wychowaniu, szczególnie wtedy, gdy matka dzieli poznawcze pasje męża. Szkoła jest więc miejscem, gdzie na dobrze sobie znanym polu wiedzy może nareszcie odegrać się i zdobyć upragnioną przewagę. W sumie jest to uczeń bardzo osamotniony i nieszczęśliwy. Jest nie tylko nielubiany przez wielu nauczycieli, ale również – wskutek swojej przemądrzałości – przez swoich rówieśników. Najgorszym rozwiązaniem dla nauczyciela jest podjęcie „rzuceniej mu rękawicy” i stanięcie z uczniem do walki pod hasłem: „zaraz ci udowodnię, kto tu jest mądrzejszy!”. Jako niedoświadczony student-praktykant podjąłem swego czasu tego rodzaju potyczkę. Zwyciężyłem bez trudu, ale to zwycięstwo nie dało mi wcale satysfakcji. Wyniosłem z tej sytuacji głębokie poczucie niesmaku i... winy, gdyż uświadomiłem sobie, że mimo woli znalazłem się w psychologicznym trójkącie: ja – uczeń – i jego przemądrzały rodzic. Nauczyciel musi sobie bowiem uświadomić, że najczęściej nie o niego tutaj tak naprawdę chodzi i nigdy nie powinien

stawać niejako między dzieckiem i jego rodzicami, czy też wchodzić w rolę „lepszego mamy” lub „lepszego taty”. Najlepszym sposobem jest tu budowanie takich sytuacji, w których uczeń będzie miał możliwość wykazania się swoją wiedzą lub umiejętnościami, ale na warunkach i w granicach, jakie określi sam nauczyciel. Można też pomyśleć – ale z dużą rozważą i wyczuciem – o uczynieniu z mądrali pewnego rodzaju pomocnika nauczyciela (mówiąc nieco złośliwie, w myśl starego wschodniego porzekadła: jak nie możesz pokonać przeciwnika – uczyn go swoim przyjacielem). Dla przykładu, konfrontujący się z nami nieustannie na polu informatyki uczeń może okazać się świetnym „społecznym asystentem” w pracowni komputerowej. Dajemy mu szansę pozytywnego zaistnienia i dobrych, wzajemnie wspierających się relacji między nim a nami. Warto też pomyśleć o budowaniu obopólnych korzystnych społecznych odniesień „prymusa” i reszty jego klasy.

Błazen

Moglibyśmy go też nazwać klasowym clownem. Ma zawsze w określonej grupie zadanie niebagatelne – dba o właściwy poziom napięcia społecznego w danej zbiorowości. Swoim żartem, nie zawsze najmądrzejszym wygłupem, drwiną lub szyderstwem dba o to, aby wzajemna agresja członków grupy nie osiągnęła zbyt wysokiego stopnia destrukcji. Jego kpiny dosięgają też czasem nauczyciela, szczególnie wtedy, gdy jego zachowanie bywa autorytarne lub niesie w sobie jakiś rodzaj zagrożenia. Jest to najczęściej osoba, która sama źle znosi napięcie, zwłaszcza napięcie o charakterze lękowym. Nierzadko jest to „trening” wyniesiony z domu rodzinnego.

Klasa przez pewien czas traktuje ucznia-błazna z wyrozumiałością, a nawet pewną dozą sympatii, doceniając niejako jego poświęcenie, podtrzymując jego zachowania, ale w momencie, gdy grupa staje się bardziej skonsolidowana i lepiej radzi sobie z wewnętrznymi problemami, jego rola przestaje być potrzebna. Oręż, którym dotąd się posługiwał, tj. błazenada, kpina czy szyderstwo, obraca się przeciw niemu.

Z klasowego clowna, czasem inteligentnego kabaretowego prześmiewcy, a nawet błazna-mędrca, zostaje zdetronizowany do roli klasowego głupka, którego żarty nie wywołują już śmiechu, a tylko zażenowanie lub poirytowanie.

I jakkolwiek bardzo często (podobnie jak gaduła) przeskadza w prowadzeniu lekcji, to jego psychologiczna rola jest nie do przecenienia. Warto, aby nauczyciel zawsze zdawał sobie z tego sprawę i nie traktował każdego jego wygłupu zbyt poważnie, jako ataku na swoją osobę. Jednak równie jak uczeń-ofiara nie może zbyt długo pozostawać w przypisanej sobie roli, gdyż koszty emocjonalne, jakie ponosi, są zbyt duże. Działanie nauczyciela może w takich przypadkach polegać np. na powierzeniu takiego typu uczniowi „poważnych” zadań: załatwienia dla całej klasy ważnej sprawy, zaangażowania wobec jakiejś osoby wymagającej pomocy, nakłonienia do wystąpienia niosącego w sobie ważkie treści itd. – w sumie ze spokojnego wyprowadzenia go z miejsca, gdzie zbyt długo pozostaje.

Przylepa

W kontaktach z uczniami tego typu odczuwamy rodzaj nieprzyjemnej lepkości. Osoba taka stara się podporząd-

kować wszystkim poleceniom i oczekiwaniom nauczyciela i traktuje go jako nieustanny obiekt wsparcia. Jest uległa, aby zasłużyć na akceptację, zauważenie i uniknąć możliwego niezadowolenia lub odrzucenia. Często przedkłada dobre relacje z nauczycielem za cenę ich jednoczesnego pogorszenia z resztą klasy. Nadmierne pragnienie akceptacji z reguły przynosi odwrotny skutek. To, co najczęściej denerwuje nauczyciela w relacjach z nim, to oczekiwanie, że nauczyciel będzie zawsze do jego dyspozycji, że będzie odpowiadał na jego pytania nawet wtedy, gdy nie ma na to najmniejszej ochoty, że poświęci mu czas, gdy właśnie się śpieszy, że będzie nim nieustannie zainteresowany, pomimo że zajmuje się w tej chwili czymś innym. Przylepa przyjdzie więc do nas na przerwie z jakąś swoją sprawą, np. wtedy, gdy będziemy szczególnie zmęczeni po wielu przeprowadzonych lekcjach lub będzie nas akurat bolała głowa. Uczeń tak funkcjonujący prezentuje bowiem często zachowania, które w języku psychologii noszą nazwę bierno-agresywnych. Jest to pewien rodzaj destrukcyjnego zachowania nacechowanego oporem, gdyż ani pochlebstwo, ani tym bardziej nieustanne narzucanie swojej osoby innym nie służy budowaniu dobrych relacji z otoczeniem. Oznacza to, że za przymilnością i uległością kryje się nierzadko głęboko skrywane uczucia złości i agresji (pragnienie zniszczenia obiektu), do których to emocji uczeń nie ma wcale dostępu. Jest to pewien mechanizm, którego ze względu na brak miejsca nie będziemy dokładnie opisywać, ale można sprowadzić go do prostego przykładu. Oto uczeń zadręcza nauczyciela jakimś rodzajem wydumanej prośby, gdy nauczyciel wreszcie ulegnie i spełni tę prośbę, to wówczas okaże się, że... nie o to tak naprawdę

uczniowi chodziło. Jak to trafnie ktoś określił, jest „to nieustanna walka nie wypowiedzianego z tym, co jest wyrażane wprost”. Źródła takiego zachowania tkwią często w sytuacji odrzucenia, jakiej uczeń doznał w swoim domu rodzinnym. Nauczyciel powinien więc w relacjach z uczniem-przylepą w szczególny sposób dbać o konkretność i przejrzystość, a także jasność i klarowność wzajemnej komunikacji, relacji pozbawionych dwuznaczności i niedomówień. Powinien też umieć wyznaczać granice psychologiczne, być konsekwentnym, ale i wrażliwym, co będzie go chronić przed tego rodzaju manipulacjami. Dobrym sposobem jest też dostarczanie precyzyjnych informacji zwrotnych typu: „Jacku, w tej chwili jestem zajęta i nie poświęcę ci czasu”, „Dwukrotnie mnie już o to prosiłaś i dwukrotnie ci odmówiłem, tym razem będzie tak samo”, „Doceniam twoje dobre chęci i komplementy, które teraz mówisz, ale nie zamierzam ich przyjąć”. Pamiętajmy jednak, że uczeń-przylepa w znacznej części nie zdaje sobie sprawy ze swoich problemowych zachowań i działa trochę jak w transie hipnotycznym.

Zrzęda

To typ wiecznie narzekającego ucznia. Tak jak w przypadku poprzedniej charakterystyki, mamy do czynienia z ukrytym oporem psychologicznym, który nie zawsze musi być czytelny dla nauczyciela, tak w tym przypadku sprzeciw i kontestacja wyrażane są wprost. Im bardziej propozycje nauczyciela są jednoznaczne i konkretne, tym bardziej spotykają się ze sprzeciwem i tzw. kontrsugestywnością

ucznia-zrzędy. Nauczyciel proponuje więc: „Zamiast dnia wagarowicza – wyjedziemy tym razem za miasto” i zaraz słyszy od zrzędy: „Za miasto? I co my tam będziemy robili?” Innym razem nauczyciel zaoferuje na wycieczce: „zaopiekuję się waszymi rowerami, a wy idźcie zwiedzić rynek”, zrzęda: „obejdzie się, i tak nikt tu nic nie ukradnie, taka dziura to miasteczko”. „Proponuję wieczorem dyskotekę” – mówi nauczyciel. „No nie, nie wytrzymam, jeszcze tego brakowało!” – ripostuje wieczny malkontent. Zachowanie wiecznie gderającego ucznia wystawia nauczyciela na niezwykłą wręcz próbę cierpliwości. Warto więc, aby wiedział, jaka jest przyczyna jego postępowania. Powody natomiast mają najczęściej charakter obronny. I tak je trzeba spostrzegać. Jeżeli nie jest to zwykła, jakże typowa, przekora nastolatka, to prawdopodobnie uczeń broni w ten sposób wielokrotnie doświadczanego przez siebie uczucia zagrożenia własnej autonomii doświadczanego w domu. Jego poczucie wolności i możliwość proporcjonalnego do wieku decydowania o sobie były dotąd ignorowane lub tłamszone. Dobrym sposobem jest więc wystawianie ucznia na różnego rodzaju sytuacje wyborów. Powiedzenie: „Niech każdy się wypowie na temat tego, jak najlepiej by było, aby klasa spędziła pierwszy dzień wiosny” i przypilnowanie tego, aby uczeń – zrzęda wyraził dokładnie swoją opinię. Zapytanie: „Marcin, powiedz nam, co mamy zrobić, aby nie ukradziono nam tu tych rowerów?” lub pozostawienie klasie – w tym również naszemu malkontentowi – prawo decyzji, jak chcą spędzić czas wieczorem na wycieczce. Jeśli jednak będziemy zbyt nachalni w namowach do podejmowania wyborów – uczeń zareaguje najprawdopodobniej typową dla siebie grą i opo-

rem w stylu: „...a ja tam nie wiem”. Możemy więc potraktować to jako naszą wygraną, bo już przynajmniej „nie wie”, a nie ciągle wszystko neguje i z wszystkiego jest niezadowolony. Są to jednak tylko pozory zwycięstwa, dlatego prawo do decydowania należy dawkować zrzędzie tak jak lekarstwo: z dużym umiarem i delikatnie! Gdy jednak nasze zabiegi nie przynoszą spodziewanych rezultatów, nie pozostaje nam nic innego, jak ignorowanie nieustannego narzekania i gderania, w nadziei, że kiedyś mu się to wreszcie znudzi.

Manipulator

Uczeń-manipulator jest mistrzem w przedmiotowym traktowaniu innych, w tym także samego nauczyciela. Jego potrzeby są tu najważniejsze. Inni liczą się na tyle, na ile potrafią lub chcą służyć nie zawsze ujawnianym przez niego celom. Pragnie zawsze zdobyć przewagę i kontrolę nad sytuacją. Nie jest osobą pozbawioną inteligencji oraz pewnej dozy zdroworozsądkowej i praktycznej wiedzy psychologicznej. Specjalizuje się szczególnie w rozpoznawaniu słabych stron innych ludzi. Jeżeli więc rozpozna naszą słabość (pobłażliwość, łatwowierność, niezdecydowanie, czy niepewność), to możemy być pewni, że szybko ją wykorzysta do swoich celów (strategie manipulacyjnego działania wymieniliśmy już w poprzednim rozdziale). Łatwo go poznać, gdy zdecydowanie i z pewną zuchwałością patrzy nam prosto w oczy. Niewiele zdarzeń, spraw i rzeczy może go wprawić w zażenowanie lub wywołać w nim zakłopotanie. Pewność siebie jest jego bronią. Rzadko ma wątpliwości na temat swojego

postępowania, to raczej inni w jego opinii zachowują się nie tak jak należy, szczególnie, jak sądzi – w odniesieniu do niego samego. Może sięgać po różne, wypróbowane wcześniej przez siebie, metody manipulacji, szeroko opisywane w literaturze przedmiotu²². Od zmyślnego operowania tzw. zasadą wzajemności (nb. nauczyciel w szczególny sposób powinien być wyczulony na wszelkiego rodzaju dobra, którymi zostaje obdarowywany przez ucznia, a także jego rodziców), po posługiwanie się nadmiernie autoprezentacją, co ma służyć zdobyciu przychylności, lub też autodeprecjacją, mającą wyzwolić chęć opieki czy ochrony ze strony nauczyciela. Uczeń-manipulator może więc występować w niejako „czystej formie”, może też upodabniać się do wielu innych opisanych tu typów. Przypomina charakteryzowanego poniżej ucznia-buntownika, gdy najbardziej liczy na przejęcie władzy i sprawowanie kontroli. Może też mieć wiele wspólnego z uczniem-przylepą, kiedy pragnie opieki oraz wsparcia. Może także manipulować swoim wizerunkiem – udając ofiarę, bidula, czy nieśmiałego. Najczęściej jednak jest manipulatorem w czystej postaci: deprecjonuje innych, skarżąc na nich i donosząc. I nie musi to dotyczyć tylko uczniów, dość skutecznie potrafi skłócić też ze sobą samych nauczycieli, przeciwstawiając ich sobie. Jak więc najskuteczniej poradzić sobie z manipulatorem? Najlepiej zrozumieć samą istotę ma-

²² R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. GWP, Gdańsk 1994; M. Leary, *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*. GWP, Gdańsk 2002; Bp A. Lepa, *Świat manipulacji*. Biblioteka „Niedzieli”, Częstochowa 1997; T. Witkowski, *Psychomanipulacje. Jak je rozpoznawać i jak sobie z nimi radzić*. Oficyna Wydawnicza UNUS, 2000.

nipulacji, a jest nią wytworzenie fałszywego obrazu rzeczywistości. Nauczyciel-realista, mocno i pewnie chodzący po ziemi, nie tak łatwo podda się tego rodzaju zabiegom. Dobrze też znać typowe metody tego rodzaju nieuprawnionych sposobów przejmowania kontroli przez ucznia. Od umiejętności przyjmowania lub odrzucania komplementów, ujawniania aluzji, elastyczności i otwartości na doświadczenie, rozróżniania faktów od opinii, czy przyznawania się do błędów lub ich uprzedzania. Bezradność wobec różnych działań ucznia-manipulatora, a także, co trzeba podkreślić, jego rodziców (gdyż dzieci nierzadko wzorują się w tym zakresie na swoich opiekunach), często przyczynia się do obniżenia poczucia wartości przez nauczyciela.

Buntownik

To jawny, a nie ukryty rebeliant i choćby tylko za to warto go szanować. Nie sięga do tak pokrętnych metod, jak dzieje się to w przypadku ucznia-manipulatora. Występuje z otwartą przyłbicą i mówi – nie! Nie gdera w swoim sprzeciwie, tak jak wcześniej opisywana naprzykrzona zrzęda, lecz potrafi otwarcie wyrażać swój sprzeciw i niechęć. Uwielbia słowne potyczki z nauczycielem i bijatyki z kolegami. Staje najczęściej na czele każdej klasowej rewolty i niesubordynacji. Niesie wysoko sztandar wspólnego sprzeciwu oraz grupowej kontestacji. Od dania sygnału do zbiorowych wagarów, po zdecydowane przeciwstawienie się, jako nieprzejednany prowodyr, konkretnemu nauczycielowi. Bunt bywa jednak ślepą dziecięcą siłą i łatwo to wykazać. Bronią buntownika najczęściej jest gniew,

a za złością najczęściej kryje się jego lęk i frustracja, ale także może pojawić się smutek, bezradność, a nawet pustka. Gniew, jak każde inne uczucie, ma prawo do istnienia, niemniej jednak sposób jego okazywania oraz brak umiejętności kontroli nad nim może prowadzić do wielu kłopotów. Buntownik bywa osobą impulsywną i nie umiejącą nad sobą zapanować. Zadanie nauczyciela polega tu na pomocy w nazwaniu uczuć, które uczeń przeżywa (warto wiedzieć, że za gniewem często skrywa się poczucie niesprawiedliwości i krzywdy, a złość ma tylko chronić przed cierpieniem). Emocje, którym nada się nazwy, łatwiej zaakceptować, a nawet znaleźć przyczyny, dla których się pojawiły. Łatwo również wówczas znaleźć sposoby, co z nimi dalej zrobić. Można tego klasowego wojownika potraktować jak typowego prowokatora, który w sposób mniej lub jawny, czy mniej lub bardziej świadomy, walczy z nauczycielem o przywództwo nad klasą. I potraktować go tak, jak od wieków rozwiązywali ten problem wszyscy despotyczni przywódcy – skazać go na wygnanie, tj. zgodnie z realiami szkoły, przenieść do innej klasy lub placówki. Można jednak wznieść się na wyższy poziom kunsztu pedagogicznego i jego zachowanie potraktować jako wyraz nastrojów panujących w klasie. Jeżeli jego zachowanie spotyka się bowiem z akceptacją rówieśników, łatwo bowiem dostrzec uczniów -pretorian, którzy go w tym wspierają, to być może świadczy to o poziomie rozwoju klasy jako pewnej społeczności?

Z moich obserwacji wynika, że gdy buntownik tak bezpardonowo, i przy choćby tylko przy milczącej zgodzie pozostałych, przeciwstawia się formalnemu przywódcy, grupa wówczas dopiero się tworzy i znajduje się na wczesnym etapie swojego społecznego rozwoju. Im bardziej klasa staje się

skonsolidowana i nastawiona na realizowanie konstruktywnych i akceptowanych przez siebie celów, tym bardziej rola buntownika jako wyraziciela zbiorowej frustracji wynikającej najczęściej z niepewności towarzyszącej chaosowi, marginalizuje się. Gdy spełni już swoją specyficzną rolę – klasa potraktuje go jako niepotrzebny relikwyt przeszłości i przestanie się nim i jego zachowaniami interesować, wspierać go, a nawet (gdy ze swej roli z uporem nie będzie chciał zrezygnować) obróci się przeciw niemu. Dobrze, jeżeli nauczyciel dąży do tego, nie hamując sprzeciwu i protestu, aby uczeń z roli klasowego buntownika zaczął stopniowo zmieniać się w bardziej korzystną rolę klasowego opozycjonisty. Aby jego krytyka stała się bardziej kreatywna i służyła lepszym celom.

Z reguły nie brak mu przenikliwości i odwagi, stąd też warto przypisać mu rolę osoby, która wskazuje na pojawianie się naruszeń konkretnych norm i obowiązujących reguł wspólnego funkcjonowania nauczyciela i uczniów w szkole.

Cham

Niech mnie nikt nawet nie usiłuje przekonywać, że nie mam prawa tak mówić, a być może też tak myśleć, w odniesieniu do ucznia. Ktoś, kto uczył, a szczególnie uczy obecnie w szkole, wie, że uczeń-cham w najczystszej postaci istnieje. Pisząc o aroganckim i grubiańskim zachowaniu niektórych uczniów nie mam tu na myśli, jak należałoby sądzić, przede wszystkim braku kultury, grzeczności czy ogłady, choć bezsprzecznie to one wybijają się tu na plan pierwszy. Istota chamstwa sprowadza się zawsze do stosunku jednego

człowieka do drugiego. Cham to człowiek, który nie szanuje innych. Tak jak w przypadku manipulatora, to inni mają się dostosować do niego, a nie on do otoczenia. Takie przejawy zachowania mają też, niestety, coraz częściej miejsce w szkole. Czasem można odnieść wręcz wrażenie, że z roku na rok bardziej się nasilają, stając się niejako emanacją współczesności, gdzie stosunki międzyludzkie nabierają coraz bardziej rzeczowego i formalnego charakteru. Jakże często postępowania nastawione na rywalizację i osobiste korzyści biorą górę nad tymi, które nacechowane powinny być współczuciem i zrozumieniem. Warto jednak pamiętać, iż prymitywizm oraz całkowity brak refleksji nad swoim zachowaniem jest tu tylko wyrazem, a nie istotą tego zjawiska. Impertynencki, a nawet czasem ordynarny czy wulgarny sposób bycia niektórych uczniów wystawia nauczyciela na najtrudniejszą próbę. To sprawdzian jego taktu i cierpliwości, rozwagi i opanowania. Sposób, w jaki nauczyciel radzi sobie z tego typu zachowaniami, jest pilnie obserwowany przez innych uczniów. Jest też sam w sobie szkołą dobrych manier i tego, co w psychologii nazywa się modelowaniem zachowań przez nauczyciela. Pokazuje on klasie, jak można i należy radzić sobie w sytuacjach skandalicznych zachowań niektórych osób. Jak radzić sobie w momentach, gdy ktoś nas nie szanuje lub obraża, chce nas sprowokować lub wyprowadzić z równowagi. Psychologiczna zdolność bycia asertywnym, zdecydowanym, i umiejętność wyznaczania właściwych granic zachowaniu niektórych uczniów, których sposób bycia cechuje się prostactwem, arogancją czy bezceremonialnością, wydaje się tu umiejętnością podstawową. Nieprzypadkowo użyliśmy tu określenia: „niektórzy uczni-

wie”. Na szczęście, tego typu uczniowie nie zdarzają się aż tak często (w przeciwnym razie nasza praca byłaby nie do wytrzymania), ale jednocześnie na tyle często, że charakterystyki tej grupy uczniów nie mogliśmy tu na koniec pominąć.

Powyższe charakterystyki grzeszą pewnymi uproszczeniami. Tworzenie jakichkolwiek modeli ułatwia jednak rozumienie jakiegoś wycinka rzeczywistości, choć realne osoby niełatwo dają się wtłoczyć i dopasować do różnych kategorii, i to bez względu na kunszt, z jakim zostałyby stworzone. Życie jednak jest znacznie bogatsze. Najczęściej konkretny uczeń wykazuje z reguły cechy dwóch lub więcej wskazanych tu typów. Może być bidulem i ofiarą jednocześnie, chamem i buntownikiem, czy osobą nieśmiałą i wiecznie milczącą. Dlatego między poszczególnymi kategoriami nie stworzyliśmy nieprzekraczalnych i ostrych granic. Można spotkać się również z sytuacją, że swoimi właściwościami uczeń konstryuuje całkowicie nową, nie opisaną tu kategorię. Będzie to dla przykładu uczeń-dewiant, który swoim odbiegającym od wszelkich norm zachowaniem stara się koncentrować uwagę nauczyciela lub rówieśników, czy uczeń-komentator nie szczędzący ocen i komentarzy wobec wszystkiego co się dzieje, ale nie angażujący się w żadną formę aktywności klasowej. Sięgnięcie do istoty człowieczeństwa każe też uznać, że w tych najważniejszych wymiarach ludzkiej egzystencji wszyscy w gruncie rzeczy są tacy sami – zarówno uczniowie, jak i sami nauczyciele. I tylko taka perspektywa ma działanie uzdrawiające w sytuacjach konfliktu. Posługiwanie się jakąkolwiek typologią skłania do jeszcze jednej refleksji. Bywa bowiem również tak, że trudni uczniowie są trud-

ni nie dlatego, że zachowują się w nieodpowiedni sposób, ale dlatego, że za takich uważają ich niektórzy nauczyciele. Taką otrzymali przypisaną sobie „etykietkę”. Potrafią być zdyscyplinowani i poprawni w jednej klasie i w obecności określonego nauczyciela – nie umieją się natomiast zachować odpowiednio w innej zbiorowości i przy innym wychowawcy. Nazwanie ucznia w określony sposób i przypisanie go na podstawie jakiegoś zespołu cech do określonej kategorii może w pewnym momencie być pomocne i przynieść nawet pewną ulgę nauczycielowi, lecz nie zawsze rozwiązuje sam problem. Stanowi czasem użyteczny punkt wyjścia, pozwala na lepsze zrozumienie i uporządkowanie sprzecznych informacji, ale jednocześnie tworzy wielce uproszczone, nierzadko czarno-biały, obraz rzeczywistości. Powyższe klasyfikacje mogą więc przysłańać nam istotę sprawy i oddalać od zrozumienia kłopotów ucznia. Poprzez nałożenie swoistych klisz lub filtrów traci się wówczas umiejętność jasnego widzenia rzeczywistych trudności, jakie się pojawiły, zatracą się umiejętność zauważenia autonomii i niepowtarzalności samego ucznia, a także zdolności do współczucia oraz pedagogicznej troski. Bądźmy jednak realistami. Nie sposób do każdego ucznia podchodzić w całkowicie zindywidualizowany i pozbawiony „etykietkowania” sposób. Wymagałoby to wręcz trudnej do wyobrażenia otwartości i kreatywności. Sytuacji, gdzie każdy kontakt z drugim człowiekiem pozbawiony byłby wcześniejszych schematów, całego bagażu naszej pamięci i doświadczeń, niespełnionych pragnień i oczekiwań – wszystkiego tego, co w psychoterapii nazywa się przeniesieniem. Na każdego ucznia trzeba umieć spojrzeć z całkowicie nowej perspektywy i wejść

z nim w zupełnie pozbawioną naszego wcześniejszego życia, uprzednich doświadczeń (a czasem i schematów!) relację. Stąd też „etykiety”, choć niezwykle upraszczają naszą szkolną rzeczywistość, szczególnie żywą realność interakcji między uczniem i nauczycielem, to w wielu sytuacjach okazują się pomocne i niepozbawione praktycznego znaczenia.

Rozdział III

Nauczyciel i trudny uczeń

Poświęćmy teraz nieco uwagi samemu nauczycielowi, któremu niejednokrotnie przychodzi zmagać się z kłopotliwymi uczniami. Jakże często bowiem stwierdzenie „trudny uczeń” mówi więcej o samym nauczycielu niż o opisywanym w ten sposób uczniu. Bywa tak, że uczeń staje się trudny tylko dlatego, że czuje się zagrożony, lub też przeciwnie – czuje obojętność i ignorancję ze strony nauczyciela. Im bardziej styl naszej nauczycielskiej pracy wzbudza lęk i uczniom towarzyszy brak poczucia bezpieczeństwa i wsparcia emocjonalnego, tym więcej uczniów ujawnia różnego rodzaju problemy związane ze swoim zachowaniem. Ma to miejsce również w sytuacjach krańcowo odmiennych, wtedy, gdy demonstrujemy swoją uległość, bezradność i zagubienie – wtedy także uczniowie trudni wyrastają w klasie jak grzyby po deszczu. Podobnie rzecz się ma, gdy nadmiernie koncentrujemy się na problemach w klasie i nie potrafimy się dzielić niczym innym w czasie przerw w pokoju nauczycielskim z koleżankami i kolegami, jak tylko tym, co było naszym kłopotem jeszcze przed kilkanaście minut temu na lekcji, lub staramy się je ignorować.

Obszary wspólnych problemów

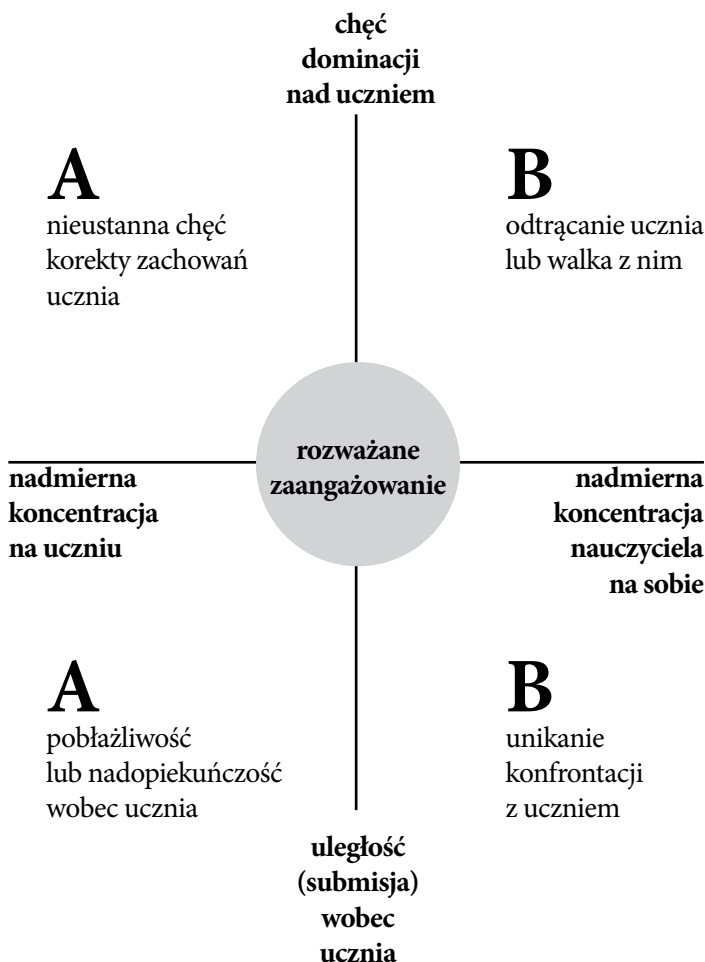
Należy przyjąć, że trudne sytuacje nauczyciela z uczniem występują w czterech dopełniających się wzajemnie obszarach ich wzajemnych relacji. Pola te, które umownie nazwa- liśmy tu symbolami: **A**, **B**, **C** i **D** wyznaczone są przez wektor pokazujący nadmierną chęć dominacji lub uległości wobec trudnego ucznia, a także przez oś nadmiernej koncentracji nauczyciela na uczniu sprawiającym kłopoty lub dokładnie na odwrót – na sobie samym.

Obszar środkowy tego wykresu wskazuje na postawę najbardziej odpowiednią, która nosi miano: „**rozwważnego zaangażowania**”.

Przyjrzyjmy się zatem tym czterem umownym przestrze- niom postaw nauczyciela, które nie służą optymalnemu roz- wiązywaniu problemów, jakie stwarzają trudni uczniowie.

Obszar A. To postawa nadmiernych wymagań wobec ucznia i chęć nieustannej korekty jego zachowań. Nauczyciel łatwo zmienia się tu w prześladowcę. Jest przekonany, że uczniom nie można nadmiernie pobłażać, szczególnie tym, którzy wykazują jakieś problemy ze swoim zachowa- niem lub odstępstwa od obowiązującego wzorca. Stara się bowiem dopasować każdego ucznia do stworzonego przez siebie idealnego modelu, który chce narzucić. Rzadko tylko, albo też nigdy, nie bierze pod uwagę jego cech indywidu- alnych. Określa więc sztywne reguły postępowania w klasie i dba o to, aby były one przestrzegane. W klasie ma pano- wać przede wszystkim ład i dyscyplina, a w skrajnych wy- padkach dominuje nawet karny koszarowy rygor. Daje mu to poczucie siły i władzy. Warto zauważyć, że jest to postawa

nadmiernie obronna, choć skrzętnie skrywana. Zachowuje się tak, jakby chciał powiedzieć: lepiej narzucić swoją wolę i władzę innym, gdyż w przeciwnym razie będę słaby i pod-



porządkowany (tak jak sienkiewiczowski pan Wołodyjowski, który twierdził, że ludzie albo się będą go bali, albo się będą z niego śmiali). Z moich doświadczeń wynika, że najtrudniej znaleźć z tego typu nauczycielami porozumienie w obszarze uczuć i przeżyć. W pamięci pozostanie mi rozmowa, jaką przeprowadziłem jako pracownik poradni z jedną z dyrektorek pewnego renomowanego liceum. Była to interwencja w sprawie pozostającego w trakcie terapii ucznia, który będąc osobą bardzo wrażliwą i w pewnym sensie nieprzystosowaną, przeżywał bardzo duże trudności adaptacyjne w nowej szkole. Ja mówiłem o ogromnych i obiektywnych trudnościach emocjonalnych chłopca, ona – nie słuchając mnie wcale – o prestiżu szkoły i konieczności stawiania wysokich wymagań uczniom. Ja o jego kłopotach, nasilających się zaburzeniach lękowych oraz poważnych problemach psychicznych pacjenta, ona – o ilości olimpijczyków, jakimi poszczycić się może szkoła, absolwentach szkoły podejmujących studia na renomowanych kierunkach i coraz gorszym, z roku na rok, jakościowo „materiale ludzkim” przychodzącym do szkoły. Nie sposób było się porozumieć. W konsekwencji uczeń zmuszony był zrezygnować z wymarzonej przez siebie szkoły (dyrektorka pracuje tam po dziś dzień). Nauczyciele poruszający się w obszarze A uzyskują z reguły, w wyniku swojego perfekcjonizmu i zaangażowania, dobre rezultaty dydaktyczne, jednak wyniki pracy wychowawczej budzą oczywiste wątpliwości. Uczeń w relacji z nimi pozbawiony jest jakiegokolwiek realnego wyboru: może im tylko ulec lub się zbuntować. Nie ma niczego „pośrodku”. Stąd nauczycielom, o jakich mówimy, najczęściej trafiają się uczniowie-buntownicy lub osoby skrajnie pasywne

i zależne. Jeżeli w klasie pojawia się więc uczeń trudny, to opisywany nauczyciel będzie się starał go okiełznać i podporządkować, zdominować go i być niejako „nad nim”, aniżeli znaleźć z nim płaszczyznę porozumienia i współdziałania.

W kontaktach z rodzicami będzie pouczał, wytykał błędy popełniane przez rodziców i wykazywał swoją przewagę w stopniu o wiele większym niż poszukiwanie sposobów rozwiązania problemu.

Obszar B. O ile w poprzednim przypadku nauczyciel pragnąc zdobyć dominację nad trudnym uczniem jest na nim skoncentrowany, to w obszarze, w jakim teraz się zajmujemy, dominacja nadal ma miejsce, jednak cała uwaga nauczyciela jest skoncentrowana na sobie samym. To nie uczeń jest tu osobą centralną, ale nauczyciel. Cechuje go nade wszystko duży dystans w stosunku do ucznia. Nie przejawia żadnego, albo tylko minimalne zainteresowanie jego problemami, które wydają mu się mało ważne. Z reguły traktuje ucznia w sposób formalny i powierzchowny. Nie dostrzega przyczyn, a tylko zewnętrzne przejawy jego kłopotliwych – głównie dla niego samego – zachowań, które nie akceptuje lub ignoruje. Nie jest więc w stanie efektywnie pomóc uczniowi, bo albo tego nie chce, albo nie potrafi. Rozwiązuje aktualne problemy za pomocą najprostszych poleceń bez głębszego wnikania w różnorodne uwarunkowania. Umie jedynie narzucić swoją wolę lub program klasie, ale nie pozostają one w żadnym związku z ich potrzebami, czy oczekiwaniami. W sumie działa przeciw dziecku. Uczeń ma się podporządkować wymaganiom szkoły i jego samego oraz nie absorbować nadmiernie nauczyciela swoją osobą. Jest przekonany, że z uczniem nie

należy „nadmiernie się pieścić”, gdyż przynosi to najczęściej odwrotny skutek. Gdy uczeń zwraca się do niego ze swoimi problemami, otrzymuje najczęściej mniej lub bardziej wyraźny komunikat sprowadzający się do stwierdzenia: „nie zwracaj mi teraz głowy!”. Najczęściej jest nauczycielem „bo los tak zrzucił”, albo określa się go jako tego, który „minął się z powołaniem”, a nie stał się nim przez swój świadomy wybór. Jako wychowawca jest nieefektywny, a wskutek swojej ignorancji niejednokrotnie nawet szkodliwy. Niekiedy są to osoby z tzw. syndromem wypalenia zawodowego. Nieustanne zmaganie się z przeszkodami i trudnościami nadszarpnęło ich wiarę w skuteczność własnej pracy. Stracili wiarę w to, że ich zaangażowanie i zabiegi mogą przynieść jakiegokolwiek pozytywne skutki. Przestali się realizować w swojej pracy, stąd trudni uczniowie są dla nich dodatkową udręką. Bywają rozdrażnieni i niecierpliwi, zezłoszczeni i agresywni, pełni poczucia krzywdy i niespełnienia, nieustannie nastawieni na krytykowanie uczniów. W stosunku do rodziców mają dużo pretensji za ich brak właściwej opieki nad dzieckiem i popełniane błędy wychowawcze. Ze szczególnym upodobaniem będą się na nich koncentrować, i będą skłonni ciągle je wytykać. Podobnie jak w odniesieniu do wcześniejszego przypadku, budzą bunt u uczniów, ale też w szczególny sposób mogą natrafiać na uczniów, których określiliśmy jako „przyłepy”. Ten typ trudnego ucznia może bowiem niejako szukać w tego rodzaju nauczycielach „potwierdzenia” dla swoich głębokich psychicznych rodzinnych urazów. Dobrym rozwiązaniem dla tej grupy nauczycieli byłby dłuższy odpoczynek dla poratowania zdrowia, w skrajnych zaś przypadkach zmiana pracy na inną.

Obszar C. Relacja ta wyznaczona jest przez nadmierną koncentrację na trudnym uczniu i jednocześnie nadmierną wobec niego uległość. Nauczyciel staje się wówczas wobec ucznia nazbyt pobłażliwy, a w niektórych wypadkach nadmiernie troskliwy i opiekuńczy, odbierając mu w ten sposób możliwość decydowania o sobie. Rzadko stawia konkretne wymagania i konsekwentnie sprawdza oraz ocenia ich realizację. Stąd też uczniowie rzadko przejawiają własną inicjatywę, najczęściej są bierni i pasywni. Wiedzą bowiem, że cała siła sprawcza będzie leżeć i tak po stronie nauczyciela. Wychowawcy, o jakich tu myślimy, są przekonani, że dzieci trzeba często przestrzegać, zwracać uwagę na wszelkiego rodzaju niebezpieczeństwa i zagrożenia, np. zbliża się koniec roku szkolnego, a z nim klasyfikacja, i trzeba się narreszcie wziąć do nauki, po pogadanki na temat szkodliwości alkoholu, narkotyków, papierosów, czy destrukcyjnych sekt. Uczniów należy według nich otoczyć serdeczną troską, bo są istotami dość bezwolnymi. Jeśli wcześniej było to działanie „przeciw dziecku”, to teraz jest „zamiast dziecka”. Czują się nadmiernie odpowiedzialni, mogą więc dość często doświadczać uczucia fizycznego i psychicznego przeciążenia. Chcą czuć się potrzebni i mają coś z misjonarskiego zapału. Są z reguły osobami nadmiernie zależnymi i mają poczucie bezradności w sytuacjach, które ich zaskakują, stąd też często obawiają się wypadków i nieprzewidzianych zdarzeń w szkole. W sytuacjach trudnych, również w obliczu trudnego ucznia, podają gotowe rozwiązania, a nie szukają ich na drodze uzgodnień, umów, czy kompromisów. Mają tendencję do sprawowania pełnej kontroli nad zachowaniem uczniów. Dość często są to osoby nie mające życia

osobistego. Osoby takie dzięki swojej łatwowierności i braku zdolności do budowania konstruktywnych granic psychologicznych między sobą a innymi narażone są na wszelkiego typu wykorzystania. Szczególnie bezradne mogą się okazać wobec trudnych uczniów wprawionych w manipulacji, przebiegłych i nieco psychopatycznych lub tych, którzy nadmiernie demonstrują swoją bezradność. Wobec rodziców trudnego ucznia mogą okazać się nadmiernie ulegli, mało konsekwentni i dający się łatwo przez nich zdominować. Najlepszym sposobem podniesienia kompetencji zawodowych dla tego typu nauczycieli byłby trening asertywnych zachowań nauczycielskich.

Obszar D. Ostatnie pole interesujących nas relacji między nauczycielem a trudnym uczniem poświęćmy postawom unikającym. Relacja z trudnym uczniem w tym obszarze ma wiele wspólnego z wcześniej wymienianą postawą odtrącającą. Unikanie wiąże się jednak bardziej z byciem „obok ucznia” sprawiającego kłopoty, niż z działaniem przeciw niemu. Mamy tu do czynienia z zachowaniami nauczyciela nastawionymi na siebie samego, zachowującego duży dystans w stosunku do sytuacji trudnych i zaskakujących. Nauczyciel tu również nie stawia żadnych wymagań, czy nie określa granic. Jest przekonany, że uczniami nie należy się zbytnio przejmować, bo i tak w sumie dadzą sobie radę. Problemy i kłopoty, jeśli już są (często wcale ich nie zauważa), rozwiążą się same, a uczeń niech radzi sobie sam. Nauczyciele tacy nie czują się nadmiernie odpowiedzialni za zdarzenia w klasie, które dzieją się albo bez ich wiedzy, albo też obok nich. Charakteryzuje ich rodzaj beztroski, niefrasobliwości oraz lekkomyślności

co do skutków, jakie przynosi ich postępowanie. Nie okazują nadmiernej złości w stosunku do kłopotliwego ucznia, ale też nie ujawniają uczuć pozytywnych lub zainteresowania. Często na ich twarzach gości znudzenie i zniechęcenie. Jeśli coś już robią w stosunku do trudnego ucznia, to robią to niejako na pokaz i niezbyt konsekwentnie. Z reguły są to osoby, które swoje cele realizują poza szkołą.

Kontakty z rodzicami sprowadzają do minimum, a jeśli już do nich dochodzi, to w przypadku trudnego ucznia nie będą skłonni dostarczać zbyt wielu informacji dotyczących ich córki lub syna. Dobrym rozwiązaniem dla tej grupy nauczycieli byłoby skłonienie ich do podjęcia ostatecznych decyzji zawodowych, szczególnie w sytuacjach, gdy ich zaangażowanie pozaszkolne pozostaje wyraźnie w kolizji z celami, jakie wiążą się z pracą wychowawcy i nauczyciela.

Widzimy więc, że ani nadmierna koncentracja na uczniu sprawiającym kłopoty, ani na własnych przeżyciach nauczyciela z tym związanych nie przynosi dobrych efektów, podobnie też zbyt uległość lub chęć dominacji. Umiarowanie jest tu cnotą. Najłatwiej radzić sobie z trudnym uczniem, gdy znajdziemy jakiś rodzaj równowagi między tym wszystkim, co wewnętrzne, czego doświadcza nauczyciel skupiając uwagę na swoich myślach, uczuciach i działaniu w relacjach z trudnym uczniem, oraz na tym wszystkim, co dzieje się na zewnątrz niego. Taką postawę nazwaliśmy tu **„rozwważnym zaangażowaniem”**, choć moglibyśmy równie dobrze posłużyć się nieco poetyckim, znanym w psychoterapii określeniem – **„spokojnie unosząca się uważność”**. Słowo „zaangażowanie” pada tu nieprzypadkowo, jestem bowiem głęboko przekonany, że bez do-

statecznie silnego zaangażowania nauczyciel nie może osiągnąć zadowalających efektów w swojej pracy. Tylko sensowna aktywność gwarantuje sukces w tym zawodzie. Jednocześnie działaniom tym powinna zawsze towarzyszyć rozważała połączona z rozsądkiem. Rozważała to (według Słownika Języka Polskiego): „skłonność do namysłu, refleksji nad działaniem, zastanowienie, rozsądek; cecha właściwa działaniu, zachowaniu się osoby mającej taką skłonność”²³. Należy sądzić, że jedna z dróg do mistrzostwa pedagogicznego wiedzie poprzez odpowiednie strukturalizowanie przeszłych i aktualnych doświadczeń zawodowych, wzbogacanie ich o pojęcie i działanie, które może być nazywane „**czynną krytyczną refleksją**” nad swoją pracą²⁴. Pierwotne doświadczenie zostaje przepracowane przez intelektualną aktywność. Nie jest to jednak koniec procesu wiodącego do mistrzostwa w tym zawodzie. Dla rozważnie zaangażowanego w swoją pracę pedagoga doświadczenie to, po mniejszym lub dłuższym czasie, traci walor nowości i staje się na powrót pierwotne oraz wymagające ponownie krytycznego ustosunkowania poprzez czynną refleksję. Sekwencja taka może powtarzać się po wielokroć, aż osiągnie wyżyny nauczycielskiego kunsztu.

Brak doświadczenia lub wypalenie

Problem doświadczenia zawodowego odgrywa w zawodzie nauczycielskim niebagatelną rolę. I choć trudni uczniowie zdarzają się wszystkim nauczycielom, to łatwo zauważyć,

²³ Słownik Języka Polskiego. Tom III, PWN, Warszawa 1981, s. 126.

²⁴ J. Jagieła, *Do mistrzostwa pedagogicznego*. „Edukacja i Dialog”, 1996, nr 7, s. 20-25.

że jednym przytrafiają się jak gdyby częściej, innym rzadziej. Kłopotliwi uczniowie dają o sobie prawdopodobnie znać z jednej strony nauczycielom bardzo młodym i niedoświadczonym, z drugiej wypalonym zawodowo i zmęczonym swoją pracą. Wiele badań wskazuje na to, że okres pierwszych pięciu lat pracy nauczycielskiej to okres intensywnego przyrostu doświadczenia zawodowego według schematu, który przywołaliśmy wcześniej. Natomiast wszystko wskazuje na to, że po dwudziestu latach pracy gwałtownie maleje sprawność zawodowa. Pierwsza grupa nauczycieli, ta jeszcze bardzo mało doświadczona, jest często niepewna swoich możliwości, łatwo przyjmuje postawę nadmiernie obronną w stosunku do uczniów sprawiających kłopoty. Nie zna też praktycznych i konkretnych sposobów radzenia sobie w momentach niesprzyjających. Druga grupa – zmęczona, sfrustrowana i zniecierpliwiona, oczekuje od uczniów nadmiernego posłuszeństwa i podporządkowania. Ale nie tylko staż pracy ma tu znaczenie. Większą rolę, jak należy sądzić, odgrywają tu pewne osobowościowe predyspozycje²⁵, których analiza przerasta możliwości opracowania.

Zajmiemy się teraz nauczycielami, których staż pracy jest już znaczący. Kontakt z trudnymi uczniami może przyczynić się do tego, co obecnie często określamy jako wypalenie zawodowe, czyli taki stan fizyczny i psychiczny, który prowadzi do wyczerpania sił oraz przyczynia się do niekorzystnej zmiany obrazu samego siebie. Na zależność między wypaleniem zawodowym a niewłaściwymi zachowaniami uczniów przeszkadzających nauczycielowi w prowadzeniu

²⁵ Czytelnika możemy odesłać do jednego z ćwiczeń na końcu tej książki.

lekcji wskazują liczne publikacje. Wyczerpanie zawodowe jest z reguły konsekwencją długo gromadzonych i nie odreagowywanych negatywnych uczuć w procesie pracy. Konieczność ciągłego radzenia sobie z kłopotliwymi uczniami z całą pewnością intensyfikuje ten przykry stan. Rzecz jasna, decydujące znaczenie mają tu również czynniki osobowościowe nauczyciela. Znaczącą rolę mogą odgrywać tu także przyczyny instytucjonalne, jak brak wsparcia ze strony dyrekcji i pozostałych nauczycieli, a nawet chęć ukrycia przez władze wielu problemów i niepowodzeń po to, aby tylko nie stawiać szkoły w niekorzystnym świetle. Nie bez znaczenia są także sprzeczności oczekiwań wobec nauczyciela, gdzie z jednej strony wymaga się od niego podjęcia sensownych działań, z drugiej nie stwarza się realnych możliwości, aby takie działania mógł podjąć (rodzaj pułapki, z której nie ma sensownego wyjścia). To również brak rozsądnego wsparcia i pomocy merytorycznej od osób, które są do tego powołane. Mam tu na myśli działanie placówek kształcenia nauczycieli oraz poradni psychologiczno-pedagogicznych. Jakże często powoduje to u nauczyciela zmagającego się z trudnymi uczniami w swojej klasie poczucie braku sensu wykonywanej pracy, co samo w sobie wpływa na obniżenie skuteczności jego oddziaływań.

Typowa kolejność następstw

Warto zatem zastanowić się nad tym, jaka kolejność działań nauczyciela w stosunku do trudnego ucznia zapewnia, a jaka nie zapewnia skuteczności i sukcesu. Typową nieskuteczną reakcję nauczyciela na zachowanie trudnego ucznia można sprowadzić do czterostopniowej sekwencji:

1. Nauczyciel zauważa niewłaściwe zachowanie ucznia i koncentruje na nim całą swoją uwagę.
2. Za pomocą perswazji i zachęt, gróźb i kar, stara się go zmusić do zmiany swojego zachowania.
3. Brak zmiany postępowania wywołuje w nim cały szereg negatywnych emocji, które demonstruje poprzez złość, sarkazm i złe nastawienie do ucznia.
4. Utrzymująca się sytuacja pogłębia uczucie bezradności i poczucie braku sensu u nauczyciela.

Mamy tu do czynienia z cyrkularnym nasilaniem się negatywnych, w jakimś sensie również samowzmacniających się zachowań oraz przeżywanych uczuć i pojawiających się myśli. Wydaje się więc, że przerwanie tej niekorzystnej kolejności jest zabiegiem koniecznym. Nawyki, czyli stała sekwencja między bodźcem a reakcją (mówiąc najprościej: „jak on mi tak, to ja mu tak”), mają tendencję do utrwalania się. Jeśli więc nauczyciel przyzwyczai się do reagowania w stały i niezmienny sposób, straci szansę na rozwiązanie problemu. Rutyna nie jest tu dobrym doradcą.

Pamiętajmy, że uczeń zmieni się tylko wtedy, gdy:

1. **Rozpozna w sposób prawidłowy sytuację**, w której się znajduje, rozumie, co do niego mówimy i czego oczekujemy. Dla przykładu, trudno oczekiwać spełnienia takiego warunku od ucznia, u którego w domu tak właśnie zawsze się robiło lub mówiło, (np. gdy na szkolnej wycieczce chłopak upije się). Robienie wówczas jakichkolwiek uwag i umoralniających kazań mija się z celem. Najpierw należy go odizolować i pozwolić mu wytrzeźwieć, a na rozmowę, do której mamy czas się przygotować, przeznaczyć następny dzień.

2. **Będzie to dla niego doświadczenie emocjonalne.** To uczucia w zdecydowanej mierze kierują naszym postępowaniem, gdy ich brak – trudno mówić o jakiejś zmianie. Jest to jeden z powodów, dla których psychopaci tak trudno zmieniają swoje zachowanie. Na szczęście, nie każdy uczeń jest psychopatą i dlatego warto, „aby poczuł”.
3. **Przejmie kontrolę nad własnym zachowaniem.** Gdy działanie jest impulsywne, odruchowe i porywcze, każdy traci nad nim swoją władzę. Pozbawieni jesteśmy wówczas zdolności do właściwego rozeznania sytuacji, opanowania silnymi emocjami i kontroli nad tym, co się z nami dzieje. Pozwólmy uczniowi najpierw ochłonąć, uspokoić się. Z pijanym uczniem nie dyskutujemy, ale po pewnym czasie wróćmy do całej sprawy, pozwalając mu wybrać kierunek, w jakim chce się zmienić.

Posłużmy się typowym przykładem. Paweł wszczywa na szkolnym boisku kolejną bójkę, po której ktoś z klasy z reguły przybiega z rozciętą wargą, krwotokiem z nosa lub podbitym okiem. Nauczycielka widzi przez okno, co dzieje się na boisku (1). Myśli sobie – znowu rodzice jakiegoś pobitego chłopca będą mi zarzucali, że nie sprawuję należytej opieki nad klasą. Krzyczy przez okno, aby przestali się bić. Wybiega na boisko i rozdziela chłopców. Pełna złości grozi Pawłowi, że poniesie groźne konsekwencje swojego zachowania, choć w myślach już wie, że nic z tego, gdyż tak naprawę nic nie może mu zrobić (2). Rodzice Pawła, co potwierdzają wielokrotne próby nauczycielki w tym zakresie, wcale nie interesują się jego zachowaniami w szkole. Po dłuższym lub

krótszym czasie cała sytuacja się powtarza (np. bójka miała miejsce nie na boisku tylko w szatni, pobił nie kolegę z klasy, ale uderzył w twarz koleżankę z klasy obok). W nauczycielce wzrasta uczucie wściekłości (3) do chłopca („gdybym mogła, to bym go rozszarpała”) i negatywne uczucia do siebie samej („nie potrafię sobie z tym draniem poradzić”, „chyba sobie kiepsko radzę jako nauczycielka”). Sytuacja za każdym kolejnym incydentem pogłębia się, bez jakiegokolwiek możliwości znalezienia konstruktywnego rozwiązania.

Można zatem wyobrazić sobie inne następstwo zdarzeń w podobnych sytuacjach, które mogłoby prowadzić do zupełnie innych skutków:

1. Uczeń otrzymuje konkretną informację zwrotną od nauczyciela, że jego zachowanie nie jest odpowiednie.
2. Nauczyciel stara się stworzyć taką sytuację, w której niewłaściwe zachowanie ucznia zostałyby zakwestionowane i skonfrontowane z rzeczywistością.
3. Nauczyciel wzmacnia korzystne postępowanie ucznia i przyczynia się do wygaśnięcia niewłaściwego.
4. Praktykowane poprawne zachowanie staje się oczywistością dla ucznia i nauczyciela.

W powyższej sekwencji brak negatywnych aspektów, lecz koncentrujemy się na informacjach zwrotnych, rzeczywistości i pozytywnych wzmocnieniach. Wróćmy do wcześniejszego przykładu Pawła. Po bójce, gdy obaj chłopcy już ochłoną (a i sama nauczycielka też się uspokoi i zastanowi nad tym, co ma zrobić), zostają wezwani na rozmowę. Nauczycielka konkretnie i rzeczowo przedstawia zarzuty wobec Pawła, np. „Pawle, to już druga twoja bójka w tym tygodniu. W zeszły wtorek pobiłeś chłopca z młodszej klasy,

to szczęście, że cały incydent nie zakończył się na pogotowiu. Dzisiaj kolejna bójka. Oświadczam ci w obecności twojego kolegi, że nie zamierzam tego dalej znosić. Poważnie naruszasz regulamin szkolny i dlatego zostajesz ukarany”. Kara musi być sensowna i przemyślana przez nauczyciela. Dodatkowo można (np. na piśmie) zawiązać z uczniem realistyczny (!) kontrakt, że przez najbliższe trzy tygodnie chłopiec nie wywoła kolejnej bójki, zrobi coś w formie rekompensaty i zadośćuczynienia swoim kolegom, których pobił i przez te trzy tygodnie będzie przychodził do naszej pracowni, aby pomóc zrobić porządek lub coś naprawić. Te przyjścia do pracowni stworzą okazję do lepszego poznania chłopca, śledzenia na bieżąco, czy wypełnia postanowienia zobowiązania i dadzą możliwość wzmacniania jego pozytywnych stron. Może się np. okazać, że jego inteligencja praktyczna znacznie przewyższa tę intelektualną i będzie można łatwo go za to nagrodzić oraz afirmować jego poczynania. Być może, również nauczycielka dowie się w ten sposób czegoś więcej o chłopcu. Dlaczego wybuchają te bójki? Może w ten sposób broni jakiś ważnych dla siebie wartości lub powie jej coś na temat swojej sytuacji w domu. Brak zainteresowania ze strony rodziców jest tu przecież symptomatyczny. Ktoś może ocenić takie działania jako mało realistyczne, gdyż zbyt angażują czas i uwagę nauczyciela. To prawda. Myślę jednak, że właśnie to „rozważne zaangażowanie” z całą pewnością przyniesie lepsze skutki niż sytuacja z wcześniejszego przykładu. Chodzi nade wszystko o taki styl pracy z uczniami, w którym wyznaczone są jasne granice, panuje jednoznaczność ocen oraz konkretnie i precyzyjnie określone są ramy akceptowanych i nieakceptowa-

nych zachowań. Wiadomo, za co otrzymuje się dobrą ocenę, a za co złą, jakie działania są przyjmowane z radością i premiowane, jakie natomiast mogą się spotkać z reprimendą i negatywnymi konsekwencjami. Takie umiejętności w psychoterapii nazywane są **zdolnością do strukturalizowania pozytywnych zdarzeń**. W sumie sprowadza się to zawsze do rozsądnego zablokowania zachowań negatywnych, a danie miejsca i wzmocnienie tych zachowań, na których nam należy. Obserwując pracę wielu nauczycieli można odnieść czasem wrażenie, że ta właśnie umiejętność sprawia im największe trudności. Nie są zdolni w sposób wiadomy, pozytywny i jednoznaczny, a nie apodyktyczny czy lękowy, lub też asekuracyjny, wypracować ram wspólnej konstruktywnej pracy z całą klasą, w szczególności zaś z uczniem sprawiającym kłopoty. Nie oznacza to jednak, że takiej umiejętności nie można się nauczyć.

Rozdział IV

Trudny uczeń i jego rodzice

Klucz do poradzenia sobie z trudnym uczniem wiedzie często przez jego rodziców. Najlepiej ujął to chyba jeden z czołowych współczesnych terapeutów rodziny Bert Hellinger, mówiąc: „Nauczyciel zdobędzie serca swoich uczniów, wtedy gdy ich rodziców przyjmie do swojego serca”²⁶. Ten nieco metaforyczny termin („przyjąć do swojego serca”) oznacza właśnie to, jak oddać rodzicom należny im szacunek, uznać ich pierwszeństwo i prawo decydowania o wszystkim, co dotyczy ich dziecka oraz w konsekwencji uczynić ich sojusznikami w chwili, gdy mogą pojawić się różnorodne trudne problemy wychowawcze w szkole. Nie jest to zadanie łatwe.

Trudności we wzajemnych relacjach

Trzeba to powiedzieć jednoznacznie i bez żadnych nie-
domowień: rodzice trudnych uczniów bywają również czę-

²⁶ Dosłownie: „Lehrer gewinnen die Herzen ihrer Schüler, wenn sie die Eltern in ihr Herz nehmen”. TAGUNGSJOURNAL, luty 2004, s. 8.

sto ludźmi bardzo trudnymi. Nie jest to, rzecz jasna żadna uniwersalna zasada, jednak bardzo często mamy do czynienia z jakimś rozdźwiękiem między szkołą a rodzicami. Można zauważyć, że w relacjach z wychowawcą rodzice trudnych uczniów zachowują się niejako na dwa skrajne sposoby. Jest to albo demonstrowane podporządkowanie i uległość regresyjnego zachowania, pokazywanie swojej bezradności, zależności od zdania czy opinii nauczyciela oraz wykazywanie braku umiejętności poradzenia sobie nawet z najprostszymi problemami wychowawczymi (ostatnie zachowanie bywa częstą pułapką interakcyjną, w którą wpadł niejeden nauczyciel). Albo też przeciwnie – bezpardonowe lekceważenie nauczyciela, roszczeniowość wobec szkoły, a nawet agresja nie pozbawiona gróźb i zastraszania. Nauczycielowi zmagającemu się z trudnym uczniem przychodzi więc jednocześnie stawić czoła również jego rodzicom, którzy najczęściej:

- ignorują pracę szkoły i wysiłek samego nauczyciela;
- są agresywni i z lekceważeniem odnoszą się do wychowawcy;
- mają nierealistyczne i nadmiernie roszczeniowe oczekiwania wobec szkoły;
- nie mają najmniejszej ochoty na jakąkolwiek formę współpracy;
- obarczają szkołę i nauczyciela winą za złe zachowanie ucznia;
- są nadmiernie krytyczni wobec wszystkiego, co tylko proponujemy;
- manipulują, podejmują gry psychologiczne i udają swoją bezradność;

- tłumaczą i bronią swoje dzieci zamiast nastawić się na rozwiązywanie problemów i przejąć odpowiedzialność za wychowanie;
- demonstrowają dystans wobec dziecka i zaniedbują jego potrzeby;
- za zaistniałą sytuację obwiniają wszystkich wokół, poza sobą ;
- posługują się szantażem i groźbami;
- chcą przekupić nauczyciela lub go skorumpować.
- przenoszą na teren szkoły swoje problemy małżeńskie (np. „uprowadzają” dziecko po lekcjach bez zgody drugiej strony).

Lista ta mogłaby być jeszcze dłuższa, każda z osób dostatecznie długo pracujących w szkole mogłaby bez trudu dopisać kilka następujących punktów. „Niekiedy problemy dziecka są tak trudne – pisze Cindy J. Christopher – że rodzice, nie potrafiąc sobie z nimi poradzić, zaczynają mieć pretensje do całego świata. Często wówczas pierwszym winowajcą okazuje się nauczyciel”²⁷. Pragnę w tym miejscu zaakcentować ważną rzecz. Bez względu na to, jak trudnymi ludźmi okazaliby się rodzice dziecka, nauczyciel zawsze musi pokazać dziecku, że ich szanuje! Nie ma tu znaczenia, do jakiego stopnia skandalicznie lub kompromitująco się zachowują, czy cokolwiek niedorzecznego mówią. Jestem głęboko przekonany, że gdy postąpi inaczej, np. demonstracyjnie okaże swoje lekceważenie, nigdy już nie nadrobi tego poważnego błędu i współpraca z uczniem – nawet w wyni-

²⁷ J.C. Christopher, *Nauczyciel-rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*. GWP. Gdańsk 2004, s. 126.

ku dużych starań ze strony nauczyciela – nie będzie się układać dobrze. Inna ważna reguła, której nie można przegapić, to znalezienie właściwego miejsca dla roli każdej osoby, jaka w tym problemie uczestniczy. Tych ról nie można mieszać ze sobą lub zastępować jednych innymi, gdyż taka sytuacja rodzi następne nierozwiązane problemy. Nauczyciel winien pamiętać, że gdy pojawia się napięcia między uczniem a jego rodzicami, on sam nie może stać po żadnej ze stron w tym konflikcie. Nie może w sojuszu z rodzicami budować frontu przeciw uczniowi i z nimi się przede wszystkim identyfikować, choć mogłoby się to wydawać zabiegiem najbardziej naturalnym. Byłoby to swoiste porozumienie osób dorosłych. Nie może również – co z kolei byłoby bardziej nieprofesjonalne – brać stronę ucznia przeciw jego rodzicom. Ta ostatnia sytuacja, choć często bardzo atrakcyjna emocjonalnie dla nauczyciela swoją uwodzicielską siłą („stać się dla dziecka lepszym dorosłym niż jego rodzice”), musi zawsze prowadzić do porażki. Nauczyciel powinien przyjąć postawę, którą w psychoterapii rodzin określa się jako: „**stronniczość wielokierunkowa**”, to znaczy umieć przyjąć perspektywę rozumienia położenia i interesów zarówno ucznia, jak i rodziców. Koniecznym warunkiem jest tu jednak umiejętność wczuwania się w stany psychiczne obu stron. Zdolność tę określamy mianem empatii. Miejsce nauczyciela można najlepiej określić terminem: „**aktywnego stania z boku**”. Stania obok, ale nigdy „pomiędzy”, ani też niejako „na miejscu lub w zastępstwie kogoś” (np. załatwiania czegoś istotnego za ojca lub matkę, przekazywanie informacji za ucznia, choć to on powinien był to zrobić itd.). Gdy jako nauczyciele pojawiajemy się nie na swoim miejscu i nie

w roli, która jest nam przypisana, wówczas komuś innemu w sposób nieuprawniony odmawiamy prawa do brania odpowiedzialności za jego czyny.

Dobre relacje rodziców i szkoły są bezsprzecznie sprawą bardzo ważną, choć warto mieć też świadomość, że nie oznaczają one automatycznie, iż kłopoty ucznia znikną jak za pomocą czarodziejskiej różdżki. Byłoby naiwnością tak sądzić. W niektórych wypadkach może być wręcz odwrotnie, np. wtedy, gdy nastąpi nadmierna identyfikacja nauczyciela z sytuacją rodzica: „wiem, wiem jak to jest, mam syna w tym samym wieku”. Odpowiednia współpraca obu stron jest tu warunkiem koniecznym, ale w niektórych przypadkach niewystarczającym. Takie współdziałanie jest możliwe tylko wtedy, gdy cele nauczyciela i rodziców są zbieżne.

Rodzice w szkole

Nauczyciel musi zrobić wszystko, co tylko jest w sposób realistyczny możliwe, aby rodzice stali się naturalnymi sojusznikami w rozwiązywaniu problemów, jakie pojawiają się z ich dzieckiem na terenie szkoły. Znacząco zmniejszy to liczbę trudnych uczniów w klasie. Warto, aby ten proces rozpoczął się jeszcze przed symbolicznym pierwszym szkolnym dzwonkiem. Nauczyciel może zaprosić rodziców na wstępne spotkania, aby się przedstawić. W czasie tej „pierwszej wywiadówki” warto zaproponować im napisanie do niego krótkiego listu, w którym rodzice mogliby przekazać najważniejsze wiadomości o swoim dziecku oraz poinformować wychowawcę o tym, na co warto zwrócić uwagę

w odniesieniu do tego właśnie ucznia. Dzięki takiej wstępnej formie kontaktu nauczyciel zdobywa niezbędną wiedzę o swoich uczniach, z którymi później będzie pracował, ale także dowiaduje się niejednego o samych rodzicach. To czy ten list napiszą, czy też nie napiszą, w jaki sposób go napiszą i co się tam znajdzie lub nie, jest kopalnią informacji, które mogą okazać się niezwykle przydatne. Dodatkowo jeszcze, co jest też faktem nie bez znaczenia w konfrontacji z uczniami sprawiającymi kłopoty, jest to rodzaj dokumentu, jaki warto zachować. Nie chodzi o to, aby w jakimś momencie później stał się orężem w walce przeciw uczniowi i jego rodzicami („o niczym takim, w odpowiednim momencie, państwo mnie nie poinformowaliście”), ale aby mieć udokumentowane ważne zdarzenia dotyczące tego właśnie ucznia.

Jest znamienne, że dalsze kontakty rodziców ze szkołą i nauczycieli z rodzicami obarczone są dość często pewną dozą wzajemnej niechęci i obaw. Rodzice wciąż nie są miłymi gośćmi w szkole, a nauczyciele nieczęsto mogą usłyszeć szczerze wyrazy sympatii. Dla wielu wychowawców, jak wskazują na to liczne relacje ich samych, zbliżająca się wywiadówka jest źródłem dużego stresu i psychicznego dyskomfortu. Często oceniają, że kontakt z rodzicami bywa dla nich znacznie trudniejszy niż praca z najbardziej kłopotliwymi uczniami. Ale także dla licznej grupy rodziców pójście na wywiadówkę, albo bycie wezwanym na rozmowę przez nauczyciela bywa z reguły bardzo nieprzyjemne. W przypadku rodziców trudnych uczniów ich niechęć do szkoły i nauczyciela może być wynikiem ich własnych wcześniejszych urazów wyniesionych z okresu nauki. Po obu stronach

pojawia się bardziej lub mniej skrywana niechęć i wzajemne pretensje. Nauczyciele chętnie obwiniają rodziców o chęć przerzucenia całej odpowiedzialności za wychowanie ich dzieci na barki szkoły, o nierealistyczne wymagania i brak ochoty do współpracy. Z kolei rodzice skłonni są uważać, że wychowawcy i nauczyciele nie przykładają się należycie do swojej pracy. Niedawno przeprowadzone badania mówią, że zaledwie 7% pedagogów uważa, że ponoszą odpowiedzialność za agresję uczniów na terenie szkoły, 80% jest przekonana, że winę ponoszą tu rodzice. Z kolei rodzice na pierwszym miejscu stawiają media (TV, Internet), ale zaraz potem rodziców. Tyle, że... innych dzieci²⁸. Tak więc, obie więc strony myślą o sobie krytycznie, z tym jednak – i tu być może zaskoczę czytelnika – kolejne badania²⁹ wskazują, że to nauczyciele postrzegają rodziców mniej przychylnie, niż rodzice nauczycieli. Jest więc istotne, aby nauczyciel pozbył się negatywnego nastawienia do rodziców trudnego ucznia i chciał traktować ich jako równorzędnego partnera w rozwiązywaniu problemów. Można zaryzykować twierdzenie, że w tej szkole dzieje się dobrze, gdzie powyższy krąg naprzemiennych wzajemnych oskarżeń i niechęci zostanie przerwany. I zarówno rodzice, jak i nauczyciele oraz wychowawcy zawiążą sojusz „o wzajemnej nieagresji”. Taki umowny pakt, który sam w sobie doskonale będzie sprzyjał ich wzajemnym kontaktom, ale nade wszystko dobrze będzie służył – nawet wtedy, gdy nieuchronnie pojawią się kłopoty i różnego rodzaju trudności – samym uczniom.

²⁸ <http://info.onet.pl/1092020,11,item.htm>

²⁹ J. Kielin, *Jak pracować z rodzicami dziecka upośledzonego*. GWP, Gdańsk 2002, s. 16.

Wiele zależy od samego nauczyciela i jego stylu pracy. Powinien umieć sobie radzić nawet wtedy, gdy rodzice nie chcą z nim współpracować, bo to na nim, jako na profesjonalistę, spoczywa większa część odpowiedzialności za ich wzajemne relacje. Jeżeli jedyny kontakt nauczycieli z rodzicami swoich uczniów ogranicza się wyłącznie do wzywania („wzywania” właśnie, a nie „zapraszania”!) na źle przygotowane wywiady, gdzie jedyną atrakcją jest nowa fryzura wychowawczynie, a siedzący w paltach rozdrażnieni rodzice, wtłoczeni w za małe dla nich ławki, zmuszani są do wysłuchiwanie niekończących się narzekań wychowawczynie, którą i tak znają bardziej z wpisów w dzienniczku („Marcin znowu dzisiaj na lekcji...”) niż z bezpośrednich rozmów, jest rzeczą oczywistą, że nic dobrego z tego wyniknąć nie może. Nie dziwnym się w takim razie, że niezwykle rzadko można odnaleźć wśród rodziców osoby przychylnie nastawione do szkoły i nauczycieli.

Wezwanie rodziców do szkoły głównie po to, aby zakomunikować im zastrzeżenia co do zachowania ucznia powinno być traktowane jako sprawa doprawdy wyjątkowa. I nawet wtedy, gdy już nastąpi, nie może odbywać się pod mniej lub bardziej wprost wyrażonym hasłem: „Zaraz pani tu udowodnię, jak bardzo nie umie pani wychowywać swojego dziecka!”. Ten slogan powinien wyrażać zupełnie inną treść: „Zaprosiłam tu panią wyjątkowo, bo sytuacja jest poważna i powinniśmy razem zastanowić się, co dalej należy robić”. Rozmowa taka powinna odbywać się w obecności ucznia. Rzecz jasna, jakaś jej część może przebiegać też bez jego udziału. Warto, aby w czasie takich kontaktów nauczyciel informował rodziców o postępach i mocnych stronach ucznia. Nie chodzi

tu o kurtuazyjne gesty lub asekuranctwo, ale o rzeczywistą i wypływającą z serca afirmację ucznia, jako człowieka. Każdy bowiem uczeń ma swoje dobre i złe strony, skoro więc zaprosiliśmy rodziców i w obecności ucznia mówimy o jego brakach, to jest rzeczą uczciwą powiedzieć również coś o jego zaletach. Krytyczne uwagi o zachowaniu ucznia powinny być przekazane z taktem i zrozumieniem, w następującej kolejności:

- najpierw wymienienie i podkreślenie dobrych stron ucznia;
- wskazanie na konkretne zachowania, które budzą zastrzeżenia;
- pokazanie możliwych dróg wyjścia z tej sytuacji.

W czasie takiej rozmowy warto postarać się, aby od początku nawiązać dobry kontakt (podać rękę, uśmiechnąć się, bez napięcia patrzeć w oczy matki lub ojca itp.). Dobrze byłoby, aby taka rozmowa z rodzicami trudnego ucznia była przemyślana wcześniej. Łatwiej będzie można wówczas utrzymać pewne ramy formalne takiego spotkania: czasowe, merytoryczne, czy przede wszystkim emocjonalne. Nauczyciel powinien postarać się dostosować niejako do rodzica, do jego stanu psychicznego, tonacji głosu, sygnałów komunikacji niewerbalnej itd. Z moich obserwacji wynika, że dość często rodzice wcale nie rozumieją, czego oczekuje od nich nauczyciele i wtedy kwitują to stwierdzeniem, że czepia się on ich dziecka. Należy skupić się na tym, co tak naprawdę jest ważne. Dlatego nieuzasadnione jest tu mówienie o innych uczniach, czy opowieści nauczyciela o nim samym i jego własnych problemach (co, niestety, czasem też się zdarza). Niewłaściwe jest także skupienie się tylko

na złych rzeczach lub pouczanie rodziców. Jeśli siłą rzeczy pojawią się one w rozmowie, to dobrze równoważy je jakiś miły akcent na końcu spotkania. Daje to nadzieję i niweluje przykre skutki rozmowy. Lapidarny – a jednocześnie zawierający wszystkie najważniejsze elementy – opis kontaktu nauczyciela z rodzicami daje Cindy J. Christopher³⁰ pisząc, że: „podczas spotkania z rodzicami należy:

- przywitać ich;
- powiedzieć, jaki jest cel spotkania, i przekazać informacje;
- dać rodzicom czas na komentarz i pytania;
- podsumować spotkanie;
- zapisać, co zostało ustalone;
- zakończyć pozytywnym akcentem”.

Autorka podkreśla także, że taka rozmowa z rodzicami nie powinna trwać zasadniczo dłużej niż 15 minut, i należy się zgodzić z tą opinią. Do takiej rozmowy trzeba się po prostu przygotować.

Kontakt z rodzicami trudnego ucznia można intensyfikować wraz ze stopniem nasilania się kłopotów. Godna polecenia jest następująca dewiza: im więcej kłopotów z uczniem, tym więcej kontaktów z rodzicami (o czym można ich lojalnie uprzedzić). Warto w takich sytuacjach zawsze dysponować numerem domowego lub komórkowego telefonu po to, aby móc reagować w sposób dostatecznie szybki, gdy zajdzie taka potrzeba.

Nie należy jednak nadużywać tej formy kontaktu, gdy chodzi o drobiazgi i telefonować za każdym razem lub pod wpływem emocji, gdy uczeń zrobi coś niemądrego. Rodzice

³⁰ J.C. Christopher, Nauczyciel-rodzic. Skuteczne porozumiewanie się. GWP. Gdańsk 2004, s. 86.

mogą czuć się wtedy osaczeni i przyparci do muru. Skłonienie rodziców do kontaktu ze szkołą warto zawsze zacząć od formy nieco staroświeckiej (w dobie sms-ów, mms-ów i e-maili), jaką jest list. Jest to jednak działanie bardzo efektywne, gdyż wyraża szacunek i daje lepszą możliwość dokumentacji zdarzeń. Część rodziców trudnych uczniów będzie ignorowała zaproszenie do rozmowy z nauczycielem czy wychowawcą, i należy się z tym liczyć. Twierdzi się nawet, że rodzice prawdziwie trudnych uczniów zjawiają się w szkole wyjątkowo rzadko, a niektórzy nigdy. Wtedy warto użyć pewnych form stopniowanego nacisku, np. ponowić list w formie bardziej jednoznacznej i stanowczej – zatelefonować i odnotować sobie przebieg rozmowy – wysłać list polecony itp. Istnieje jednak grupa rodziców, z którymi w żaden możliwy sposób nie da się nawiązać dobrych kontaktów. I nauczyciel nie powinien czynić sobie z tego powodu wyrzutów.

Dobłą zasadą skutecznego postępowania nauczyciela w kontaktach z trudnymi uczniami i rodzicami jest – jak sygnalizowaliśmy to już wcześniej – prowadzenie notatek oraz dokumentowanie wszystkich najważniejszych faktów i spotkań, zarówno tych bezpośrednich, jak i pisemnych. Należy też zawsze pozostawić sobie kopie takiej korespondencji. Chroni to nauczyciela przed wieloma nieprzyjemnymi sytuacjami, które mogą się zdarzyć. Dostarcza również część niezbędnego materiału koniecznego do napisania opinii lub wniosku o badania diagnostyczne w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wartość takiej dokumentacji ma znaczenie tylko wówczas, gdy prowadzona jest systematycznie i z należytą starannością oraz z wewnętrznym przekonaniem, że jest to działanie sensowne i potrzebne. Warto rów-

niez, aby w kontaktach z rodzicami nauczyciel dysponował zawsze adresami miejsc i instytucji, gdzie rodzice mogą otrzymać bardziej wyspecjalizowaną pomoc psychologiczną i pedagogiczną.

Dobrą okazją do nawiązania bliższych relacji z rodzicami uczniów sprawiających kłopoty mogą stać się różne przedsięwzięcia, jakie podejmowane na terenie szkoły, np. organizacja festynu, zbiórki pieniędzy, wspólny wyjazd, opieka nad domem dziecka itd. Można wówczas zachęcić rodziców do pomocy i współdziałania, przyciągnąć niejako rodziców do szkoły. Musi to być jednak zawsze wyraźna zachęta, a nie szantaż i nacisk lub przykre zobowiązanie rodziców. W przeciwnym razie ci ostatni zareagują typową dla siebie niechęcią wobec szkoły i jeszcze większym dystansem wobec naszych oddziaływań. Inną jeszcze formą zbliżenia rodziców do szkoły mogą być różnego rodzaju warsztaty psychologiczne organizowane dla wszystkich rodziców, nie tylko tych, którzy mają kłopoty ze swoimi dziećmi, czasem też wspólne dla rodziców wraz z uczestniczącymi w nich dziećmi i nauczycielami. Ta niezwykle przydatna metoda pomocy rodzinom i ich dzieciom rzadko jest wykorzystywana. Być może pokutuje tu zły duch tzw. „pedagogizacji rodziców”, który po dziś dzień unosi się nad różnymi poczynaniami w tym zakresie. „Warsztaty psychologiczne” i rozmaite inne metody aktywne mogą być równie manieryczne i zabawne w swojej nieudolności³¹, co prelekcje. Mogą, ale nie muszą. A jest to zapewne wciąż niewykorzystana szansa pomocy rodzicom.

³¹ Prześmiewczy obraz takich zajęć można znaleźć w książce: M. Szwaja, *Jestem nudziarą*. Prószyński i S-ka, Warszawa 2003.

Nauczyciel w domu ucznia

Sprawą otwartą pozostają wizyty nauczyciela czy wychowawcy w domu ucznia. Takie spotkania dają wiele korzyści obu stronom, jednocześnie są one bardzo angażujące i trudne. W szkole poznajemy ucznia w sposób bardzo jednostronny i fragmentaryczny, przez co nieprawdziwy. Każdy nauczyciel przyzna, że wystarczy choćby tylko jedna szkolna wycieczka, abyśmy na niektórych uczniów zaczęli patrzeć w całkiem odmienny sposób. Zasadą nie podlegającą odstępstw powinno być reguła – przychodzę tylko wtedy, kiedy zostanę wyraźnie zaproszony! Niedopuszczalna jest sytuacja, w której nauczyciel zaskakuje rodziców swoim przyjściem: „Właśnie byłem tu niedaleko i postanowiłem odwiedzić państwa...”. Tak więc, spotkanie w domu ucznia powinno mieć miejsce tylko wyjątkowo i tylko wtedy, gdy rodzice to zaproponują, albo wyrażą jasną i klarowną sugestię na ten temat. Również nauczyciel może wysłać delikatny sygnał, że życzy sobie takiego spotkania: „Byłoby mi kiedyś miło odwiedzić Państwa i porozmawiać na tematy, na które w szkole nie ma zbyt dużo czasu”. Dobrym pretekstem do wizyty jest sytuacja, w której chodzi o rozważenie jakiegoś nagłego zdarzenia lub problemu ucznia (np. wypadku, kradzieży pieniędzy przez ucznia, ucieczki z domu itd.) Gdy jednak nasz sygnał pozostanie bez odpowiedzi, możemy sobie tylko powiedzieć – trudno, i przejść nad tym do porządku dziennego. Dla niektórych rodziców taka wizyta może być szczególnie krępująca. Mogą się wstydzić swoich kłopotów i problemów domowych, np. ubóstwa, konieczności opieki nad kimś niepełnosprawnym, alko-

holizmu itd. Nie powinniśmy w takich momentach czynić żadnych nacisków, a jedynie z pełnym zrozumieniem stwarzać dogodne sytuacje do lepszego poznania się i zbliżenia. Nauczyciel w czasie takich spotkań powinien zawsze traktować rodziców jako osoby równe sobie, co w przypadku środowisk zaniedbanych, z których często wywodzą się mogą trudni uczniowie, ma szczególną wagę. Ale uczniowie mogą pochodzić również z domów, gdzie standard życia znacznie przekracza przeciętną w tym zakresie. Wówczas nauczyciel nie może także dać się zepchnąć do roli parweniusza, który został „łaskawie zaproszony na salony”.

Myśląc o możliwych wizytach nauczyciela w domu ucznia, trzeba zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt. Nauczycielowi nie wolno wchodzić z rodzicami w relacje inne niż tylko te, które związane są ze szkołą. Pobyt w domu ucznia stwarza szczególnie dogodne sytuacje do tego rodzaju nadużyć. To okazja do otrzymania jakiegoś niespodziewanego i drogiego prezentu lub usługi (np. „Widzę, że państwo prowadzicie warsztat samochodowy, a ja właśnie mam ostatnio takie problemy ze swoim starym volkswagenem...”). Istnieją również sytuacje, gdy nauczyciele wchodzi w relacje erotyczne z rodzicami swoich uczniów. Takie momenty wklajają nauczyciela w stopniu nieprawdopodobnie wyższym, niż to sobie początkowo zakładał, a skutki bywają najczęściej nie do odrobienia. Czasem oczekujemy od rodziców czegoś więcej, niż tylko współpracy wychowawczej, np. zrozumienia siebie i swojej wyjątkowości lub ograniczeń, jakie stwarza praca w szkole, okazywania należnego szacunku lub doceniania (honorowanego niską pensją) wysiłku. Takie pomieszanie ról i oczekiwań nie prowadzi do niczego dobrego.

Pobyt w domu ucznia stwarza jednak okazję do pewnej intymności prowadzonej rozmowy (rzecz jasna, nie w obecności ucznia!). Szereg problemów wychodzi wtedy na jaw. Kłopoty ucznia na terenie szkoły mają często swoje źródło w domu rodzinnym i jego atmosferze. Włączenie rodziców w rozwiązywanie problemów z trudnymi uczniami może sprowadzić się do zaproponowania im terapii rodzinnej w profesjonalnej placówce zajmującej się tego rodzaju pomocą psychologiczną. Dąży się tu często do wzmocnienia więzi rodziców w obliczu trudności wychowawczych, czy uczy bardziej bezstronnego i obiektywnego spojrzenia na to, co tak naprawdę dzieje się z ich dzieckiem. Należy jednak pamiętać, że propozycja nauczyciela, aby rodzice zwrócili się o systemową pomoc psychoterapeutyczną nie może mieć charakteru oskarżycielskiego – „ja myślę, że tylko dobry psychiatra może państwu tu coś tu poradzić”. Na tak wyczuwaną sugestię nauczyciela rodzice zareagują oczywistym oporem i może to zbudować dodatkowe bariery, a nawet całkowicie zerwać porozumienie między rodzicami ucznia i samym nauczycielem. Pamiętajmy, że gdy już nosimy się z takim zamiarem, aby rodzicom zaproponować terapię rodzinną, należy dokładnie przemyśleć sobie formę, w jakiej to im zakomunikujemy. Najlepiej: wprost (tj. bez zbędnych kamuflaży i wybiegów) oraz łagodnie (tj. bez surowości oskarżyciela). I jeszcze jedna wskazówka. Postarajmy się zawsze sprawdzić, czy oczekiwanie od rodziców większego zaangażowania równoważne jest choćby takim samym stopniem naszej własnej aktywności w pomocy trudnemu uczniowi. Tylko taka perspektywa stwarza szansę i buduje nadzieję.

Rozdział V

Jak radzić sobie z uczniem trudnym?

Istnieje nieskończenie dużo sposobów, które pozwalają nam poradzić sobie z trudnym uczniem. To przedsięwzięcie jest wyzwaniem dla ambitnego i inteligentnego nauczyciela. Zmusza go do większej elastyczności w działaniu, pogłębienia psychologicznej refleksji nad swoją pracą, ale też odejścia od tak typowego dla wielu szkół „konspektowego” szablonu, czyli schematyzmu w rozwiązywaniu problemów wychowawczych. Natomiast dla niedoświadczonego nauczyciela może być istną udręką. Nie należy jednak na tej podstawie sądzić, że uczeń sprawiający trudności i kłopoty trafia się tylko w klasach, gdzie uczą słabi nauczyciele. Spotykamy go zawsze. W każdej klasie, i w każdej szkole, a zapewne także w każdym kraju. Jedyny znany mi wyjątek to sytuacja Niemiec tuż po ostatniej wojnie. „W szkołach odnotowano tak niewielki odsetek trudnych uczniów, że zastanawiano się nawet, czy ich obecność została należycie uwzględniona w programach pedagogicznych”³². Nie sposób jednak ocenić, co było tego przyczyną. Być może, jak są-

³² O. Speck, *Być nauczycielem*. GWP, Gdańsk 2005, s. 61.

dążą niektórzy: „Wewnętrzna siła rodzin okazała się większa od zagrożenia z zewnątrz”³³.

Według naszej oceny, gdy nauczyciel ma do czynienia z uczniem trudnym, wówczas stają przed nim następujące ważne zadania: zacząć obserwować i myśleć konstruktywnie, starać się zrozumieć, co tak naprawdę się dzieje oraz dążyć do opanowania swoich emocji, po to, aby podjąć sensowne działanie korygujące. Przedstawię teraz kilkanaście najważniejszych wytycznych, jakimi w takich przypadkach warto się kierować. Zwróćmy się zatem do nauczyciela w sposób bezpośredni, formułując konkretne i, naszym zdaniem, praktycznie przydatne wskazówki.

Rozpoznaj prawdziwe znaczenie trudnego zachowania

Spróbuj odczytać, co naprawdę oznacza niewłaściwe zachowanie ucznia, jaki ukryty komunikat się za nim ukrywa. Jeżeli uda ci się tego dokonać, bardzo często rozwiązania pojawią się niejako same. Warto pamiętać, że zachowanie jest zawsze tylko manifestacją wewnętrznych procesów psychicznych, jakie dokonują się w każdym człowieku. Skupienie się wyłącznie na zewnętrznej stronie tego, co się dzieje, nie może doprowadzić do konstruktywnych rozwiązań. Jest to trudna sztuka interpretacji psychologicznej, której można jednak nauczyć się bez trudu, przy odrobinie dobrej woli i pewnej dozie konsekwencji.

Ważne miejsce zajmuje tu umiejętność odczytywania ukrytych komunikatów zarówno werbalnych („co on lub

³³ Tamże, s. 60.

ona, chce mi tak naprawdę powiedzieć”) oraz pozawerbalnych („co wyrażają jego lub jej gesty, ubiór, intonacja głosu, sylwetka ciała itd.”). Oto proste ćwiczenie: przyjrzyj się dyskretnie nieznałomej osobie (np. w czasie jazdy tramwajem lub luźnej rozmowy w kolejce) i spróbuj odpowiedzieć sobie na kilka prostych pytań, jak: Kim jest ta osoba? Jakie emocje w tej chwili przeżywa? Ile ma lat? Co lubi, a czego się obawia? Jadąc tramwajem, gdzie przypuszczalnie się wybierze? Stojąc w kolejce w urzędzie, co chce przede wszystkim załatwić? Odpowiedzi na niektóre z tych pytań łatwo można zweryfikować, np. zobaczymy, gdzie ta osoba wysiada, dokąd się udaje lub usłyszymy, o co prosi urzędniczkę. Pozwoli nam to poćwiczyć umiejętność rozpoznawania ukrytych znaczeń zachowania naszych uczniów.

Opracuj plan zmiany

W oczywisty sposób rozumienie prawdziwego znaczenia problemów trudnego ucznia przydaje się tylko wtedy, jeśli prowadzi do sformułowania użytecznego planu dalszego postępowania i zmiany. W przeciwnym razie jest co najwyżej sztuką dla sztuki. Ten plan to nic wielkiego. Czasem odręczny szkic sporządzony naszą ręką po to, aby wiedzieć, co robić dalej. Jednak wspomniany plan, tak jak każde przemysłane przedsięwzięcie, musi spełniać szereg warunków. Najważniejszy z nich to ten, że nasz zamiar musi być realistyczny. Nie warto zakładać czegoś, co jest zwyczajną iluzją. A będzie on realistyczny, gdy w zmianę będzie zaangażowany sam uczeń. Będzie on również takim, gdy zaistnieją namacalne dowody, że jest on rzeczywiście realizowany (np.

dające się zauważyć widoczne efekty zmiany w zachowaniu ucznia). Nie bez znaczenia jest tu także przyjęcie, że dany cel da się zrealizować w przewidywanym czasie i za pomocą dostępnych środków. Musimy też mieć świadomość metod, jakimi można się posłużyć. Od tych najprostszych, jak czas na rozmowę i kontakt z uczniem, korzystanie z rady i pomocy osoby mającej większą wiedzę oraz doświadczenie w tym zakresie, czy dotarcie do rodziców – po metody bardziej złożone, wymagające większych kwalifikacji, jak wnikliwa obserwacja tego typu uczniów, posiadanie wiedzy psychologicznej dotyczącej np. systemu rodzinnego ucznia, wytreningowanie w zakresie sprawnej komunikacji interpersonalnej, przejawiającej się asertywnością, zdolnością do zawierania kontraktów z uczniem, umiejętnością negocjowania czy mediowania w sytuacjach pełnych napięć emocjonalnych.

Nasz plan może być oparty na znanym schemacie procesu zmiany zachowań Kurta Lewina³⁴. Zademonstrujemy go tu w uproszczonej formie, przekładając na przykładowe konkretne działania nauczyciela.

1. **Roztapienie.** Dotychczasowe kłopotliwe zachowanie zostanie zakwestionowane i rozluźnione poprzez dostarczenie uczniowi nowych doświadczeń, np. że równie skutecznie można osiągać cele w inny sposób.
2. **Zmiana.** Niewłaściwe zachowanie jest wytracane krok po kroku, a nowe występuje częściej i zdobywa coraz większe znaczenie, np. nauczyciel informuje ucznia, że zauważa jego inny sposób postępowania.
3. **Wzmacnianie.** Nowe zachowanie jest powtarzane i nagradzane, co powoduje, że w pewnym momencie zysku-

³⁴ Za: J. Fengler, *Pomaganie męczy. Wypalenie w pracy zawodowej*. GWP, Gdańsk 2000, s. 46.

je status oczywistości, np. uczeń dostrzega zadowolenie nauczyciela ze zmiany, która nastąpiła.

4. **Usztywnienie.** Nie istnieje jedno jedyne prawidłowe zachowanie³⁵, stąd też warto, aby ten nowy sposób postępowania uległ po pewnym czasie również „roztopieniu”, np. grzeczne zachowanie ucznia nie zmieniło się w potulność i nadmierną ustępliwość lub służalczość, a skłonny tym razem już do żartów smutny uczeń nie stał się klasowym błaznem.

Pomysł na zmianę ma sens tylko wówczas, gdy poprzedzony jest dobrą diagnozą przyczyn trudności.

Wykaż zrozumienie

Chodzi o to, aby uczeń poczuł, że jest rozumiany nawet wtedy, gdy robi niedorzeczne rzeczy. Nie jest to więc samo zrozumienie przez nauczyciela właściwego znaczenia trudnych zachowań lecz zademonstrowanie przez niego swojego zaangażowania. Nie jest to łatwe zadanie. Uczeń, który w mniej lub bardziej bezpośredni sposób nas atakuje, podważa sens naszej pracy i utrudnia nam życie, w oczywisty sposób nie skłania do zbytnej wyrozumiałości i chęci cierpliwego wnikania w motywację jego działań, tym bardziej do demonstrowania tego na zewnątrz. To zrozumiałe. Warto jednak dostrzec niewątpliwie korzyści, jakie z tym się wiążą. Uczeń odczuwając zrozumienie ze strony nauczyciela z reguły przestaje przyjmować postawę obronną, a to właśnie złe zachowanie często ma charakter

³⁵ Prawidłowe zachowanie jest z reguły dostosowane do zmieniającej się sytuacji.

maskujący jego rzeczywiste problemy. Zrozumienie okazywane przez nauczyciela, jeżeli jest autentyczne, a nie konwencjonalne lub udawane, wzmacnia go, ale w dobry i konstruktywny sposób. Przypomnijmy sobie sami sytuację, w której doświadczaliśmy zrozumienia płynącego od kogoś innego. Co wtedy czuliśmy? Dobrym sposobem, aby rozbudzić w sobie choć odrobinę empatii jest tu przypomnienie (ale w sposób bardzo konkretny!) siebie w tym okresie rozwojowym, w którym znajduje się nasz trudny uczeń. Korzyść z naszego zrozumienia jest też taka, że zbliżając się do jego świata, świata, który jest przecież tak różny od naszego, przestajemy spostrzegać go jako naszego przeciwnika, czy wręcz osobistego wroga, ale osobę miotającą się ze swoimi nierozwiązanymi problemami. Proste stwierdzenie: „Rozumiem, że jesteś zdenerwowany”, czy „Widzę, jak bardzo jest ci trudno”, otwiera drogę do serca ucznia i nie jest tanią czułościowością.

Tertulian (II w. po Chr.) w swoim dziele *De patientia* stwierdził: „Każda zniewaga, która trafia na cierpliwość, łamie się jak strzała, która trafia na skałę”.

Staraj się zbudować zaufanie

Bez wzajemnego zaufania między nauczycielem a trudnym uczniem nie sposób wyobrazić sobie rozwiązania jakiegokolwiek istotnego problemu wychowawczego. Wiadomo, że zaufanie buduje się mozolnie i w długiej perspektywie czasowej, natomiast zniszczyć go można bardzo szybko i bardzo łatwo. Zaufanie jest bez wątpienia najbardziej kruchą relacją, jaka łączy ludzi. Co może robić nauczyciel, aby takie zaufa-

nie między sobą a uczniem budować? Podamy kilka najprostszych sposobów:

- pytaj ucznia o jego zainteresowania i sprawy: „Jak tam, Łukasz, sprawuje się twój nowy komputer?”, „Słyszałem od profesora, że znowu byłeś pierwszy na zawodach” itd.
- wchodź w dynamiczne interakcje: „Hola, hola, mój panie, na to ci już nie pozwolę”, „Ty zostajesz przy swoim, a ja przy swoim, i niech na tę chwilę tak zostanie” itd.
- uważnie słuchaj: „Jeżeli dobrze cię rozumiem, to twierdzisz, że nie było w tym wcale twojej winy”, „Mówisz mi, że to on spowodował całe to zdarzenie” itd.
- nie dawaj łatwych rad i nie pouczaj: „Powinieneś bardziej wziąć się za siebie”, „Pamiętaj, że takim zachowaniem niewiele wygrasz” itd.
- dziel się swoimi odczuciami: „Twoje zachowanie na lekcji nie tylko mnie denerwuje, ale też peszy”, „Czuję się czasem bezradny, gdy mnie nie słuchasz” itd.
- nie oczekuj gwałtownej zmiany zachowania: „Od jutra chcę widzieć, że inaczej zwracasz się do swoich kolegów”, „W ciągu tego tygodnia dasz mi odpowiedź, jak chcesz rozwiązać ten problem” itd.
- nie stawaj nigdy między uczniem a jego rodzicami: „Poznałem twojego ojca, nie dziwi mnie już teraz to, jak się zachowujesz”, „Twoja matka powinna też przemyśleć wiele rzeczy w swoim życiu” itp.
- czasem zażartuj, np. zrób głupią minę na jego niewłaściwe zachowanie,
- bądź konsekwentny i przewidywalny: „Chcę ci powiedzieć, że nie zmieniłem zdania od zeszłego tygodnia”, „Pamiętam, o czym mówiłeś” itd.

- niech czuje, że jesteś dyskretny: „Nie zamierzam nikomu o tym mówić”, „Już zapomniałem o wczorajszym incydencie” itp.

Trudno jednak nie zauważyć, że zaufanie jest często procesem zgoła irracjonalnym, gdyż najczęściej jest bardziej aktem serca niż rozumu, nie da się go zadekretować, stąd też tak często czujemy się zawiedzeni.

Odnajduj w swoich relacjach z uczniem własne problemy

Gdy patrzemy na klasę, każdy uczeń wzbudza w nas inny rodzaj uczuć. Ten piegowaty i bystry Marcin w końcu sali wyraźnie uruchamia w nas uczucia sympatii. Chcielibyśmy mieć takiego syna. Z kolei Karina patrzy na nas spojrzeniem podobnym do tego, jakim darzy nas nasza teściowa, jakby chciała powiedzieć: „kiepska jesteś, kobieto, i nie ma na to rady”. Sam doświadczyłem sytuacji, gdy – używając eufemistycznego zwrotu – nie darzyłem jednej ze studentek zbyt dobrymi uczuciami, nie zastanawiając się nawet, dlaczego tak jest, dopiero ktoś uświadomił mi, że ta osoba patrzy na mnie tak, jak ktoś, kto wyrządził mi kiedyś krzywdę. Ten mechanizm w psychoterapii nosi nazwę przeniesienia. Również uczniowie niejednokrotnie darzą nas sympatią, lub nie, z tego właśnie powodu. Warto mieć nad tym zjawiskiem jakiś zakres kontroli, tj. postarać się zauważać swoje kłopoty i oddzielać je od relacji z uczniem.

Pomocne mogą się wtedy okazać przykładowe pytania:

- W jakim stopniu sam przyczyniam się do trudnej relacji z tym właśnie uczniem, np. w sumie muszę przyznać,

że inaczej go traktuję, odmiennie się zwracam do niego niż do pozostałych, jestem rozdrażniony na jego widok itp.

- O co tak naprawdę rozgrywa się między nami walka lub psychologiczna gra, np. czy o kontrolę nad klasą? czy o to, kto jest mądrzejszy? czy o mój brak uwagi? (warto pamiętać, że walkę najczęściej można sprowadzić do dwóch kategorii: „miłość” i „władza”).

- Jak dokładnie przebiega konflikt i co go eskaluje?

- Kogo trudny uczeń nam przypomina? (warto tu zadać sobie nieco trudu, aby to odkryć).

- Czego nam brakuje w tym kontakcie z uczniem? (np. jego szacunku wobec nas, zaangażowania rodziców itd.).

- Jakie stosuję nie zawsze uprawnione chwytły lub niezbyt uczciwe manewry? (np. rozgrywam wszystko zawsze w obecności całej klasy, łapię go w różne pułapki emocjonalne itd.).

- Czego tak naprawdę od niego wymagam? (np. żeby był aktywniejszy, bardziej nas lubił, szanował swoje koleżanki itd.).

Tylko Ty wiesz, jakie własne kłopoty ci przeszkadzają, choć najlepszą pomocą w ich zrozumieniu mogą okazać się też inni. Uczciwość wobec siebie nie zawsze może tu wystarczyć. W tym wypadku, jak w żadnym innym, sprawdza się znane powiedzenie, iż nikt nie jest dobrym sędzią w swojej własnej sprawie, a to dlatego, że górę biorą tu procesy nieświadome. Rozmawianie z innymi o naszej pracy może czasem uchronić nas przed podobnymi „kliszami”, które nakładamy na relacje z uczniami.

Pomóż najpierw sobie, abyś mógł pomagać innym

Z wcześniejszym zaleceniem wiąże się również i ta wskazówka. Mówi ona, że ovlądnięty swoimi problemami psychologicznymi nauczyciel nie jest zdolny do udzielenia skutecznej pomocy uczniom. Chodzi o to, aby oddzielić dysfunkcyjność i zaburzenia zachowania wychowanka od naszych własnych osobowościowych deficytów lub braku kompetencji. Zauważmy, że uczniowie wydają nam się tym trudniejsi, im silniej odczuwamy własne kłopoty i doświadczamy braku satysfakcji w życiu prywatnym czy zawodowym. Trochę tak, jakby nasze mechanizmy adaptacji do sytuacji problemowych uległy rozregulowaniu. Jednocześnie wiele badań naukowych, ale też potocznych obserwacji, każe przyjąć, że nauczyciele należą do grupy o wyraźnie podwyższonym wskaźniku znerwicowania. Nie można się temu dziwić. Zawód nauczycielski niesie w sobie wiele obciążeń wynikających z intensywnego kontaktu z innymi osobami, dlatego w tak wysokim stopniu przyczynia się do wypalenia zawodowego. Jednak temu zjawisku można przeciwdziałać. Przypomina się stara maksyma – lekarzu, ulecz się najpierw sam. Taką formą pomocy mogłyby być różnego rodzaju grupy wsparcia, np. superwizja³⁶ lub istnienie w szkole tzw. grupy balintonowskiej³⁷. Niestety,

³⁶ Superwizja jest formą psychologicznej pomocy i szkolenia, która dąży do odciążenia oraz zachowania i wzmocnienia kompetencji zawodowych osób pracujących z ludźmi (psychoterapeutów, psychologów, nauczycieli i wychowawców, pracowników socjalnych, lekarzy i pielęgniarek itd.)

³⁷ Jest to rodzaj koleżeńskich grup wsparcia stwarzających okazję do porozmawiania o problemach występujących w relacjach z określonymi pacjentami i do wymiany wzajemnych doświadczeń.

nie jest to powszechne zjawisko, a mogłoby ono w skuteczny sposób pomóc samym nauczycielom, ale także przyczynić się w jakimś stopniu do spadku liczby uczniów trudnych.

Niech uczeń weźmie odpowiedzialność za swoje zachowanie

Gdy nauczyciel staje się nadmiernie opiekuńczy lub pobłażliwy (tzn. funkcjonuje w obszarze C), wówczas bezwiednie przejmuje odpowiedzialność za to, co robi uczeń. Dziecko nigdy nie nauczy się bycia osobą dorosłą, jeżeli nie zacznie dostrzegać związków między przyczynami i skutkami, do jakich te przyczyny prowadzą. Wielokrotnie w pracy szkoły można dostrzec sytuacje, w których puszcza się w niepamięć lub macha ręką z pobłażliwością na różnego rodzaju uczniowskie występki – od palenia papierosów w uczniowskich toaletach, po przemykanie oczu na różnego rodzaju przejawy przemocy – w myśl zasady: jeszcze się zdążą wszystkiego nauczyć. Tak (na krótką metę!) bywa wygodniej. Później jednak bywamy zaskoczeni, że zamiast papierosów pojawiają się narkotyki, a zamiast niewinnej dziecięcej sprzeczki coraz wyraźniej widzimy, że w szkole zaczyna panować prawo pięści w postaci bandyckich wymuszeń lub tzw. uczniowskiej fali. W szkole powinna panować, wprowadzona w ostatnich latach przez nowojorską policję, bardzo skuteczna zasada: „zero tolerancji nawet dla najmniejszych wykroczeń” (wykroczeń wobec uczniowskiego i szkolnego regulaminu). Jednak w dobie, gdy bardziej nosne jest pojęcie tolerancja niż prawo, odpowiedzialność czy uczciwość, jest to szczególnie trudne.

Określ granice

Uczestnikom treningu asertywności czasem mówi się tak: „Jeśli nie ty określisz swoje granice, inni zrobią to za ciebie”. W domyśle – wejdą ci na głowę. Nauczyciel powinien więc wiedzieć, że jeżeli to nie on zarysuje czytelne granice dopuszczalnych zachowań, to w efekcie uczniowie zrobią za niego. Należy pamiętać, że trudny uczeń działa według zasad, które jemu odpowiadają, nie licząc się z otoczeniem, według reguł, które ona sam ustala. To inni mają dostosować się do jego oczekiwań, potrzeb i sposobu funkcjonowania – a nie na odwrót. Dlatego uczniowi trudnemu trzeba wyznaczyć granice. Wyznaczyć obszar, według którego możliwe są wzajemne relacje, ustalając w ten sposób te zachowania, jakie są od niego oczekiwane oraz te, które nie będą tolerowane. Ustalanie granic służy też, jak to akcentowaliśmy w punkcie wcześniejszym, wzięciu przez ucznia odpowiedzialności za swoje postępowanie. Dla nauczyciela bywa to trudne. Musi być stanowczy i taktowny, ale jednocześnie rozumiejący ucznia i jego ograniczenia, a czasem nawet mu współczujący.

Według współczesnej psychologii zdolność do budowania optymalnych granic wynika z dobrego funkcjonowania ego (kierunki psychodynamiczne), umiejętności zachowań asertywnych (kierunki behawioralne) lub zdolności do posługiwania się swoim stanem osobowości określanym jako Ja-Dorosły (analiza transakcyjna). Konkretnemu nauczycielowi czytającemu te słowa dałbym takie zalecenie: „Powiedz jasno i otwarcie, co będziesz robił, a czego robić nie będziesz, jeśli zachowanie ucznia się nie zmieni. Określ też skutki, czy

sankcje przekroczenia tych granic. Powiedz o tym wszystkim spokojnie, bez złośliwości i zniecierpliwienia. Bądź konsekwentny w realizacji tego, o czym powiedziałeś”. Cóż prostszego! Ale w praktyce nie wygląda to wcale tak prosto i łatwo. Jeszcze jedno powiedzenie: „dobre ogrodzenia stwarzają dobrych sąsiadów”. Dobre i elastyczne granice tworzą dobrą relację między nauczycielem i uczniem. Nauczyciel nie może odgradzać się od uczniów fortecą i murem obojętności, ale nie może też pozwolić, aby weszli mu oni na głowę (lub włożyli kosz na śmieci).

Radź sobie z konfrontacją

W języku psychoterapii konfrontacja oznacza wskazanie na niezgodności lub na niekonsekwencję w zachowaniach pacjenta: „z jednej strony to, a z drugiej tamto – i w żaden sposób to do siebie nie pasuje”. Konfrontacja może więc być pewnym i czasem nawet bardzo skutecznym sposobem korekty uczniowskich zachowań. Najłatwiej wykazać to na przykładzie niezgodności między tym, co uczeń powiedział, a tym, co zostało przekazane bez użycia słów lub poprzez jego zachowanie („mówisz mi, że twoje zachowanie jest właściwe, a ja już trzeci raz na lekcji zwracam ci uwagę”).

Trudniej wskazywać uczniowi przykłady, które będą dla niego bolesne („zdeklarowałeś się, że wybierasz się na politechnikę, a ja widzę, że nie umiesz rozwiązywać nawet najprostszych zadań algebraicznych”). Konfrontowanie nie jest pouczaniem, przekonywaniem, czy prawieniem morałów, co dla niektórych pedagogów może być trudne do

pojęcia. Konfrontacja okazuje się skuteczna, jeśli zostały spełnione przynajmniej dwa z wcześniej wymienionych przez nas warunków, tj. uczeń czuje, że jest rozumiany i ma do nas zaufanie. Ale konfrontowanie biernego, zbuntowanego lub lekceważącego nas ucznia z rzeczywistością bywa trudnym emocjonalnie zadaniem dla niemal każdego nauczyciela. Wpatrzone w nas pełne szyderstwa lub złości oczy, uśmiezek politowania w kącikach ust, trudno skrywana niechęć, to tylko niewielki repertuar zachowań, jakimi obdarzyć nas może uczeń trudny. Najtrudniejsze jest zapanowanie nad frustracją czy zniecierpliwieniem wtedy, gdy uczeń nie chce dostrzec oczywistości. Musimy umieć sobie z tym poradzić, inaczej przegramy. Dobrym rozwiązaniem jest tu stosowanie dwóch przeciwstawnych strategii. Z jednej strony sprowokowanie konfrontacji, gdy nieujawniony konflikt się tli, z drugiej unikanie konfrontacji w sytuacji, gdy uczeń mógłby mieć przewagę sytuacyjną (rozmowa odbywa się na jego „psychologicznym” polu). Podstawowa zasada brzmi: zachowaj spokój i miej się na baczności. Daj więc sobie czas do namysłu, aby móc zachować się w odpowiedni sposób i przemyśleć wszystko zanim zareagujesz („Dam ci odpowiedź jutro”). Nie pozwól na wybuchy złości ucznia („Mów wolniej i ciszej, abym mogła cię zrozumieć”, „Jeżeli nie przestaniesz krzyczeć, albo ja wyjdę z klasy, albo ty natychmiast ją opuścisz”). Ale przede wszystkim staraj się zrozumieć, co naprawdę się dzieje, gdy niejako „zderzasz się” z uczniem będąc przedstawicielem rzeczywistości, jaka go otacza, oraz nastaw się w swojej pracy bardziej na rozwiązywanie problemów niż na zdobywanie sympatii uczniów.

Naucz się wyrażać swoją krytykę w sposób konstruktywny

Wyrażanie sądów oceniających niewłaściwe poczynania ucznia powinno odbywać się według pewnych zasad zachowań asertywnych³⁸. Warto wtedy pamiętać, aby:

- być konkretnym, czyli unikać ogólników, np. „zachowujesz się beznadziejnie” (a co jest w tym beznadziejnego?);
- zauważać to, co jest pozytywne, np. „nie mam zastrzeżeń do znajomości przez ciebie wzorów i reguł algebraicznych, ale widzę, że zadań nie umiesz rozwiązywać”;
- zachować spokój i nie dać się unieść pewnym emocjom, np. złości, czy zaciekłości;
- trzymać się sedna sprawy, np. nie wyciągać spraw, które w tej chwili są nieistotne: „w zeszłym roku na wycieczce też miałam do ciebie poważne zastrzeżenia”;
- skupić się na samym zachowaniu, tj. nie wyrażanie negatywnych ocen lub opinii o danej osobie („Michał, ty dureń jesteś”), ale o jej konkretnym zachowaniu, które nam nie odpowiada („Michał, twój sposób, w jaki zwracasz się do mnie, bardzo mi nie odpowiada, czuję w tym lekceważenie i brak respektu”). Z konkretnym (podkreślam – „konkretnym”!) zachowaniem zawsze da się coś zrobić, z faktem „że jest się durniem” najczęściej nic;
- nie posługiwać się stereotypami lub etykietkami, np. „jesteś dziecinny”, „z tego słuchania *techno* mózg ci się zlasował”.

³⁸ G. Lindeenfield, *Asertywność, czyli jak być otwartym, skutecznym i naturalnym*. RAVI. Łódź 1994.

Zdolność wyrażania sądów oceniających – tak przecież potrzebna w pracy nauczyciela – ulega zazwyczaj doskonaleniu w trakcie jej praktykowania.

Naucz się sztuki negocjacji

Umiejętność negocjowania to przede wszystkim sztuka zawierania umów. Opanowaniu tego rodzaju sztuki służą, specjalne treningi psychologiczne. Opanowanie zdolności negocjacyjnych może dla nauczyciela mieć i tę zaletę, że przez tzw. modelowanie czyli naśladowanie będzie mógł uczyć tego samego swoich uczniów lub wykorzystać to na lekcjach wychowawczych. Pomocne mogą się tu okazać niektóre z książek poświęcone nauce negocjacji i mediacji³⁹. Zawieranie umów z uczniami uważam – obok chęci do bycia asertywnym przez nauczyciela – za jeden z najważniejszych sposobów radzenia sobie z młodzieżą w okresie dorastania, a szczególnie z młodzieżą trudną. Nie sposób tu przytoczyć wszystkie techniki i metody, którymi może posłużyć się nauczyciel. Oto jedna z nich, którą możemy nazwać „Zakład”, a która ma coś w sobie zarówno z negocjacji, jak i umiejętności posługiwania się paradoksem. Technika ta została zaproponowana jako służąca terapii zaburzeń zachowania⁴⁰. Nauczyciel opisuje niewłaściwe zachowanie i proponuje zakład, że będzie ono nadal występowało, bo

³⁹ D. Hauk, *Łagodzenie konfliktów w szkole i w pracy z młodzieżą*. JEDNOŚĆ, Kielce 2002; V. Kast, *Kryzys jest szansą, czyli jak wykorzystać trudności*. JEDNOŚĆ, Kielce 2003.

⁴⁰ G.R. Weeks, L. L' Abate, *Paradoks w psychoterapii*. GWP, Gdańsk 2000, s. 154.

dziecko nie jest w stanie nad nim zapanować. Jeżeli dziecko powstrzyma nieodpowiednie zachowanie, wygra zakład. Jeżeli jednak się nie pohamuje i przegra, to będzie musiało nauczyć nauczyciela swojego zachowania. A zatem, kiedy uczeń wygra, oznacza to, że zyskał kontrolę nad swoim (dotąd niekontrolowanym) zachowaniem. Jeśli przegra – musi przeanalizować swoje postępowanie i jeszcze raz świadomie je „odegrać”, aby nauczyć nauczyciela, co samo w sobie ma też duży walor korygujący. Uczeń został więc wpuszczony w pewien rodzaj paradoksalnej pułapki.

Postuluj się paradoksem

W sytuacjach ze szczególnie trudnym uczniem warto czasem zastosować pewnego rodzaju niekonwencjonalne działania postępujące niejako wbrew logice, a które nazywamy właśnie paradoksalnymi. Metody te, najogólniej biorąc, polegają na przełamywaniu pewnych utrwalonych wzorców relacji. Dobrze służy zrozumieniu działania paradoksu uświadomienie sobie typowej sekwencji wydarzeń. Może to być tak: ON źle się zachowuje – JA reaguję na to krzykiem (reprimendą, karą itp.). Prawdopodobnie jedno wzmacnia drugie.

Jest więc rzeczą obojętną, który element tej sekwencji się zmieni. Jeśli zmieni się jeden – zmieni się i drugi. Mogę więc dla przykładu przestać całkowicie reagować na jego zachowanie. Jeśli moje reakcje (wściekłość) były tymi, których oczekiwał („chciał”, abym się wściekał), to przestaję w ten sposób wzmacniać jego zachowanie. Nie otrzymuje upragnionej nagrody. Ale można też skłonić go do zmiany zachowania. Na-

leży to zrobić w konkretny sposób, którego mechanizmu nie będę tu bliżej wyjaśniał. Moje najprostsze zalecenie brzmi tak: „każ mu nasilić złe zachowanie w określonych ramach i bardzo lekko na końcu go zepsuj”. „Zepsuj” oznacza tu: nieco podważ, lekko tylko zakwestionuj, uzupełnij o jakiś często idiotyczny element, który postawi pod znakiem zapytania wszystko co zrobił wcześniej, czyli każ mu niejako zrobić coś „w bok”. Co to będzie, jest kwestią wyłącznie naszej intuicji. Dla przykładu powiedz tak: „Bartek, na każdej niemal lekcji przeszkadza mi twoja głośna rozmowa, albo śmiech. Rozumiem, że trudno ci się powstrzymać. Pozwalam ci w takim razie to robić, tak samo, albo nawet jeszcze głośniej, ale pod warunkiem, że będziesz w tym czasie patrzył w okno (albo np. na sufit), a nie na mnie”. Gdy uczeń zdecyduje się nadal na swoje wygłupy na lekcji, to nie będzie to już to samo. Teraz nie będzie się to działo pod wpływem impulsu, bez kontroli, ale niejako „z polecenia nauczyciela”. Patrzenie się w okno za każdym razem, dla uniknięcia reprimendy nauczyciela, szybko wyda mu się idiotyczne. To drobny i bardzo uproszczony przykład. W rzeczywistości zastosowanie paradoksu nie jest proste i wymaga ze strony nauczyciela nie tylko odpowiedniej wiedzy⁴¹ oraz dużego wyczucia, ale też pewnego rodzaju talentu.

Rzadko zdarza się, aby bezpośrednio i wprost wyrażone oddziaływanie na ucznia przyniosło spodziewane skutki („ani z nim prośbą, ani groźbą”). W młodych ludziach ist-

⁴¹ Zainteresowanemu technikami paradoksalnymi czytelnikowi możemy polecić: G.R. Weeks, L. L' Abate, *Paradoks w psychoterapii*. GWP, Warszawa Gdańsk 2000; J. Haley, *Niezwykła terapia. Techniki terapeutyczne Miltona H. Ericksona*. GWP, Gdańsk 1995.

nieją nieprzebrane pokłady przekory. Warto wykorzystać to według paradoksalnej zasady: „jeśli chcesz, aby przestał to robić – każ mu robić tę rzecz bez przerwy”. Jeżeli więc, uczeń przeciwstawia nam się nieustannie i kwestionuje niemal wszystko, co mówimy lub robimy, poprośmy go, aby robił to nadal (a nawet jeszcze bardziej!), jednak za każdym razem, gdy tylko coś z naszej strony będzie nie tak, aby nie utrudniał przebiegu lekcji, tylko podniósł do góry rękę z długopisem. To rzekomo będzie dla nas sygnał, że musimy się zastanowić i coś zmienić. W tej instrukcji jest pewien podstęp. Jaki? Ano taki, że uczeń poprzez ten nasz wybieg zostanie wciągnięty we współdziałanie z nami (a dotąd się przeciwstawiał!). Rzecz jasna, nie na wszystkich uczniów takie metody „niebezpośredniego oddziaływania wychowawczego” działają – warto mieć tego świadomość.

Zachowaj się niekiedy w inny sposób

Techniki paradoksalne uczą, że warto czasem w stosunku do ucznia zachować się w odmienny sposób. Dobra stara zasada mówi, że gdy robisz coś, co nie przynosi efektu – zrób coś innego. To właśnie terapia nauczyła mnie, że gdy mój pacjent, pomimo moich wysiłków i mojej dobrej woli, nie zmienia się – wówczas to ja zmieniam swoje relacje w stosunku do niego. Z reguły przynosi to szybkie i zdumiewająco korzystne efekty. Tak więc dobre skutki przynosi nagła i dezorientująca w jakimś sensie ucznia zmiana w reagowaniu nauczyciela na jego negatywne zachowanie. Taki zamiar można realizować na nieskończenie wiele sposo-

bów. Jeden z nich polega choćby na ostrym i zdecydowanym zderzeniu się z występkiem ucznia oraz jednoczesnym paradoksalnym udzieleniu mu emocjonalnego wsparcia np. „Michał! (gwałtownym i podniesionym tonem) – zachowujesz się skandalicznie wobec koleżanki, nie zamierzam tego dalej znosić – (i łagodnie) – widzę że Martyna bardzo cię zdenerwowała”. Takie postępowanie nauczyciela rozbija stary, utrwalony i niefunkcjonalny schemat ich wzajemnych odniesień. W tym przykładzie nauczyciel podjąłby przecież typową dla siebie interwencję w rodzaju: „Michał! zachowujesz się skandalicznie w stosunku do Marty – za chwilę wyrzucę cię z klasy!”. Zauważmy rzecz szczególną, że to odmiennie od dotychczasowego działanie nauczyciela stwarza szansę na budowanie zaufania między nim a uczniem.

Przeformułuj sam problem

Na dany problem każdy z osobna może patrzeć inaczej. Zauważmy, że w szkole, gdy wystąpi określona trudność czy kłopot, niemal każdy formułuje swoją ocenę tego zdarzenia. Dla przykładu, gdy jedna z matek wtargnie nagle do szkoły i wobec wszystkich zrobi dyrektorowi karczemną wręcz awanturę, nie przebijając w słowach i bezpodstawnych zarzutach, wtedy: dyrektor z zaskoczenia, wściekłości lub bezsilności nie wypowie ani słowa; sekretarka będzie szczerze oburzona zachowaniem matki; jedna z nauczycielek, nie lubiąca dyrektora, będzie się w duchu cieszyć; księżda-katechetę oburzy ogólnie upadek obyczajów w społeczeństwie; uczniowie-świadkowie zdarzenia będą się śmiać; można bę-

dzie biadolić, że matka wtargnąwszy do szkoły nie wytarła butów, przez co zabrudziła pół korytarza. Inaczej będziemy patrzeć na wygłup nastolatka, gdy jesteśmy rozdrażnieni lub w danej chwili znajdujemy się w gorszej formie psychicznej, a inaczej, gdy mamy dobry dzień. Kiedy indziej to by nas irytowało – teraz co najwyżej śmiesz.

Ten fakt możemy wyzyskać. Przeformułowanie problemu jest pewną strategią spojrzenia na problem z innego punktu widzenia. Zachowujemy zasadniczo istotę zachowania ucznia, ale „n a z y w a m y” go inaczej, w taki sposób, że jest ono „bardziej strawne” dla obu stron. Nie określamy postępowania ucznia M. (zamieszczonego wcześniej w tabeli), jako „skandaliczna niesubordynacja” lub „przeszkadzanie na lekcji”, ale jako forma „zakomunikowania czegoś w niewłaściwy sposób”, czy „nie najwłaściwsze poszukiwanie uwagi u nauczyciela”. Gdy to głośno wypowiemy, uczeń ma wówczas szansę zauważenia swojego zachowania w nowym kontekście, co samo w sobie stwarza nadzieję na rozwiązanie problemu. Takie postępowanie zmusza nauczyciela do dużej elastyczności i gotowości do spojrzenia na problem w odmienny, a czasem paradoksalny, sposób. Pozwala dostrzec w trudnym zachowaniu ucznia jakąś formę komunikacji, czy jakieś zaskakująco pozytywne elementy.

Pomyśl od czasu do czasu pozytywnie

Można zrobić wiele, aby utwierdzić trudnego ucznia w jego destrukcyjnej roli. Najbardziej służy temu nadmierne koncentrowanie się na złych stronach jego zachowania

i własnych kłopotach z tym związanych. Działa to często jako tzw. samospełniająca się przepowiednia – „chcecie, że-
bym takim był, to taki będę!”. Wiele zmienia fakt, gdy nasz
sposób myślenia podąży innymi, całkiem nowymi droga-
mi ścieżkami, gdy zadamy sobie wysiłek, aby pomyśleć o ca-
łej tej sytuacji w sposób pozytywny⁴². Warto odwołać się do
tego, co w psychologii nazywa się autoinstrukcjami. Otóż
w sytuacjach trudnych ludzie prowadzą ze sobą wewnętrzny
dialog, który może pobudzać do działań konstruktywnych
lub chroniących własne „ja”, lub też przeciwnie – wyzwalać
lęk i powodować dezorganizację działania. To, w jaki spo-
sób myślimy w danym położeniu, jakie znaczenie przypisu-
jemy określonym stanom rzeczy, wpływa na emocje, jakie się
w nas uruchamiają. Jeśli więc wzbudzimy w sobie choć tro-
chę gotowości do budowania pozytywnych skojarzeń z tą sy-
tuacją i z osobą samego ucznia, tym bardziej jesteśmy zdolni
do spojrzenia wielowymiarowego. W konsekwencji znajdzie-
my pewien stan równowagi między dobrymi i złymi aspek-
tami osobowości ucznia, który sprawia nam przecież tyle
kłopotu, ale nigdy nie jest człowiekiem do gruntu złym.

Bądź bardziej kreatywny

Jeżeli Twoje dotychczasowe sposoby działania zawiodły,
może to oznaczać, że postępujesz w mało kreatywny spo-
sób. Z reguły dobrze radzą sobie z trudnymi uczniami na-
uczyciele elastyczni i twórczy, umiejący reagować w sposób
niekonwencjonalny, plastyczny i pozbawiony rutyny. Tak-

⁴² Polecam jedno z ćwiczeń na końcu książki.

że tacy, którzy nie są zbyt przywiązani do swojego narcystycznego wyolbrzymionego „ja”, których nadmiernie nie rani czyjaś niestosowana uwaga, czy skierowana do nich pozbawiona sensu krytyka. Ale są to też nauczyciele umiejący sięgnąć do repertuaru różnorodnych oddziaływań wychowawczych, obserwujący uważnie pracę innych i potrafiący wyciągnąć na tej podstawie przydatne dla siebie wnioski. I na odwrót – słabo radzą sobie z kłopotliwymi uczniami nauczyciele schematyczni w swej pracy i w relacjach z innymi ludźmi, pozbawieni inwencji i pomysłowości, nadmiernie skoncentrowani swoim poczuciu wartości oraz broniący tego poczucia wartości wszelkimi możliwymi sposobami.

Upór, z jakim trudny uczeń potrafi niezmiennie zachowywać się w niewłaściwy sposób, zdumiewa nawet nauczycieli obdarzonych anielską wręcz cierpliwością. Jeżeli na ten upór będziemy reagować jednakowo, czyli będziemy walić głową w coś, co często przebić się nie da, to żadnego konstruktywnego rozwiązania nie znajdziemy. Zauważymy wówczas, że wiele ogrodzeń można najzwyczajniej w świecie ze spokojem obejść i nie trzeba ich forsować z takim dramatyzmem. Tu konieczny jest dystans. Z pewnej odległości zawsze widzi się znacznie lepiej, że mur gdzieś tam się kończy, lub że całkiem niedaleko znajduje się spora dziura w płocie. Innym sposobem jest działanie dokładnie przeciwstawne do poprzedniego (o postępowaniu paradoksalnym już wspominaliśmy). Zalecenie jest oczywiste: „jeżeli to, co robisz, nie przynosi żadnych efektów – zacznij robić coś dokładnie przeciwnego”. Jeżeli czujesz się poirytowany trudnym uczniem – weź kilka głębszych oddechów i postaraj się uspokoić. Jeżeli jego bierność doprowadza cię do

wściekłości, zaproponuj coś interesującego i przekonaj się, jak wtedy się zachowa. Jeżeli zagrają głównie emocje – odwołaj się do swojego *ratio*. Innym razem zmień cokolwiek w samej sytuacji. Zmień przykładowo kontekst komunikacyjny, np. do tej pory było zawsze tak, że gdy dochodziło do spięć, on siedział w ławce, a ty stałeś – teraz, gdy zaczyna być trudno, usiądź naprzeciwko niego i zobacz, czy cokolwiek się zmieniło? Albo też zmień samą treść, np. przestań koncentrować się wyłącznie na jego ciągle nie odrabianej pracy domowej, a zobacz, że godzinami przesiaduje w szkolnym klubie na dole: co tam robi? Pomanipuluj choćby tempem waszych wzajemnych interakcji, np. gdy dochodziło do tej pory do zatargów między Tobą i tym uczniem, zauważałeś, że wszystko działo się błyskawicznie. Taka natychmiastowa „wymiana piłek”, iście tenisowy smecz. Tym razem zatrzymaj się (nie mów nic, nie rób nic) i zobacz, co się będzie wtedy działo? Można również zmienić swoje zaangażowanie, np. gdy czujesz, że cała sytuacja za bardzo Cię wciąga, że ciągle o tym myślisz, że nadmiernie angażuje to Twoje myśli i emocje – znajdź odpowiedni dystans do całej sprawy. Sprawdź później, czy coś to zmienia? Kreatywne działanie nie ma granic, stąd też wymienić tu można wiele jeszcze innych sposobów.

Bądź mniej autorytarny

Warto, aby nie znoszące sprzeciwu stwierdzenia i oceny nauczyciela wypowiedane były z wyjątkowym umiarem, oszczędnie i z dużą rozważą.

Zawód nauczyciela w wyjątkowy sposób sprzyja pewnej dogmatyczności myślenia oraz autorytaryzmowi w postępowaniu. Stając się nauczycielami, czy tego chcemy czy też nie, wchodzimy niejako w rolę rodziców naszych uczniów. Stajemy się ich swoistym przedłużeniem. Tak też, mniej lub bardziej świadomie, postrzegamy nasze zadanie. Mamy strzec pewnych uświęconych norm, zasad oraz powinności. W jakimś sensie jest to normalne i prawidłowe. Niestety, w jakimś sensie jest też uzurpacją i przypisywaniem sobie roli, jaka do nas wcale nie należy. Warto, aby każdy pedagog znalazł w tym zakresie swoją własną miarę, uświadomił sobie, że autorytatywne sądy i przekonania budzą z reguły natychmiastowy sprzeciw oraz uruchamiają psychiczny opór otoczenia. Jest to zrozumiała reakcja na sytuację, gdy inni odbierają nam prawo do własnej oceny oraz naszych własnych poglądów. Uczeń bombardowany nieustannie stwierdzeniami, z którymi nie może dyskutować, stara się za wszelką cenę je podważyć, nawet wtedy, gdy w gruncie rzeczy są one słuszne i prawdziwe. Cała jego energia koncentruje się wtedy na obronie swojego „ja”, które spostrzega jako zagrożone, a nie na poszukiwaniach rozwiązania konkretnego problemu lub odpowiedzi na istotne pytania. Dewizą dobrego nauczyciela jest skierowane do uczniów stwierdzenie: „idźmy razem drogą ku prawdzie”. Zły nauczyciel w sposób dogmatyczny, sztywny i pozbawiony sprzeciwu przekazuje jedynie słuszne prawdy, które należy przyjąć oraz bezwzględnie zaakceptować. Nie oznacza to jednak, że pozwala na przejęcie nieuprawnionej kontroli przez uczniów nad sytuacją w klasie.

Nie daj się wyprowadzić z równowagi

Nie wstydzmy się przyznać wobec siebie, że uczniowie trudni budzą w nas irytację, nierzadko wściekłość a nawet dawno zapomniane pokłady nienawiści. To też ludzkie uczucia. Byłoby rzeczą dziwną – a być może nawet mogłoby świadczyć o naszych masochistycznych problemach charakterologicznych – gdyby ktoś, kto przysparza nam tyle problemów, rzuca nam nieustannie kłody pod nogi, zabawia się naszą bezradnością, uświadamia nam nasze braki lub niekompetencje – był darzony przez nas szczerą sympatią. Jednak profesjonalny nauczyciel (w odróżnieniu od tego, któremu brak kwalifikacji) powinien umieć poradzić sobie z taką sytuacją. Przykładowo, nie obciążać całą winą tylko ucznia, szukać najlepszych rozwiązań i przede wszystkim rozumieć, co się tak naprawdę dzieje w relacji między nim a uczniem sprawiającym kłopoty. Uczeń, o jakim myślimy, uruchamia często w nauczycielu uczucie bezsilności. Ale nauczyciel nie może być bezsilny, gdyż traci wówczas całą swoją władzę i aurytetyt. Dodatkowo jeszcze bardzo często po bezsilności pojawia się wściekłość. Zostajemy niejako zalani emocjami, a emocje – jak to emocje – jeżeli wymkną się spod naszej kontroli, to nawet z najmądrzejszego zrobią głupiego. Nie możemy na to pozwolić, bo tylko my dajemy zgodę naszym uczuciom, aby się ujawniły. Ale nie dać się wyprowadzić z równowagi, to nie tylko nie dać się zdeorientować, to nade wszystko znać swój cel i zadania.

Nie bądź pamiętliwy

Wystrzegaj się zaciekłości, mściwości i nieustępliwości. Nie pragnij odwetu i rewanżu. Wet za wet – to najgorsza strategia, jaką można sobie wyobrazić. Nie jest łatwo, gdy czujemy się skrzywdzeni, poniżeni, czy ośmieszeni. Wiadomo przecież, że część uczniów trudnych wywołuje w nas plątaninę destrukcyjnych uczuć, od zwątpienia, zniecierpliwienia i poczucia bezradności, po rozdrażnienie i irytację. Te uczucia, jeśli zostają w nas na długo, są źródłem negatywnego stresu. Warto więc nauczyć się pozbywać się tego wszystkiego, co pozostawiają w nas trudne relacje z uczniem i jego rodzicami. Każdy może odkryć swój własny sposób tego rodzaju uwolnień.

Dla jednej osoby będzie to wygadanie się do kogoś, dla innej spacer czy przejażdżka rowerowa, dla jeszcze innej posłuchanie dobrej muzyki i zamknięcie się w swoim pokoju. Bądź więc cierpliwy i wyrozumiały. Pełna wrażliwości, a nawet współczucia reakcja bywa czasem początkiem całkiem nowych i dobrych relacji z konkretnym uczniem.

Zmień swoje oczekiwania

Jeśli od razu spodziewamy się, że określony uczeń będzie trudny, to można z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, iż tak właśnie się stanie.

Nie staraj się przy pierwszym kontakcie zakładać, że ten uczeń na pewno będzie sprawiał kłopoty. Zadziałać tu może jedno z tzw. praw Murphy'ego: że jeśli coś złego ma się stać, to

stanie się na pewno. Mówiąc najkrócej: jeżeli spodziewasz się kłopotów – to je będziesz miał. Ale paradoksalnie jest też tak, że nastawienie się na trudności mobilizuje całą naszą energię. Dzięki temu jesteśmy uważni, czasem bardziej wyrozumiali lub cierpliwi. To też wartość takiego postępowania. Jeżeli jednak z góry nastawiamy się negatywnie do danego ucznia, to powinno nas to skłaniać do zatrzymania się i głębszego zastanowienia, zauważenia, że być może w trudnym uczeniu dostrzegamy tylko te cechy, których nie lubimy w sobie samych. Łatwo zauważyć, że sposób myślenia ucznia sprawiającego kłopoty nie jest taki, jakiego byśmy oczekiwali. Bardzo często jego sądy o rzeczywistości są uproszczone, niedojrzałe lub pozbawione najmniejszego sensu. Jako nauczyciele możemy naprawdę zrobić wiele, aby ten stan rzeczy zmienić. Jeśli jednak będziemy skłonni uznać, że za powstanie trudnej sytuacji między nami a uczniem jesteśmy też odpowiedzialni, znacznie lepiej zrozumiemy całą sytuację. Poznamy nierealistyczne oczekiwania wobec siebie i ucznia.

I jeszcze coś o naszych oczekiwaniach. Trudny uczeń często konfrontuje nas z mniej lub bardziej uświadamianymi sobie uczuciami i wyobrażeniami, że nie jesteśmy kimś wyjątkowym w jego życiu, że nie jesteśmy też wszechmocni i pod każdym względem doskonali. To do pewnego stopnia zrozumiałe – każdy niesie w sobie jakąś dozę egocentryzmu i przekonania o swojej niepowtarzalności. Ten punkt widzenia zaciemnia nam jednak ogląd całej sytuacji. Ulegamy iluzji, żyjemy z irracjonalnymi przekonaniem co do swojego znaczenia i roli. Pokora bywa tu najlepszym doradcą. Będziemy jednymi z wielu ludzi, z którymi ten uczeń się zetknie w swoim życiu, bardzo często wcale nie najważniejszymi. Jeśli coś dobrego uda nam

się w nim zostawić, np. zachwyt nad przyrodą, upodobanie do rozwiązywania trudnych zadań, szacunek wobec odmienności, wrażliwość na innych ludzi, czy odpowiedzialność za swoje czyny, to dobrze. Dokonaliśmy rzeczy niebagatelnej. Często jednak nasze próby poniosą fiasko, i to też musimy uznać.

Buduj kontakty z uczniami na uczciwych zasadach

Jeżeli jesteś nieuczciwy, nie licz, że w jakikolwiek sposób poradzisz sobie z trudnym uczniem. Nawet od trudnego ucznia czegoś się uczysz, ale pamiętaj również, że jest to relacja zwrotna i on także wiele uczy się od Ciebie. Takie bezrefleksyjne przyjmowanie czyichś zachowań nosi nazwę internalizacji. Jakie w takim razie nawyki i sposoby postępowania przyjmuje od Ciebie, gdy nie jesteś solidnym i uczciwym człowiekiem? Gdy widzi, że nie jesteś sprawiedliwy w swoich ocenach, udzielasz korepetycji wtedy, gdy nie wolno Ci tego robić, że różnie traktujesz uczniów w zależności od pozycji czy wpływów ich rodziców, wikłasz się w niejasne przejawy „rodzicielskich wyrazów wdzięczności” lub szukasz różnego rodzaju dwuznacznych korzyści ze swojej pracy? Czy wtedy można mówić o jakimkolwiek autorytecie i możliwości wpływania na ucznia?

Pomyśl o zapleczu

Zapleczem w psychologii jest wszystko to, co nas chroni, co pozwala nam się bronić, gdy czujemy się zagrożeni

i z czego również możemy korzystać w momentach konfrontacji. Możemy sformułować pewną regułę w tym zakresie – im trudniejszy uczeń, tym bardziej musimy pomyśleć o naszym zapleczu. Chodzi tu zarówno o to, aby znać realne sankcje, jakimi może się posłużyć, np. ograniczyć jakiś rodzaj przywilejów uczniowskich, czy posłużyć się określonym repertuarem kar oraz nagród, jak też stworzyć pewien system zabezpieczeń, np. w sytuacjach szczególnie trudnych rozmawiać tylko w obecności świadka. Wspominaliśmy już, że dobrą okazją do stworzenia sobie pewnego typu zaplecza jest prowadzenie systematycznych notatek, np. zanotowanie daty i przebiegu rozmowy telefonicznej z rodzicami lub gromadzenie różnego rodzaju materiałów, jak pozostawienie jakiegoś rodzaju pracy pisemnej ucznia. Istnienie zaplecza utwierdza nauczyciela w jego możliwościach realnego oddziaływania wychowawczego, zwiększa poczucie bezpieczeństwa i daje rzecz niebagatelną – przekonanie o umiejętności działania w pełni profesjonalnego.

Poszukaj wsparcia i rady

Gdy nasze starania utkwily w martwym punkcie, warto poszukać pomocy na zewnątrz. Dobrze jest usłyszeć od życzliwej nam osoby, że gdy nie radzimy sobie z danym uczniem, to nie jesteśmy jednocześnie głupi, niekompetentni i całkowicie pozbawieni talentów pedagogicznych. Rozładowuje to nasze wewnętrzne napięcie i stres. Wskazówki, pomoc oraz zrozumienie kogoś rozsądnego przynoszą z reguły ulgę, ale także podpowiadają konkretne rozwiązania

problemów. Dobre i trafne pomysły z rzadka tylko są efektem wysiłku pojedynczych wybitnych jednostek. Zaletą poszukiwania rozwiązań u innych osób jest to, że następuje swoista obiektywizacja danej sytuacji, a sam fakt, iż tworzymy opis zachowania ucznia i zdajemy relacje naszych z nim kłopotów, zmienia niejednokrotnie całą perspektywę. To, co zostało wypowiedziane, nie jest już tym samym, co problem, który nie został zwerbalizowany, a tylko istnieje w naszej głowie. Ale wymiana doświadczeń z innymi – choć jej walor w pracy nauczycielskiej jest nie do przecenienia – może nieść w sobie także efekty dalekie od zamierzonych. Może potęgować negatywny stres. Tworzony opis zachowania ucznia trudnego, zwielokrotniony kolejnymi relacjami, powtórzeniami, może pogłębiać do niego niechęć. Problem staje się poważniejszy niż dotąd myśleliśmy, zagrożenia stają się większe niż są w rzeczywistości, my sami stajemy się w konsekwencji bardziej bezradni i tracimy poczucie naszego realnego wpływu na zdarzenia.

Nie trać dobrego mniemania o sobie

Cechą trudnych uczniów jest to, że potrafią zasiać zwątpienie w psychice nawet najlepszych nauczycieli, podważyć wiarę w sens własnej pracy i ponoszonego wysiłku czy posiadanych kwalifikacji, ale też w sens samej szkoły i wychowania jako takiego. Decydują o tym takie funkcje osobowości, które w psychodynamicznie zorientowanej psychologii noszą nazwę: **ego**, a co dość często jest myłone z Ja (*self*). Z ego związane są między innymi takie zadania, jak budowanie

optymalnych granic lub zaangażowania między sobą a innymi, umiejętność bezpiecznego poruszania się w otaczającym świecie, czy ochrona naszej integralności psychicznej. Kształtuje się go głównie poprzez zdobywanie doświadczeń. Z uczniem trudnym bywa niestety tak, że cały nasz ładunek dobrych intencji, doświadczeń i wiedzy idzie niejednokrotnie wniwecz. Wszystko, co robimy, traci swój sens. Pojawia się zwątpienie i utrata wiary w siebie, i jest ono tym większe, im słabsze ego ma dany nauczyciel.

Doprawdy, niezwykle łatwo utracić dobre samopoczucie i mniemanie o sobie po nieudanej konfrontacji z trudnymi uczniami. Każdy nauczyciel powinien mieć tego pełną świadomość i nie obwiniać się zbyt często za każdą porażkę. Nieudana potyczka nie jest jeszcze dowodem na to, że słabo sobie radzimy w pracy – warto o tym pamiętać. Nieocenioną pomocą stanowi tu poczucie humoru nauczyciela, którego zadaniem jest uczyć znajdowania odpowiedniego dystansu do siebie i problemu. Bo ponury i pozbawiony dystansu wobec samego siebie belfer jest doprawdy koszmarem.

Problemy pozostaw w szkole

W drodze do domu należy pozostawić problemy w szkole, czyli tam, gdzie powinny pozostać. Łatwo jest takie zalecenie sformułować, trudniej natomiast go wykonać. Nauczyciel lubiący swoją pracę i nie przechodzący obojętnie nawet wobec najtrudniejszych zdarzeń w szkole, za które czuje się odpowiedzialny i które zmuszają go do adekwatnej reakcji, nie tak łatwo pozbędzie się swoich problemów. Jed-

nak dla jego własnego dobra konieczna jest pewna dbałość o równowagę między pracą a odpoczynkiem. Życie każdego człowieka powinno upływać w pewnej harmonii, a trudno taką zgodność uzyskać wtedy, gdy powyższe proporcje zostały zachwiane, gdy będąc w szkole myślami jesteśmy ciągle przy naszej rodzinie, natomiast będąc w domu ciągle wracamy do zdarzeń z naszej pracy.

Na koniec powiedzmy jeszcze i to, że żadne z powyższych zaleceń, traktowane pojedynczo, nie gwarantuje sukcesu. Dlatego też, jeżeli mamy do czynienia z coraz trudniejszą sytuacją wychowawczą, ujawnia się coraz bardziej kłopotliwe zachowanie konkretnego ucznia, wtedy musimy sięgać do całego repertuaru oddziaływań, o jakich tu mówiliśmy oraz specyficznych metod radzenia sobie w tych niesprzyjających okolicznościach.

Zakończenie

Wychowanie stało się w dobie obecnej trudniejsze niż kiedykolwiek. To, co jeszcze nie dawno nazywaliśmy trudnościami wychowawczymi, dzisiaj tak dalece zmieniło swoje oblicze, że wymaga od nauczycieli opanowania szeregu całkowicie nowych praktycznych umiejętności psychologicznych. „To, co jeszcze przed około czterdziestu laty uchodziło za rzadki przypadek zachowania niezgodnego z normą – pisze Otto Speck⁴³ – dziś stało się codziennością. Zaburzenia zachowania jako odchylenia od przyjętych powszechnie norm wydają się obecnie czymś normalnym”. W chwili obecnej trudni uczniowie wymagają od nauczyciela szczególnej kompetencji psychologicznej, uwagi i specyficznego podejścia. Uczeń bywa trudny, bo bardzo często nie umie przystosować się do wymagań szkoły. Jego zachowania powinny więc być traktowane przez nauczyciela jako cenne źródło informacji o tym, czego uczeń się boi, czego pragnie uniknąć, i co jego postawa oraz postępowania oznacza w sensie symbolicznym. Trudny uczeń to nie osobisty wróg nauczyciela, ale zazwyczaj normalny młody człowiek, borykający się ze swoimi nierozwiązanymi problemami, które jakże często go

⁴³ O. Speck, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*. GWP, Gdańsk 2005, s. 15

przerastają. Swoim nieadekwatnym zachowaniem chce nam coś powiedzieć, choć sposób, w jaki to robi, nie zawsze jest najlepszy, a nas samych po prostu irytuje. Wymaga to od nauczyciela dużej dozy pragmatyczności i elastyczności w postępowaniu, uwzględniania w wyborze optymalnej strategii działań wychowawczych wielu wzajemnie warunkujących się czynników – od rozważenia cech osobowości ucznia, jego pozycji i prestiżu w klasie, po jego najczęściej specyficzną sytuację rodzinną oraz możliwości realnych oddziaływań przez nauczyciela. Trudny uczeń to często ten, który zaprzecza wyobrażeniowemu modelowi idealnego ucznia, jaki stworzył sobie nauczyciel, władze szkolne, wreszcie cały system oświatowy⁴⁴. Można powiedzieć, że nie odpowiada przyjętym schematom – i dlatego jest trudny. Nie spełnia naszych oczekiwań, i dlatego tak właśnie go nazwaliśmy.

Formułowanie zaleceń i powierzchownych rad na ten temat łatwo przychodzi każdemu, kto pracuje choćby w elitarnym liceum w dużym mieście, w szkole, gdzie z wysoko wykwalifikowanymi nauczycielami spotykają się chętni do nauki uczniowie z inteligentkich w większości rodzin. Choć tam też nie brak uczniów z poważnymi problemami ze swoim zachowaniem, nie ulega wątpliwości, że znacznie trudniejsze problemy spotykamy na co dzień w niejednej szkole zawodowej lub hufcu pracy. Czy możemy jednak powiedzieć o sobie, że jesteśmy prawdziwie profesjonalnymi pedagogami, gdy wykazujemy gotowość tylko do pracy z uczniami mającymi wysoką motywację do nauki, przykładowie grzech-

⁴⁴ Jeżeli czytelnik chce sprawdzić, jaki idealny model ucznia powstał w jego wyobraźni, niech sięgnie po pierwsze z ćwiczeń zamieszczonych na końcu książki.

nymi, układnymi, zadbanymi i nie sprawiającymi nam najmniejszych nawet kłopotów? Jako nauczyciele chcielibyśmy, aby nasi uczniowie zawsze byli zdyscyplinowani, posłuszni, niezwykle zainteresowani wszystkim, co mamy im do zaoferowania oraz doceniali nasz wysiłek i zaangażowanie. Nieczęsto tak się zdarza. Spotykamy uczniów, którzy sprawiają nam kłopoty, są nieposłuszni, niejednokrotnie dziwaczeni, nie potrafią przystosować się do szkoły i jej wymagań, nie chcą lub nie umieją docenić naszych wysiłków. Dla takich uczniów musimy również znaleźć miejsce w swoim sercu. Dla nich również zostaliśmy powołani jako nauczyciele – na tym polega profesjonalizm tego zawodu. Postawa nauczyciela wobec ucznia trudnego może wahać się od postrzegania go jako bezwzględnego przeciwnika, a czasem nawet jako osobistego wroga, po uznanie kłopotliwego wychowanka jako swoistego sprzymierzeńca prowokującego nas do własnego rozwoju zawodowego.

Można idealistycznie i utopijnie uznać, że nie ma trudnych uczniów – są tylko niekompetentni nauczyciele. Że dla wielu termin „trudny uczeń” jest wygodną wymówką, jaką opatruje się każde własne niepowodzenie. Lub na odwrót – koncentrować się tylko na kłopotliwych wychowankach, nie widząc jednostronnie udziału nauczycieli w ich destrukcyjnym zachowaniu. W rzeczywistych sytuacjach szkolnych ma miejsce niepowtarzalna interakcja obu tych czynników. Trudno zaprzeczyć, że istnieją nauczyciele nieudolni wychowawczo, których liczba wcale nie jest bagatelna. Schematyczni w swoim działaniu, niewykształceni, w niewielkim tylko stopniu wrażliwi na innych ludzi, uwikłani w swoje własne kłopoty, obronni i nie przyjmujący krytyki. Skłonni także do obarczania całego świa-

ta winą za swoje nieudane życie oraz doświadczane trudności. Bywa więc tak, że to nauczyciel jest trudnym człowiekiem, a nie uczeń trudnym uczniem. Jednakże z całą pewnością istnieją także uczniowie, których osobowość i zachowanie w szkole sprawia wszystkim ogromne problemy, i to niezależnie od posiadanych przez nauczyciela kompetencji pedagogicznych. Na szczęście, obok tzw. „trudnych uczniów” istnieją jeszcze inni uczniowie, – i to pozwala nam nadal robić to, co dotychczas oraz cieszyć się naszą pracą.

Na koniec podzielę się jednym spostrzeżeniem.

Praca terapeutyczna, jak żadna inna, uczy radzenia sobie z problemowymi klientami, pacjentami, którzy sprawiają kłopoty swoim postępowaniem jakże często sobie samym, ale też innym ludziom – są manipulacyjni, oporni, czy destrukcyjni w tym, co robią. Trudny uczeń w dużym stopniu przypomina trudnego pacjenta w psychoterapii. Dużo tu podobieństw i analogii. W mojej pracy terapeutycznej bardzo pomogła mi sytuacja, gdy za sprzeciwem i oporem pacjenta zacząłem (głównie za sprawą tzw. terapii hellingerowskiej) dostrzegać – jakkolwiek brzmi to dziwnie – miłość i przywiązanie, chęć utrzymania więzi, miłości i przynależności do systemu odniesienia. Najczęściej więzi ze swoją własną rodziną. Myślę, że bardzo często trudny uczeń „załatwia coś” swoim złym zachowaniem w imię miłości do własnych rodziców. I do tego rodzaju myślenia o osobie trudnego ucznia chciałbym też zachęcić. Osobie, której – bez względu na to, jak patetycznie lub sztucznie mogą zabrzmieć te słowa – jesteśmy potrzebni najbardziej.

Ćwiczenia

- **Idealny uczeń – trudny uczeń**

W swojej wyobraźni stwórzmy model idealnego ucznia. Odpowiedzmy sobie na pytanie, jakimi cechami powinien się charakteryzować? Bądźmy konkretni w naszej wizji. Uwzględnijmy więc wszystko, co może go dotyczyć. Pamiętajmy zarówno o cechach czysto fizycznych (wygląd, płeć, wiek itp.), jak i właściwościach psychicznych (cechy charakteru, stosunek do obowiązków szkolnych, zachowanie itp.).

W podobny sposób pomyślmy o uczniu trudnym, jakiego nie chcielibyśmy spotkać na naszej drodze zawodowej. Jakimi cechami może się odznaczać?

Ćwiczenie to możemy wykonać, tworząc opis na kartce papieru.

Porównanie tych dwóch wizji naszej wyobraźni – jeżeli zostanie dokonane uczciwie wobec nas samych – może dostarczyć nam wielu ważnych informacji.

- **Przyjrzyj się swoim koleżankom i kolegom**

Obserwując nauczycieli łatwo zauważyć, że jedni mają jakby więcej trudnych uczniów i kłopotów ze swoją klasą,

np. częściej mówią o tym choćby w pokoju nauczycielskim, poruszają ten temat na radzie pedagogicznej, wzywają rodziców na interwencyjne rozmowy itp., inni mniej zmagają się z tym problemem.

Czym różnią się od siebie te dwie grupy? Jakie predyspozycje osobowościowe o tym decydują? Do jakich wniosków można na tej podstawie dojść?

• Sprawdź, czy dobrze myślisz

Przeczytaj poniższe zdania i podkreśl te, które uważasz za słuszne w odniesieniu do siebie.

- każdy uczeń zasadniczo powinien mnie lubić;
- głupota nauczycieli i uczniów powinna być karana lub piętnowana;
- moje niepowodzenia pedagogiczne są czasem nie do wybaczenia;
- to, czy jestem dobrym nauczycielem, w dużym stopniu zależy od tego, gdzie i z kim pracuję;
- chyba zbyt często koncentruję się na niepowodzeniach i niebezpieczeństwach w szkole;
- często unikam różnych problemów w szkole, zamiast stawić im czoła;
- lubię szukać oparcia w lepszych lub silniejszych od siebie;
- trudno mi zaakceptować moje braki zawodowe;
- to złe, co kiedyś mnie spotkało, decyduje w sumie o tym, co teraz spotyka mnie w mojej pracy;
- moje koleżanki i koledzy powinni bardziej się zmieniać;

- myślę, że wreszcie ktoś zauważył moje zalety i walory zawodowe;
- zbyt często nie umiem kontrolować swoich impulsów i emocji w szkole.

Żadne z powyższych sądów nie są konstruktywne w sensie psychologicznym, i jako takie nie doprowadzą Cię do porażenia siebie z trudnym uczniem. To pewne. Nie pozostaje więc nic innego, jak przemyśleć je raz jeszcze i coś z tym zrobić.

• Profil trudnego ucznia

Przywołaj w pamięci swoje relacje z jednym z trudnych uczniów. Sporządź profil jego i swoich zachowań.

Profil zachowań ucznia

Typ zachowań	Przykład zachowań	Typowa sytuacja	Skutki, jakie to wywołuje
Przekora			
Wycofanie			
Utrudnianie			
Manipulowanie			
Narzekaństwo			
Upór			
Agresja			

Pozostaw tę pracę na jakiś czas w zapomnieniu i wróć do niej potem. Czy nasuwają Ci się jakieś wnioski lub rozwiązanie?

- **Osobowość czy środowisko**

Podziel pionowo kartkę na dwie części. W pierwszej kolumnie wpisz wszystko to, co świadczy, że problemy konkretnego trudnego ucznia, o którym myślisz, są wynikiem jego szeroko rozumianych cech osobowościowych (np. temperamentu, nawyków, poglądów itd.). W kolumnie drugiej wymień cechy środowiska, jakie mogą negatywnie wpływać na jego zachowanie (np. koledzy, wymagania szkolne, rodzina itd.). Porównaj obie kolumny i oceń znaczenie tych dwóch grup czynników.

- **Pomyśl też pozytywnie**

Postąp tak, jak w ćwiczeniu poprzednim. Podziel kartkę na dwie kolumny. W lewej kolumnie wpisz wszystkie negatywne emocje, myśli i skojarzenia wiążące się z trudną relacją z konkretnym uczniem. W kolumnie prawej postaraj się znaleźć to wszystko, co można jednak uznać za korzystne. Warto do tych pozytywnych uczuć, myśli czy intuicji wrócić przed kolejną lekcją.

Dodatek

Zgodnie z Międzynarodową Statystyczną Klasyfikacją Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10) zaburzenia zachowania (F91):

„charakteryzują się uporczywym i powtarzającym się wzorcem aspołecznego, agresywnego i buntowniczego zachowania. Zachowanie takie powinno prowadzić do poważnego naruszania adekwatnych do wieku oczekiwań społecznych. Musi więc być czymś więcej niż tylko zwykłą dziecięcą złośliwością i młodzieńczym buntem oraz mieć względnie trwały charakter (sześć miesięcy lub dłużej). Cechy zaburzonego zachowania mogą być również przejawem innych zaburzeń psychicznych, w tych przypadkach należy preferować pierwotne rozpoznanie. Do przykładów zachowań uzasadniających rozpoznanie zalicza się: nadmierne częste wdawanie się w bójki, tyranizowanie otoczenia, okrucieństwo wobec ludzi i zwierząt, poważne niszczenie mienia, podpalenia, kradzieże, powtarzające się kłamstwa, wagarowanie i ucieczki z domu, częste i ciężkie napady złości oraz nieposłuszeństwo. Każde z tych zachowań wystarcza do postawienia rozpoznania, jeśli jest dostatecznie silnie wyrażone, ale izolowane czyny aspołeczne nie mogą stanowić podstawy dla tej diagnozy”.

W innej klasyfikacji zaburzeń psychicznych (DSM-IV) uważa się zaburzenia zachowania (312.8) za:

A. „Powtarzający się i utrzymujący się wzorzec zachowań, w którym pogwałcone są podstawowe prawa innych lub normy społeczne odpowiednie dla danego wieku i inne reguły, wyrażające się trzema lub więcej z następujących kryteriów w ostatnich 12 miesiącach i co najmniej z jednym kryterium występującym na przestrzeni ostatnich 6 miesięcy:

1. Agresja wobec ludzi i zwierząt.
2. Często znęca się, grozi lub zastrasza innych.
3. Użył broni, która może spowodować poważne fizyczne uszkodzenia (np. kij do palanta, cegła, stłuczona butelka, nóż, pistolet).
4. Był fizycznie okrutny dla ludzi.
5. Był fizycznie okrutny dla zwierząt.
6. Ukradł coś w konfrontacji z ofiarą (napad, kradzież kieszonkowa, wymuszanie pieniędzy, napad z bronią w ręku).
7. Zmusił kogoś do aktywności seksualnej. Zniszczenie własności.
8. Rozmyślnie podpalił w intencji spowodowania poważnych zniszczeń.
9. Rozmyślnie zniszczył cudzą własność (inaczej niż przez podpalenie).
Oszustwa i kradzieże.
10. Włamanie do czyjegoś domu, zabudowania lub auta.
11. Często kłamie, żeby uzyskać rzeczy lub przysługi, lub by uniknąć zobowiązań.
12. Ukradł przedmioty o pewnej wartości bez konfrontacji z ofiarą (np. kradzieże w sklepie, ale bez włamania, fałszerstwo). Poważne pogwałcenie zasad.

13. Często spędza noce poza domem pomimo zakazów rodzicielskich i zaczęło się to przed 13. rokiem życia.
14. Uciekł z domu na noc przynajmniej dwukrotnie podczas życia w domu rodzinnym lub w domu opiekunów prawnych (lub raz bez powrotu w ciągu dłuższego okresu czasu).
15. Często wagarował przed 13. rokiem życia.

B. To zaburzenie zachowania powoduje klinicznie znaczące pogorszenie w funkcjonowaniu społecznym, szkolnym lub w pracy”.

W klasyfikacji powyższej, uwzględniając wiek życia dziecka w chwili wystąpienia zaburzeń, wyróżnia się:

- typ dziecięcych zaburzeń, gdy wystąpiło przed 10. rokiem życia;
- typ młodzieńczych zaburzeń, gdy wystąpiło powyżej 10. roku życia.

W nasileniu zaburzeń można wyróżnić trzy stopnie:

- stopień lekki, gdy dane zaburzenie zachowania powoduje jedynie niewielkie szkody;
- stopień umiarkowany, gdy liczba zaburzeń zachowania i ich wpływ na innych są pośrednie między lekkim a znaczącym, np. kradzież bez konfrontacji agresywnej z ofiarą, wandalizm itp.;
- stopień znaczny, gdy występuje więcej objawów zaburzeń zachowania, sprzężonych ze sobą, np. kradzież w konfrontacji agresywnej z ofiarą, włamanie.

Wyjaśnienie: w stosowanej tu procedurze diagnostycznej musi zostać spełniony równocześnie zarówno punkt **A**, jak i **B** – w przeciwnym razie nie mamy do czynienia z zaburzeniem zachowania.

Bibliografia

1. Babiuch M., *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów*. WSiP, Warszawa 2002.
2. Bilińska-Suchanek E., *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu. Studium socjopedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2003.
3. Chętkowski D., *Z budy. Czy spuścić ucznia z łańcucha*. WL, Kraków 2003.
4. Christopher C.J., *Nauczyciel – rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*. GWP, Gdańsk 2004.
5. Dambach K.E., *Mobbing w szkole. Jak zapobiegać przemocy grupowej*. GWP, Gdańsk 2003.
6. Danielewska J., *Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia*. WSiP, Warszawa 2002.
7. Guesin S., Hennessy E., *Przemoc i prześladowanie w szkole. Skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*. GWP, Gdańsk 2004.
8. Gut J., Haman W., *Docenić konflikt. Od walki i manipulacji do współpracy*. KONTAKT, Warszawa 1993.
9. Hauk D., *Łagodzenie konfliktów w szkole i w pracy z młodzieżą. Poradnik do treningu mediacji*. JEDNOŚĆ, Kielce 2004.
10. Herbert M., *Rozwój społeczny ucznia*. GWP, Gdańsk 2004.

11. Heyne D., Rolings S., *Niechęć do szkoły*. GWP, Gdańsk 2004.
12. Holin C.R., Browne D., Palmer E.J., *Przestępczość wśród młodzieży. Rozpoznanie zjawiska, diagnozowanie i profilaktyka*. GWP, Gdańsk 2004
13. Kast V., *Kryzys jest szansą, czyli jak wykorzystać trudności*. JEDNOŚĆ, Kielce 2003.
14. King G., *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*. GWP, Gdańsk 2003.
15. Nolting H-P., *Jak zachować porządek w klasie*. GWP, Gdańsk 2004.
16. Portmann R., *Gry i zabawy przeciw agresji*. JEDNOŚĆ, Kielce 2004.
17. Rump J., *Krzyczeć, bić, niszczyć. Agresja u dzieci w wieku do 13 lat*. GWP, Gdańsk 2003.
18. Schafer K., *Jak przeżyć szkołę*. GWP, Gdańsk 2005.
19. Schlumpf E., Werder H., *Pułapki nadmiernej troskliwości*. JEDNOŚĆ, Kielce 2003.
20. Speck O., *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*. GWP, Gdańsk 2005.