

# *Sytuacje trudne w pracy nauczyciela*

*- jak sobie radzić?*



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach  
Europejskiego Funduszu Społecznego





# Sytuacje trudne w pracy nauczyciela

- jak sobie radzić ?

Materiały szkoleniowe dla uczestników warsztatów bloku A  
opracowane w ramach projektu *Praktyki pedagogiczne drogą  
do innowacyjnego szkolnictwa*



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach  
Europejskiego Funduszu Społecznego

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego (Priorytet III – Wysoka jakość systemu oświaty, Działanie 3.3. Poprawa jakości kształcenia, Poddziałanie 3.3.2. Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe)

## **PUBLIKACJA DYSTRYBUOWANA BEZPŁATNIE**

**Materiały opracowane przez  
Instytut Nauk Społeczno-Ekonomicznych sp. z o.o.**

ul. Polskiej Organizacji Wojskowej 17, lok. 4 A, 90–248 Łódź  
tel. (42) 633 17 19  
faks (42) 209 36 85

**Materiały opracował zespół w składzie:**

dr Katarzyna Czekaj  
Dominika Świech

**Redakcja merytoryczna:**

dr Michał Mackiewicz

**Korekta:**

Anna Strożek

**Skład i opracowanie graficzne:**

Kinga Dudzik

ISBN 978-83-60604-87-8



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

# Spis treści

Wstęp.....	7
1. Stereotypowe postrzeganie zawodu nauczyciela i dyskryminacja ze względu na płeć w polskim szkolnictwie.....	11
2. Budowanie autorytetu nauczyciela a dyscyplina w klasie .....	19
2.1. Cechy i postawy sprzyjające budowie autorytetu wśród uczniów ....	24
2.2. Techniki utrzymania dyscypliny w klasie .....	30
3. Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych .....	35
3.1. Praca z uczniem zdolnym.....	38
3.2. Uczeń z rodziny dysfunkcyjnej .....	45
3.3. Uczeń dyslektyczny.....	54
3.4. Uczeń z nadpobudliwością psychoruchową.....	58
4. Stres i wypalenie zawodowe .....	65
5. Konflikty w klasie i sposoby ich rozwiązywania .....	77
5.1. Przyczyny i uwarunkowania konfliktów w szkole.....	80
5.2. Metody rozwiązywania konfliktów przez nauczyciela .....	85
6. Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole .....	93
6.1. Różne przejawy agresji i przemocy wśród uczniów .....	95
6.2. Źródła zachowań agresywnych wśród uczniów .....	99
6.3. Działania nauczyciela wobec problemu przemocy w klasie .....	101
Zakończenie .....	105
Bibliografia.....	109





**Wstep**





**N**iniejsze materiały szkoleniowe są przeznaczone dla studentów filologii polskiej, angielskiej i rosyjskiej, którzy wybrali specjalizację nauczycielską i przygotowują się do odbycia praktyk zawodowych w szkołach podstawowych oraz gimnazjach – uczestników warsztatów *Sytuacje trudne w pracy nauczyciela – jak sobie radzić?* Warsztaty te są częścią projektu *Praktyki Pedagogiczne drogą do innowacyjnego szkolnictwa*, współfinansowanego przez Europejski Fundusz Społeczny (Priorytet III – *Wysoka jakość systemu oświaty*, Działanie 3.3. *Poprawa jakości kształcenia*, Poddziałanie 3.3.2. *Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli – projekty konkursowe*).

Praca dydaktyczna i wychowawcza z dziećmi i młodzieżą to zadanie trudne, odpowiedzialne, a do jego wykonywania nie każdy posiada wystarczające predyspozycje i kwalifikacje. Zadaniem praktyk pedagogicznych jest umożliwienie studentom specjalności pedagogicznych weryfikację własnych umiejętności oraz dostosowanie posiadanej wiedzy do realiów i wymagań pracy z dziećmi i młodzieżą. Pierwsza konfrontacja z rzeczywistością szkolnych klas i korytarzy może być dla adeptów zawodu nauczycielskiego niełatwa, dlatego niniejsze warsztaty mają na celu przygotowanie ich do radzenia sobie w trudnych sytuacjach związanych z budowaniem relacji z uczniami, kadrą pedagogiczną, z indywidualizowaniem procesu nauczania zgodnie z wymaganiami i predyspozycjami uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wreszcie z przeciwdziałaniem zagrożeniom typowym dla środowiska szkolnego i młodzieżowego (dyskryminacji, agresji, cyberprzemocy, mobbingowi).

Materiały szkoleniowe przygotowane dla uczestników warsztatów zawierają treści teoretyczne dotyczące poszczególnych zagadnień z zakresu programu warsztatów. W toku kursu będą one ilustrowane i rozwijane poprzez ćwiczenia praktyczne. Ograniczenia czasowe warsztatów oraz objętościowe prezentowanych materiałów nie pozwalają na cało-

ściowe i kompleksowe omówienie poszczególnych zagadnień. Dlatego uczestnicy warsztatów powinni mieć świadomość, że opracowane dla nich materiały zawierają zarys, szkic, przyczynek do obszernej problematyki, jaką powinni samodzielnie rozwijać i badać, chcąc skutecznie i efektywnie wywiązywać się z zadań dydaktycznych i wychowawczych w toku praktyk pedagogicznych, a następnie w trakcie własnej kariery zawodowej.



**1. Stereotypowe  
postrzeganie zawodu  
nauczyciela  
i dyskryminacja ze  
względem na płeć  
w polskim  
szkolnictwie**



**S**połeczeństwo polskie, pomimo potężnego skoku cywilizacyjnego i technologicznego, jaki stał się jego udziałem szczególnie w ostatniej dekadzie, nadal boryka się ze zjawiskiem dyskryminacji i powszechnego funkcjonowania uprzedzeń dotyczących wielu grup społecznych. Polska szkoła, która z założenia powinna kształcić młode pokolenia obywateli wolnych od stereotypowego myślenia, od krzywdzących i bezzasadnych uprzedzeń, ludzi otwartych na świat i pluralizm poglądów, często przyczynia się do powielania negatywnych schematów. Warunkami skutecznej walki z uprzedzeniami i ich konsekwencją – dyskryminacją – są rzetelna wiedza i wpojone poczucie tolerancji oraz szacunku dla cechującej ludzi odmienności – płciowej, rasowej, kulturowej, religijnej, wiekowej. Tymczasem zastanówmy się, jaki obraz społeczeństwa i rządzących nim reguł wynoszą z polskiej szkoły uczniowie?

Już struktura zatrudnienia w edukacji przyczynia się do powielania mitów kulturowych na temat ról społecznych kobiet i mężczyzn. W roku szkolnym 2008/2009 kobiety stanowiły 80,6% zatrudnionych w polskich szkołach nauczycieli. Warto też dodać, że odsetek ten był wyższy niż w roku poprzednim, co może sugerować, że feminizacja zawodu nauczycielskiego jest zjawiskiem postępującym<sup>1</sup>. Niestety, ma to wiele negatywnych konsekwencji.

Po pierwsze, utrwała się społeczny obraz oświaty jako branży stereotypowo przypisanej kobietom, dysponującym nie tyle fachową wiedzą, co naturalnymi skłonnościami, umiejętnościami predestynującymi je do sprawowania opieki, okazywania empatii, budowania emocjonalnej relacji z dzieckiem. W konsekwencji zniechęca to mężczyzn do podejmowania studiów pedagogicznych, uznawanych za nieadekwatne do ich przyrodzonych cech i naturalnych skłonności. Także wśród uczniów, od naj-

---

<sup>1</sup> *Nauczyciele we wrześniu 2008. Stan i struktura zatrudnienia*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009.

wcześniejszego etapu edukacji przyzwyczajanych do opieki przedszkolank i nauczycielek, wykształca się przekonanie o zbędności pierwiastka męskiego w wychowaniu i opiece nad dziećmi, co może mieć swoje odbicie w sposobie, w jaki będą oni w przyszłości budować swoje rodziny, a także w modelu relacji z partnerem/partnerką oraz ich własnymi dziećmi.

Feminizacja zawodu nauczycielskiego to także wyraz ugruntowanej w systemie oświaty segregacji poziomej. Zawód ten jest bowiem jednocześnie profesją najniżej opłacaną i mającą bardzo niski prestiż społeczny<sup>2</sup>. Zmniejsza to motywację mężczyzn do studiów pedagogicznych – w procesie socjalizacji wpaja się im przekonanie o konieczności osiągnięcia wysokich zarobków, umożliwiających samodzielne utrzymanie rodziny. Ten schemat myślenia jest następnie przekazywany wychowankom placówek oświatowych – od dzieciństwa wzrastają oni w przekonaniu, że wykonywanie zawodu przedszkolanki czy nauczycielki nie jest synonimem sukcesu życiowego, a ponadto jest rolą przypisaną wyłącznie kobietom.

Analiza struktury zatrudnienia w edukacji i szkolnictwie wyższym wyraźnie wskazuje też na istnienie w tym obszarze problemu dyskryminacji pionowej. Liczba zatrudnionych w edukacji mężczyzn wzrasta wraz z poziomem szkolnictwa – o ile niemal nie notuje się udziału mężczyzn w kadrze pedagogicznej przedszkoli i na etapie nauczania zintegrowanego, dość licznie pojawiają się oni wśród kadry gimnazjów i liceów oraz przeważają wśród pracowników naukowych uczelni wyższych. Dużo częściej także pełnią w oświacie funkcje kierownicze, a ponadto osiągają wyższe zarobki niż kobiety zatrudnione na analogicznych stanowiskach. W edukacji różnica pomiędzy zarobkami kobiet i mężczyzn na tych sa-

---

<sup>2</sup> Edukacja jest jedną z trzech najniżej opłacanych branż w Polsce (niższy poziom zarobków notuje się tylko w hotelarstwie oraz kulturze i sztuce). Za: K. Grela, *Wynagrodzenia w nauce, szkolnictwie i szkolnictwie wyższym w 2010 r.*, <http://www.wynagrodzenia.pl/artukul.php/wpis.2196> [data dostępu: 17.12.2010].

mych stanowiskach wynosi 14%, w szkolnictwie wyższym jest to 17%<sup>3</sup>. Obserwacja tego typu patologicznego zjawiska „szklanego sufitu” – widocznego przede wszystkim w branży oświatowej – może w konsekwencji wpływać demotywująco na wykazujące wysokie aspiracje kobiety, które rezygnują z podejmowania walki z dyskryminacją zawodową, uznając tego typu działania za bezcelowe i z góry skazane na porażkę.

Szkoła przyczynia się do powielania stereotypów i społecznych mitów na temat ról życiowych kobiet i mężczyzn nie tylko poprzez swoją strukturę zatrudnienia i promowane wzorce kariery kobiecej i męskiej. Podobnie destrukcyjny wpływ na budowanie światopoglądu wychowanków szkół ma większość podręczników szkolnych<sup>4</sup>. Prezentują one tradycyjny, konserwatywny i przesycony społecznymi mitami model rodziny, w którym kobieta jest przede wszystkim matką i strażniczką domowego ogniska, natomiast mężczyzna realizuje karierę zawodową i utrzymuje dom. Podręczniki unikają także prezentowania szeregu problemów społecznych, których pominięcie w procesie socjalizacji i wychowania dzieci przekłada się na ugruntowanie wielu uprzedzeń. Autorzy podręczników nie poruszają kwestii wpływu bezrobocia i biedy na funkcjonowanie rodzin, promują wyłącznie model rodziny pełnej, marginalizując problem dzieci wychowywanych w rodzinach niepełnych lub dysfunkcyjnych<sup>5</sup>. Nie podważając celowości promowania przez szkołę wartości prorodzin-

---

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> Analiza treści podręczników szkolnych została przeprowadzona z inicjatywy Pełnomocnika Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn w 2005 r. i był to finalny etap prac zapoczątkowanych przez konferencję zorganizowaną przez Biuro Rzecznika w 2002 r. *Równość i tolerancja w programach i podręcznikach szkolnych*. Wyniki badań i wnioski z konferencji opublikowano: *Równość i tolerancja w podręcznikach szkolnych*, „Biblioteczka Pełnomocnika Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn”, nr 1, Warszawa 2003.

<sup>5</sup> A. Dzierzgowska, *Edukacja i płęć – ostatnie dwadzieścia lat* [w:] *Kobiety dla Polski, Polska dla kobiet. Dwadzieścia lat transformacji 1989–2009 (Raport Kongresu Kobiet Polskich 2009)*, Warszawa 2009. Zob. też: A. Wołosik, *Edukacja do równości czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, [http://www.wstronedziewczat.org.pl/downloads/ania\\_genderfair.pdf](http://www.wstronedziewczat.org.pl/downloads/ania_genderfair.pdf) [data dostępu: 18.12.2010].

nych, należy się zastanowić, czy poprzez pomijanie w podręcznikach i nauczaniu zjawisk negatywnych czy wręcz patologicznych, które jednak dotyczą bardzo wielu uczniów szkół, nie buduje się u nich przeświadczenia o ich wykluczeniu bądź naznaczeniu właśnie z powodu biedy, sieroctwa czy dorastania w rodzinie dysfunkcyjnej<sup>6</sup>. Szkoła powinna nie tylko uczyć dzieci o istnieniu negatywnych zjawisk, z jakimi prędzej czy później zetkną się w życiu, ale także uświadamiać, jak tym problemom przeciwdziałać i jak sobie z nimi radzić.

Zastanówmy się przez chwilę nad konsekwencjami występowania tak zaawansowanego i ugruntowanego w systemie nierównego traktowania ze względu na płeć. Potencjał intelektualny kobiet nie jest optymalnie wykorzystywany przez rynek pracy. Młode kobiety wykazują bardzo duże aspiracje edukacyjne i zawodowe – przeważają wśród absolwentów studiów magisterskich, a w ostatnich latach dorównują także liczbie mężczyzn uzyskujących tytuł doktora. Niestety, na tym poziomie awansu naukowego i zawodowego ich kariera często się zatrzymuje – bezrobocie wśród kobiet jest wyższe niż wśród mężczyzn na tym samym poziomie zatrudnienia<sup>7</sup>; wśród pracowników uczelni wyższych kobiety zajmują stanowiska niższe, rzadko spotyka się je we władzach uczelni<sup>8</sup>.

Wpajanie od dzieciństwa w szkole oraz za pośrednictwem podręczników stereotypów na temat „naturalnych ról życiowych” oraz wyznaczników „życiowego sukcesu”, różnych w przypadku chłopców i dziewczynek, owocuje podejmowaniem przez dorosłych już ludzi wyborów uwzględniających te właśnie socjalizacyjne schematy, nie zaś indywidualne zainteresowania i predyspozycje (np. maturzystki często nie wybierają kierunków studiów technicznych, bo uchodzą one za typowo męskie).

---

<sup>6</sup> A. Dzierzgowska, op.cit.

<sup>7</sup> Szerzej: E. Lisowska, J. Sawicka, *Kobiety i gospodarka* [w:] *Kobiety dla Polski...*, op.cit.

<sup>8</sup> Szerzej: R. Siemieńska, *Kobiety w (męskim) zawodzie naukowca* [w:] *Kobiety dla Polski...*, op.cit.



Szkoła premiuje pewne cechy charakteru i zachowania tradycyjnie przypisywane kobietom – pilność, sumienność, uległość. Stąd ogólnie dziewczynki wykazują lepsze wyniki w nauce, a chłopcy częściej sprawiają problemy wychowawcze. Ale jednocześnie wymienione atrybuty, promowane przez szkołę, nie zapewniają w dorosłym życiu sukcesu, a przeciwnie – pośrednio przyczyniają się do przyjmowania przez kobiety przypisywanych im stereotypowo ról, poszukiwania zawodów związanych z opieką, świadczeniem pomocy lub usług, czasem rezygnowania z pracy zawodowej na rzecz opieki nad dziećmi i domem (co nie jest błędem, pod warunkiem że wynika z autentycznych potrzeb kobiety, a nie z wywieranej na nią presji społecznej). Wbrew wzorcom promowanym przez szkołę sukces w życiu zawodowym i osobistym osiągają osoby kreatywne, niezależne, aktywne i bystre<sup>9</sup>.

Co zatem mogą zrobić nauczyciele w sytuacji wadliwych rozwiązań systemowych oraz deficytu podręczników i pomocy dydaktycznych, służących promowaniu równości i tolerancji w życiu społecznym? Oto kilka rad dla nauczycieli:

1. Zwracaj uwagę na język, jakim się posługujesz, prowadząc lekcje – stosując formy żeńskie w odniesieniu np. do zawodów, zwrócisz uwagę na uniwersalizm ról i karier profesjonalnych, a nie na ich przypisanie do określonych płci.
2. Analizuj przykłady, jakimi się posługujesz ilustrując uczniom poszczególne zagadnienia – dbaj, aby nie powiełały stereotypów. Historyjki, jakie uczniowie mają układać w języku obcym, powinny dotyczy także kobiet odnoszących sukcesy oraz mężczyzn wychowujących dzieci i wykonujących czynności „domowe”.

---

<sup>9</sup> A. Dzierzgowska, E. Rutkowska, *Ślepa na płęć – edukacja równościowa po polsku – raport krytyczny*, Warszawa 2008.

3. Reaguj na pozornie błahе zachowania uczniów, które noszą znamiona uprzedzeń i utrwalają stereotypy, np. nie pozwalaj w klasie na uwagi typu: „Ona dziś chodzi zła, bo ma »te dni«”, „Jak on wygląda w tym gejowskim sweterku!”, „Nie zachowuj się jak baba!”.
4. Kiedy omawiasz zagadnienia związane z kulturą, historią, zjawiskami społecznymi (a tematy te są przecież bardzo często poruszane na lekcjach języka polskiego czy języków obcych), postaraj się zwracać uwagę na wkład kobiet w rozwój kultury i cywilizacji oraz ich obecność na współczesnej scenie politycznej i w życiu społecznym.

Uwzględnienie w nauczaniu zasad równości płci, ale również szacunku dla odmiennej religii, rasy, kultury, nie oznacza rewolucji ani zamachu na tradycyjne wartości. Jest jedynie umożliwieniem dzieciom i młodzieży dokonywania w ich dorosłym życiu samodzielnych i autonomicznych wyborów, zamiast wychowywania ich do realizowania powszechnie przyjętych schematów i życia według tradycyjnych modeli.



## ***2. Budowanie autorytetu nauczyciela a dyscyplina w klasie***



**S**pośród trudnych sytuacji, w obliczu których może stanąć student/studentka rozpoczynający/a pracę z uczniami w czasie praktyk zawodowych, pierwszą będzie nawiązanie kontaktu z klasami i skonstruowanie reguł, na których będzie się opierać współpraca zarówno z poszczególnymi uczniami, jak i zespołami uczniowskimi. Reguły te będą wypadkową wielu czynników, spośród których najistotniejsze to umiejętność zbudowania przez nauczyciela-praktykanta autorytetu u uczniów i pośrednio wynikająca z tego (choć nie zawsze) zdolność wprowadzania w czasie zajęć zasad dyscypliny. Na początek wyjaśnijmy obydwa pojęcia, wokół których będzie się koncentrować nasza uwaga w tym bloku tematycznym:

1. Autorytet – zgodnie z definicją *Słownika języka polskiego* wydanego przez PWN, to *uznanie, jakim obdarzana jest dana osoba w jakiejś grupie*<sup>10</sup>. Zatem w ujęciu szkolnym – nauczyciel obdarzony autorytetem, dzięki prezentowanym postawom i cechom osobowości, w sposób niewymuszony będzie darzony przez uczniów szacunkiem i zaufaniem.
2. Dyscyplina – zgodnie z definicją to *rygorystyczne reguły postępowania, wprowadzane w grupie albo narzucane sobie samemu; też: podporządkowanie się tym regułom*<sup>11</sup>. W odniesieniu do realiów szkoły będzie to narzucony uczniom sposób zachowania się w czasie lekcji i respektowania wyznaczonych reguł.

Z góry należy zaznaczyć, że autorytetu wśród uczniów nie sposób wypracować w trakcie kilkutygodniowej praktyki studenckiej – może to być wynikiem wyłącznie długofalowej współpracy i oddziaływania nauczyciela na podopiecznych, z którymi pracuje. Umiejętność ta jest też w dużym stopniu zależna nie tyle od posiadanej wiedzy i znajomości technik pracy z grupą, co od osobistych predyspozycji osobowościowych

---

<sup>10</sup> Definicja za: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/autorytet> [data dostępu: 17.01.2011].

<sup>11</sup> Definicja za: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/dyscyplina> [data dostępu: 17.01.2011].

nauczyciela i jego zdolności interpersonalnych oraz w dużym stopniu kompetencji komunikacyjnych. O nauczycielu dysponującym autorytetem wśród uczniów można mówić wtedy, kiedy uczniowie dobrowolnie, kierowani wewnętrznym przekonaniem, w pełni akceptują i naśladują przekazywane przez niego normy i postawy, a także wtedy, gdy aktywność edukacyjna uczniów (szkolna i pozaszkolna) jest wynikiem autentycznego zainteresowania inicjatywami podejmowanymi przez nauczyciela oraz zaufania do celów, jakie stawia on przed swoimi podopiecznymi. Nauczyciel z autorytetem wypracowuje jednocześnie takie reguły współpracy z uczniami, które pozwalają mu realizować materiał nauczania w sposób niezakłócony, a nieuchronnie pojawiające się konflikty i spory w klasie rozwiązywać szybko i efektywnie<sup>12</sup>.

W przypadku niektórych nauczycieli budowa autorytetu przychodzi naturalnie – od pierwszego spotkania z klasą potrafią oni wzbudzić respekt i szacunek swoich uczniów. Inni muszą się posiłkować wiedzą na temat technik wywierania wpływu i zaprowadzania dyscypliny w klasie. Stąd wyróżnia się dwa typy autorytetu<sup>13</sup>:

1. Autorytet ujarzmiający – związany z postawą wymuszającą na uczniach akceptację dla reguł i norm preferowanych przez nauczyciela, narzucającą im przyjęcie pewnych wartości, sądów i opinii. Warto zwrócić uwagę, że za pomocą restrykcyjnie egzekwowanych zasad i obowiązków narzucanych uczniom prowokuje się u nich przyjęcie postawy biernej, a czasem nawet buntowniczej. Trudno osiągnąć efekt autentycznego i szczerego przyjęcia przez nich nawet bezsprzecznie pozytywnych postaw i wartości, jeśli dyktuje się im je w sposób odgórny, autorytarny.

---

<sup>12</sup> J. Robertson, *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, Warszawa 1998.

<sup>13</sup> M. Błędowska, *Autorytet – surowość w granicach taktu*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 7; R. Kruk, *Autorytet wyzwajający – najlepszy*, [http://www.eid.edu.pl/archiwum/2005,103/grudzien,214/autorytet\\_wyzwalajacy\\_-\\_najlepszy,1871.html](http://www.eid.edu.pl/archiwum/2005,103/grudzien,214/autorytet_wyzwalajacy_-_najlepszy,1871.html) [data dostępu: 20.01.2011].

O wiele trudniej także wykrzesać z nich zapał i chęć do podejmowania aktywności szkolnej poza wyznaczonymi granicami zajęć obowiązkowych i przedmiotu programu nauczania.

2. Autorytet wyzwalający – ma na celu uzyskanie szacunku ucznia i wpływu na kształtowanie jego postaw poprzez rozbudzenie w nim wiary we własne siły oraz twórczego i kreatywnego stosunku do zajęć szkolnych i pozaszkolnych. Nauczyciel dysponujący autorytetem wyzwalającym nie narzuca reguł i zasad uczniowi, ale pomaga mu do nich dojrzeć i je zrozumieć.

W praktyce szkolnej autorytet ujarzmiający próbują budować ci nauczyciele, którym indywidualne predyspozycje czy też brak chęci do doskonalenia swoich pedagogicznych kompetencji uniemożliwia wykształcenie autorytetu wyzwalającego, przynoszącego zdecydowanie lepsze rezultaty w pracy dydaktycznej i wychowawczej<sup>14</sup>.

Studenci rozpoczynający praktyki, a potem pracę zawodową w szkołach wszystkich szczebli, muszą pamiętać, że autorytet jest budowany lub zaprzepaszczone przez nauczyciela już od pierwszych minut kontaktu z nową klasą. Reakcja uczniów na działania nauczyciela będzie zależeć w równym stopniu od tego, jakim jest on człowiekiem (czy raczej jak jest postrzegany), oraz od tego, w jaki sposób zachowuje się wobec uczniów, jak organizuje zajęcia, jak kieruje pracą klasy w czasie lekcji. O ile cechy psychiczne, postawy i wartości reprezentowane przez nauczyciela zadecydują o jego szansach na zbudowanie tego, co określa się mianem autorytetu, to jego praktyczne umiejętności organizowania toku lekcji i pracy uczniów w dużym stopniu mogą ułatwić utrzymanie w czasie zajęć dyscypliny, motywacji i zaangażowania uczniów.

---

<sup>14</sup> R Kruk, op.cit.

## 2.1. Cechy i postawy sprzyjające budowie autorytetu wśród uczniów

Literatura przedmiotu wskazuje wiele kategorii autorytetu, z których jednak większość uległa dezaktualizacji w wyniku przemian kulturowych i cywilizacyjnych, jakie nastąpiły w ostatnich dekadach, przewartościowując relacje między uczniem i nauczycielem we współczesnej szkole.

Nie funkcjonuje już kategoria autorytetu desygnowanego, opartego na funkcji nauczyciela i wychowawcy, wynikająca jedynie z pozycji, jaką zajmuje on w hierarchii szkolnej. Taki autorytet przysługiwał kiedyś każdemu pedagogowi wyłącznie z racji zawodu, jaki wykonywał i prestiżu, z jakim profesja ta łączyła się w świadomości uczniów. Coraz częściej pojawiające się bulwersujące historie o nauczycielach gnębionych i poniżanych przez własnych wychowanków przekonują jednak, że sama sprawowana funkcja nie zapewni pedagogowi posłuchu i szacunku uczniów.

Razem z modelem szkoły restrykcyjnej i dyscyplinującej odszedł w przeszłość także autorytet nauczyciela oparty na władzy. Katalog praw ucznia, zupełnie słusznie i zgodnie z modelem pedagogiki humanistycznej, jest obecnie bardzo szeroki, a respektowanie odrębności osobowościowej i prawa do samodecydowania o sobie ucznia zawęża mocno pole manewru nauczyciela, który posłuszeństwo wychowanków chciałby egzekwować poprzez system nakazów i kar. Zatem jedynym modelem budowy autorytetu, który może dać nauczycielowi gwarancję pozyskania szacunku i dobrowolnej współpracy uczniów, jest ten oparty na osobistej wiedzy, prezentowanych postawach, kompetencjach, doświadczeniu. Jednocześnie wielu badaczy wskazuje, że dzisiejszy nauczyciel w licznych aspektach przypomina dobrego menedżera, lidera kierującego pracą zespołu pracowniczego. Wynika to w dużej mierze ze zmiany modelu nauczania w nowoczesnej szkole – w czasach, kiedy nauczyciel był głów-



nym źródłem wiedzy uczniów, a także ich najważniejszym wzorem do naśladowania, o jego autorytecie decydowały przede wszystkim cechy moralne i intelektualne. Dziś, kiedy uczeń w głównej mierze samodzielnie pozyskuje i interpretuje wiedzę z wielu źródeł, a kompetencje, jakie kształcić ma szkoła, nakierowane są na umiejętności organizacyjne i kooperacyjne, nauczyciel może zyskać uznanie i szacunek uczniów tylko wykazując się cechami doskonałego lidera zespołu, koordynatora działań klasy, mentora kierującego indywidualnym rozwojem każdego z podopiecznych. Przyjrzyjmy się zatem katalogowi cech i umiejętności, jakie znamionują dziś pedagoga z autorytetem<sup>15</sup>.

1. Kompetencje moralne i etyczne. W erze kryzysu wartości oraz upadku autorytetów zawód nauczyciela pozostał tym, którego przedstawiciele powinni wykazywać się nienaganną postawą moralną i wysokimi standardami etycznymi. Jest to zrozumiałe, skoro wszelkie ich działania polegają na wartościowaniu zachowań i postaw uczniów z punktu widzenia dobra i zła, sprawiedliwości i niesprawiedliwości<sup>16</sup>. Tylko osoba o niekwestionowanym kręgosłupie moralnym uprawniona jest do podejmowania tego typu ocen i tylko takiej osoby decyzje znajdują uznanie w oczach uczniów.

---

<sup>15</sup> Na temat różnych modeli budowy autorytetu wśród uczniów czytaj: A. Bleharczyk, *O uwarunkowaniach autorytetu nauczyciela i potrzebie autorefleksji*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 5; M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń: między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Kraków 1996; S. Mika, *Mądrość, a nie strach buduje autorytet*, „Psychologia w Szkole” 2006, nr 1; J. Robertson, *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, Warszawa 1998; I. Wagner, *Stalość czy zmienność autorytetów: pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2005.

<sup>16</sup> *Ideal współczesnego nauczyciela – wychowawcy, analiza cech osobowych, zadań, strategii działania*, [www.sp1.turek.lm.pl/.../dla%20nauczycieli/publikacje%20nauczycieli/.../ideal.doc](http://www.sp1.turek.lm.pl/.../dla%20nauczycieli/publikacje%20nauczycieli/.../ideal.doc) [data dostępu: 30.01.2011].

2. Inteligencja emocjonalna. Na inteligencję emocjonalną składają się<sup>17</sup>: umiejętność odczytywania własnych emocji i kontrolowania reakcji z nimi związanych (na ile pozwala na to fizjologia), zdolność wyrażania uczuć i mówienia o nich – u nauczyciela szczególne znaczenie ma opanowanie gniewu i niekierowanie się mściwością, która może być jego konsekwencją; umiejętność budowania motywacji swojej i uczniów – nakierowywania emocji (oraz entuzjazmu, zapału, wiary w siebie) na pożądane działanie i utrzymywanie chęci wytrwałego dążenia do celu; zdolność do prawidłowego odczytywania uczuć innych i empatycznego wczuwania się w sytuację i punkt widzenia drugiej osoby; wreszcie zdolność do skutecznego komunikowania się z innymi ludźmi.
3. Wiedza merytoryczna i profesjonalizm, umiejętności dydaktyczne. Badania nad autorytetem nauczyciela w oczach uczniów przeprowadzone przez Joannę Zawadzką w Opolu wyraźnie wskazywały na znaczenie przygotowania merytorycznego i metodycznego dla szacunku i poważania, jakim uczniowie obdarzali swoich nauczycieli<sup>18</sup>. Spośród 15 cech charakteryzujących nauczyciela z autorytetem aż 7 dotyczyło nie kompetencji interpersonalnych czy osobistych, ale właśnie predyspozycji intelektualnych i umiejętności dydaktycznych<sup>19</sup>. Profesjonalne podejście nauczyciela do wykonywanych zadań zawodowych (głęboka wiedza na temat wykładanego przedmiotu, umiejętność przekaza-

---

<sup>17</sup> D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997.

<sup>18</sup> J. Zawadzka, *Autorytet nauczyciela we współczesnej szkole*, [modn.opole.pl/z/2009/3/jzawadzka.doc](http://modn.opole.pl/z/2009/3/jzawadzka.doc) [data dostępu: 30.01.2011].

<sup>19</sup> Ibidem. Uczniowie wskazywali najczęściej następujące odpowiedzi w tym zakresie: „Potrafi uczyć”, „Jest inteligentny”, „Utrzymuje dyscyplinę na lekcjach”, „Jest zorganizowany i przygotowany”, „Wprowadza różne metody pracy na lekcjach”, „Jest wymagający”.

zania jej w sposób zrozumiały i interesujący, przygotowywanie się do prowadzonych lekcji, konsekwentne dotrzymywanie zobowiązań wobec uczniów, rzetelna i sprawiedliwa ocena ich pracy w oparciu o rozsądne i jasne kryteria) jest niezbędnym elementem pozyskania ich współpracy i szacunku.

4. Umiejętność szybkiej oceny sytuacji i elastyczne dostosowanie do niej swoich działań. Nauczyciel dążący do zbudowania autorytetu musi panować nad sytuacją w klasie, być niekwestionowanym liderem grupy, której przewodzi. Aby to osiągnąć, wymagana jest u niego umiejętność odnajdywania się w każdej sytuacji, jaka może zaistnieć w szkole, oraz szybkiego podejmowania odpowiednich decyzji. Nauczyciel liczący na to, że grupa podporządkuje się jego kierownictwu, w trudnej sytuacji nie może się wahać, zdradzać uczniom swojej niepewności, braku wiedzy czy nawet strachu. Uczniowie natychmiast wyczuwają jego najsłabsze strony i mogą wykorzystać je przeciwko niemu. Nie oznacza to, że nauczyciel działający w sposób zdecydowany ma działać jednocześnie bezrefleksyjnie – jeśli jego decyzje mają znajdować akceptację wśród uczniów, muszą być poparte wiedzą o specyfice, potrzebach i strukturze grupy, której dotyczy. Nauczyciel musi wiedzieć, dlaczego zaistniała dana sytuacja, czemu uczniowie postąpili tak, a nie inaczej, jakie rozwiązanie może ich zadowolić. Po raz kolejny zatem okazuje się, że kluczem do zbudowania poprawnych relacji z klasą jest możliwie wnikliwe poznanie uczniów.
5. Inicjatywa i kreatywność, niestandardowe podejście do problemów i sposobów ich rozwiązania. Jak wskazują badacze zagadnienia, model nauczyciela zawsze uwarunkowany był stosunka-

mi społeczno-politycznymi panującymi w danym okresie<sup>20</sup>. Nie inaczej jest współcześnie. Model społeczeństwa informacyjnego, w jakim funkcjonujemy, wymusza kształcenie u uczniów cech takich jak: aktywność i zaangażowanie, nowatorstwo i elastyczność w podejściu do problemów. Nauczyciel, który ma kształcić takie cechy u uczniów, sam powinien się nimi odznaczać i stanowić przykład. Jeśli ma zasługiwać w oczach uczniów na szacunek i naśladownictwo, nie może prezentować postawy zachowawczej, biernej, nie może odwoływać się w działaniach pedagogicznych do wciąż tych samych schematów i przestarzałych metod. Przy tym kreatywność i spontaniczność zagwarantują mu utrzymanie zainteresowania odbiorców, co jest pierwszym warunkiem uzyskania uwagi i posłuchu uczniów.

6. Konfrontacja. Nauczyciel z autorytetem nie boi się stanąć twarzą w twarz z problemem, nie obawia się stosowania rozwiązań trudnych i niepopularnych, jeśli ma pewność, że będą one służyć celom wychowawczym czy dydaktycznym. Równie ważną umiejętnością jest poddanie się konstruktywnej krytyce, przyznanie się do błędu (jeśli jest to uzasadnione) lub asertywna obrona opinii, jeśli nauczyciel jest pewien swoich racji. W momencie konfrontacji zadaniem nauczyciela staje się też obrona swojego ucznia, dopóki jego wina nie zostanie udowodniona. Podstawowy cel pedagoga to działanie na rzecz ucznia, także kiedy popełnia on błąd – kara wymierzana uczniowi nigdy nie powinna być celem samym w sobie, ale środkiem do pobudzenia wychowanka do autorefleksji i szansą na zadośćuczynienie.
7. Wiarygodność i konsekwencja. Nauczyciel wiarygodny to taki, którego postępowanie potwierdza jego słowa. To nauczyciel,

---

<sup>20</sup> J. Legowicz, *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975.

który nie pokazuje uczniom maski przybranej na potrzeby pracy w szkole, ale który w stosunkach z nimi jest szczery i bezpośredni (co nie oznacza, że ma się wyżyć wszelkich zahamowań). Tylko taka postawa może nauczycielowi zapewnić pozyskanie zaufania uczniów i pewność, że zwrócą się do niego w sytuacji pojawiającego się problemu. Warto też zauważyć, że uczniowie (szczególnie starsi) niekoniecznie szukają w nauczycielu kolegi, a raczej doświadczonego wychowawcy. W związku z tym wyżej cenią u pedagogów sprawiedliwość i konsekwencję w postępowaniu, a czasem nawet uzasadnione wysokie wymagania od płytkiej serdeczności motywowanej wyłącznie chęcią przypodobania się każdemu.

8. Tolerancja, otwartość, umiejętność zmiany swoich poglądów, jeśli weryfikuje je rzeczywistość. Nauczyciel współczesnej szkoły musi pamiętać, że nowoczesna edukacja zakłada relację pedagoga i wychowanka jako dwóch autonomicznych podmiotów. Nauczyciela i ucznia może różnić bardzo wiele – światopogląd, zasady odebrane w wychowaniu, rasa, styl bycia, nawyki i przyzwyczajenia. Jednak obie strony, ale przede wszystkim nauczyciel jako postać kierująca procesem nauczania, muszą szanować godność i prawo do odmienności drugiego człowieka. Niedopuszczalną praktyką jest obrażanie, wyśmiewanie, ironiczne komentarze kierowane do ucznia za jego strój, wygląd, wyrażane poglądy. Uznanie w oczach uczniów znajdzie nauczyciel, który wyrazi zainteresowanie ich odmiennymi opiniami, będzie otwarty na proponowane przez z nich pomysły, a nawet zmieni własne poglądy czy przyzwyczajenia, jeśli zwerifikuje je rzeczywistość.

## 2.2. Techniki utrzymania dyscypliny w klasie

Nauczyciel, któremu nie uda się zbudować wśród uczniów autorytetu skłaniającego ich w sposób dobrowolny i naturalny do zaangażowania w lekcję, wykonywania poleceń, powstrzymania się od zachowań niepożądanych w klasie, zwykle przybiera wobec niesubordynacji uczniów dwie postawy: odwołuje się do metod siłowych (wpisywanie do dziennika ocen niedostatecznych, stosowanie karnych kartkówek czy niespodziewanego odpytywania) lub też otwarcie obnaża swoją bezsilność wobec klasy, ograniczając działania do prośby o ciszę lub stukanie długopisem o biurko. O ile pierwsze działania mogą przynieść skutek w perspektywie krótkookresowej, te drugie wyłącznie osłabiają pozycję nauczyciela w oczach uczniów. Żadna z wymienionych taktyk nie jest natomiast polecana nauczycielowi, który dąży do trwałego i efektywnego rozwiązania problemów wychowawczych dotyczących dyscypliny na lekcjach.

Pierwszą reakcją na sytuację niepożądaną mającą miejsce na lekcji nie powinno być działanie restrykcyjne nauczyciela, ale analiza uwarunkowań towarzyszących problemowi, które powinny implikować sposób postępowania zaradczego. Niepożądane zachowania uczniów mogą mieć swoje źródło w organizacji lekcji. Nauczyciel musi posiadać umiejętność sterowania uwagą i koncentracją uczniów, aby nie zostawić im zbędnego czasu i miejsca na rozproszenie uwagi. Mogą temu służyć proste zabiegi:

1. lekcja powinna być zaplanowana przez nauczyciela od pierwszych minut; jeśli nie zmobilizuje się uczniów do koncentracji od początku zajęć, trudno będzie skupić ich uwagę po początkowym rozprężeniu (nauczyciel może zadać uczniom pracę na czas, kiedy sam będzie zajmował się czynnościami organizacyjnymi – np. „Podczas gdy sprawdzam listę obecności, przy-

gotujcie się do przypomnienia tematu poprzednich zajęć, zaraz was o to zapytam”);

2. poszczególne elementy lekcji powinny uwzględniać możliwości koncentracji uczniów w konkretnym wieku: 5–7-latkowie mogą koncentrować się bez przerwy przez około 15 minut; uczniowie w przedziale wiekowym 7–10 lat pozostaną skupieni przez maksymalnie 20 minut, 10–12-latkowie utrzymają uwagę około 25 minut; starsi uczniowie koncentrują się nieprzerwanie przez około 30 minut<sup>21</sup>; nauczyciel musi wziąć pod uwagę te uwarunkowania rozwojowe i urozmaicać przebieg lekcji zmianą metod, różnicowaniem rodzaju aktywności uczniów, wprowadzaniem różnego rodzaju środków dydaktycznych;
3. zaangażowanie uczniów w lekcję jest odzwierciedleniem zaangażowania nauczyciela – uczniów nie zachęci do nauki pedagog, który przez 45 minut pozostanie „zabarykadowany” za biurkiem, nie zmieniając tonu głosu, unikając modulowania emocji w toku zajęć; skutecznym zabiegiem jest przemieszczanie się nauczyciela w klasie (uczniowie czują wtedy, że kontroluje on sytuację, dostrzega każdy przejaw ich rozproszenia), modulowanie głosu i akcentowanie najistotniejszych wiadomości poprzez powtórzenia, zadawanie pytań; nauczyciel powinien też panować nad świadomie wysyłanymi komunikatami niewerbalnymi (położenie ręki na ramieniu ucznia pochłoniętego zabawą telefonem, skierowanie wzroku na ucznia rozmawiającego z kolegą, bez przerywania toku wywodu).

W przypadku pojawienia się poważniejszego problemu związanego z dyscypliną szkolną (np. notoryczne i uporczywe powtarzanie przez

---

<sup>21</sup> Pelechacz B., *Jak sobie radzić z dyscypliną na lekcji – praktyczne porady*, [http://literka.pl/3/29858/jak\\_sobie\\_radzic\\_z\\_dyscyplina\\_na\\_lekcji\\_praktyczne\\_porady](http://literka.pl/3/29858/jak_sobie_radzic_z_dyscyplina_na_lekcji_praktyczne_porady) [data dostępu: 30.01.2011].

jednego ucznia tych samych niepożądanych zachowań, ponawiające się problemy z zachowaniem całej klasy), nauczyciel musi podjąć działania przemyślane, systematyczne, oparte na wnikliwie przeprowadzonej analizie zagadnienia. J. Pyżalski proponuje w takim przypadku skuteczny model postępowania nauczyciela<sup>22</sup>. Przede wszystkim nauczyciel musi wziąć pod uwagę, że żadna sytuacja pojawiająca się w jego relacjach z uczniem nie jest do końca taka sama, zatem nie można stosować w każdym przypadku takiej samej metody rozwiązania problemu. Działania nauczyciela za każdym razem powinny być dostosowywane do wniosków wynikających z analizy czterech czynników:

1. Osoba nauczyciela – powinien on na samym początku dokonać sumiennej autoanalizy swoich predyspozycji i sposobu reagowania w określonych sytuacjach, umiejętnościach metodycznych i preferowanych strategii rozwiązywania konfliktów. Może się okazać, że pojawiający się w klasie problem leży właśnie w deficytach kompetencyjnych nauczyciela, co powinno być dla niego asumptem do podjęcia odpowiednich działań doskonalących. Samoświadomość ułatwia też wybór takiego modelu postępowania wobec problemu, który pozwoli nauczycielowi zrekompensować swoimi mocnymi stronami ewentualne deficyty (np. nieśmiała nauczycielka nie odwoła się do rozwiązania arbitralnego, ale może wykorzystać swoje umiejętności negocjacji do wypracowania kompromisu z klasą).
2. Obrona metoda – nie istnieje jedna uniwersalna metoda utrzymania dyscypliny w klasie i rozwiązania problemu niesubordy-

---

<sup>22</sup> J. Pyżalski, *Sila i uległość w utrzymaniu dyscypliny w klasie – czy istnieje alternatywa* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. 2, Kraków 2007; zob. też: M. Drzewowski, *Model przywództwa nauczyciela w komunikacji szkolnej* [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, K. Czerwiński, W.J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania*, Toruń 2009.



nowanego ucznia. Na tę samą technikę różni uczniowie zareagują w zupełnie odmienny sposób. Wybór metody postępowania wobec problemu zawsze powinien być wtórny wobec przedstawionej wyżej autoanalizy uwarunkowań nauczyciela (nie ma sensu posługiwać się metodą, której nauczyciel nie jest w stanie prawidłowo wdrożyć ze względu na swoje cechy osobowe i umiejętności).

3. Specyfika ucznia – podstawowym zaleceniem dla nauczycieli jest każdorazowa indywidualizacja działań wobec ucznia, poprzedzona wnikliwą diagnozą przyczyn jego zachowania (czy niepożądane zachowania są tylko wybrykami, czy też wiążą się z głębszymi problemami natury emocjonalnej, psychicznej, czy wywołuje je np. trudna sytuacja w domu). Warto zauważyć, że tego typu diagnoza nie wymaga od nauczyciela specjalistycznej wiedzy czy uprawnień, może on jej dokonać, posiłkując się narzędziami, tj. obserwacją zachowań, rozmową, wywiadem.
4. Kontekst sytuacyjny – planując postępowanie wobec ucznia czy klasy, nauczyciel zawsze powinien wziąć pod uwagę, czy skuteczności jego wysiłków nie osłabi wpływ otoczenia ucznia – rówieśników, rodziców itd. Najlepiej planować działania tak, aby wpływy środowiska wzmacniały oddziaływania pedagogiczne (młodsze dzieci są czułe na kary formalne, np. obniżenie oceny i reakcje rodziców na ten fakt, ale już nastolatkowi może o wiele bardziej zależeć na opinii rówieśników niż na ocenie z zachowania).

Nauczyciel starający się o zdobycie zaufania, szacunku i poważania wśród uczniów powinien przede wszystkim pamiętać o tym, że nie jest to wartość, którą można zbudować w ciągu kilku dni. Nie osiągnie się jej również poprzez sztuczne pozy i silenie się na nienaturalne gesty, któ-

rych fałsz łatwo dostrzegą uczniowie. Studenci przygotowujący się do podjęcia wyzwania zbudowania swojego wizerunku i pozycji w oczach uczniów powinni pamiętać o słowach Władysława Grabskiego: *Autorytetu sztucznie się nie stworzy. Upominanie się o autorytet zwykle dowodzi, że go się nie posiada. Trzeba, by autorytet wypłynął z wartości moralnych i intelektualnych, wtedy tylko jest on trwałym i poważnym*<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> W. Grabski, *Dwa lata pracy u podstaw państwowości naszej*, Warszawa 1927.



**3. Praca z uczniem  
o specjalnych  
potrzebach  
edukacyjnych**



**Z**asadniczy cel szkoły to dążenie do wszechstronnego, harmonijnego rozwoju osobowościowego i intelektualnego ucznia oraz możliwie pełnego zaspokajania jego potrzeb poznawczych i samorealizacyjnych. Specyfiką klas uczniowskich jest jednak ich duże zróżnicowanie pod względem osobowości, możliwości intelektualnych i zainteresowań uczniów. Nauczycielowi pracującemu w dość licznych oddziałach szkolnych trudno rozpoznać specyficzne uwarunkowania intelektualne i emocjonalne każdego z uczniów i odpowiednio zindywidualizować działania dydaktyczne i wychowawcze wobec nich. Niemniej podejmowanie prób zdiagnozowania indywidualnych potrzeb edukacyjnych uczniów i podporządkowania im nauczania pozostaje obowiązkiem dydaktyka.

W swojej praktyce zawodowej przyszli nauczyciele mogą się spotkać z wyzwaniem nauczania i wychowywania dzieci niepełnosprawnych lub takich, które posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Będzie się to wiązało z koniecznością dostosowania swoich działań w zakresie organizacji i treści nauczania do zdiagnozowanego zaburzenia, nawiązania ścisłej współpracy z poradnią specjalistyczną i rodzicami dziecka. Prowadzenie działań dydaktycznych i wychowawczych w stosunku do takiego ucznia wymaga jednak dużej wiedzy i doświadczenia pedagogicznego. Wykluczone jest, aby przed takim zadaniem został postawiony student w czasie praktyki. Dlatego też na potrzeby niniejszych warsztatów dokonano selekcji zagadnień spośród szerokiej problematyki pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Wybrano zagadnienia, które mogą mieć istotne znaczenie w pracy studentów w szkołach oraz których znajomość może się przydać praktykantom podczas pracy z uczniem wybitnie zdolnym, z uczniem wychowującym się w rodzinie dysfunkcyjnej, uczniem dyslektycznym i uczniem z nadpobudliwością psychoruchową.

Oprócz omówienia zagadnień związanych z psychospołecznym funkcjonowaniem takich uczniów, sposobów diagnozowania przez nauczyciela uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz indywidualizowania wobec nich działań dydaktycznych i wychowawczych, w części praktycznej warsztatu zostanie zwrócona uwaga na podstawowe założenia badań pedagogicznych, jakie prowadzić mogą nauczyciele w grupie uczniów.

### 3.1. Praca z uczniem zdolnym

Truizmem może wydawać się stwierdzenie, że tak naprawdę każdy uczeń jest zdolny, tylko nie wszystkie talenty zostały już odkryte. Nie jest to jednak stwierdzenie aż tak dalekie od prawdy, jak mogłoby się początkowo wydawać. Jeśli uzmysłowimy sobie wielość rodzajów inteligencji i uzdolnień, jakie przejawiają ludzie, stanie się jasne, że wśród naszych uczniów muszą znajdować się (choćby biorąc pod uwagę wyłącznie statystyki dotyczące populacji) tacy, którzy obdarzeni są wysoką lub wybitną inteligencją, oraz ci, którzy przejawiają uzdolnienia kierunkowe. Często jednak uzdolnienia nieuwzględniane w programach nauczania lub trudne do wykrycia w warunkach szkolnych pozostają nierozwijane, a obdarzony nimi uczeń może uchodzić w szkole za zupełnie przeciętnego i niewyróżniającego się. Wiedza nauczyciela na temat wielorakich inteligencji i uzdolnień kierunkowych jest zatem konieczna, aby w zróżnicowanej osobowościowo, ale zuniformizowanej instytucjonalnie grupie uczniów odnajdywać talenty, dostrzegać uzdolnienia, a następnie zapewniać uczniom takie warunki nauki, aby swoje naturalne predyspozycje mogli rozwijać w sposób optymalny i harmonijny. Po pierwsze należy rozróżnić inteligencję od uzdolnienia.

Inteligencja to sprawność umysłowa określająca efektywność wykonywanych zadań, zdolność ogólna do rozwiązywania problemów, zdolność do uczenia się i adaptowania do nowych warunków. Inteligencję określa wskaźnik IQ wyznaczany na podstawie specjalistycznego testu. Zatem inteligencja będzie oznaczała ilościowy zasób zdolności różnego rodzaju składających się na umysłowość i osobowość człowieka.

Uzdolnienie to zespół sprzężonych zdolności pozwalających wykonywać określony rodzaj aktywności w pewnym obszarze (sztuka, sport, literatura, nauka) na poziomie ponadprzeciętnym.

Statystycznie uczniowie zdolni stanowią 3–5% populacji, zatem obecność przynajmniej jednego takiego dziecka w klasie jest dosyć prawdopodobna. Należy jednak pamiętać, że poza dziećmi wykazującymi wysoki poziom inteligencji ogólnej uczniowie mogą się wykazywać wysokim poziomem inteligencji ukierunkowanej – wielorakiej. Howard Gardner wskazał na osiem typów inteligencji<sup>24</sup>:

1. Inteligencja interpersonalna. Charakteryzuje osoby, które swoją wiedzę o świecie czerpią z udziału w relacjach międzyludzkich. Bardzo dobrze odnajdują się w pracy grupowej, często wykazują nawet zdolności przywódcze. Szybko uczą się kompetencji negocjacji i osiągnięcia kompromisu, potrafią jednak swoje opinie prezentować i asertywnie ich bronić.
2. Inteligencja intrapersonalna. Zwykle to uczniowie wydający się osobami zamkniętymi, introwertycznymi. Chętniej pracują w samotności, nie odnajdą się w pracy zespołowej. Ich zaletami mogą być samodyscyplina i rozwinięty system motywacji wewnętrznej (będą oni dążyć do wiedzy i osiągnięć wyłącznie dla siebie samych). Są świadomi swoich możliwości i ograniczeń. Potrafią przyjąć odpowiedzialność za powierzone zadanie.

---

<sup>24</sup> H. Gardner, *Inteligencje wielorakie: teoria w praktyce*, Poznań 2002.

3. Inteligencja ruchowa. Objawia się potrzebą ruchu i aktywności fizycznej. Uczeń wykazujący ten typ inteligencji chce wszystkiego dotknąć, wypróbować. Nie ma problemu z opanowaniem posługiwania się nowym narzędziem, przedmiotem, udziałem w zabawie czy grze zespołowej. Uczniowie ci, ze względu na swoją ruchliwość, często postrzegani są jako nadpobudliwi, zdarza się, że włącza się ich do kategorii dzieci dotkniętych ADHD. Ich energię i potrzebę aktywności łatwo wykorzystać i zaabsorbować poprzez sporty i wysiłek fizyczny.
4. Inteligencja językowa. Uczeń o takim typie inteligencji jest zainteresowany czytaniem i pisaniem, posługuje się bogatym oraz rozbudowanym słownictwem. Sprawdza się w zadaniach oratorskich i retorycznych.
5. Inteligencja logiczno-matematyczna. Osoby wykazujące ten typ inteligencji są bardzo dobrze zorganizowane, lubią porządek i harmonię. Myślą w sposób logiczny, łatwo dostrzegają związki przyczynowo-skutkowe. Lubią zagadki matematyczno-logiczne, a problemy z zakresu innych nauk rozwiązują w sposób racjonalny i rozumowy.
6. Inteligencja muzyczna. Uczeń z tym typem inteligencji jest wyjątkowo łatwy do rozpoznania, gdyż jego zachowanie jest bardzo charakterystyczne – taka osoba nuci pod nosem, wybija takt na ławce, łatwo się dekoncentruje, słysząc w tle muzykę. Inteligencja muzyczna i poczucie rytmu bardzo ułatwia naukę wierszy i tekstów rymowanych.
7. Inteligencja przyrodnicza. Ten typ inteligencji implikuje u ludzi zainteresowanie otaczającym światem – przyrodą, architekturą, zjawiskami fizycznymi. Tego typu inklinacje uczniów można bardzo łatwo wykorzystać na lekcjach biologii, geografii, fizyki



– będą oni chętnie uczestniczyć w eksperymentach i projektach odnoszących się do zagadnień środowiska, ekologii czy świata zwierząt.

8. Inteligencja wizualno-przestrzenna. Charakteryzuje ludzi, którzy uczą się, przypominając lub wyobrażając sobie konkretne obrazy, rozwiązują problemy, najpierw je sobie wizualizując. Uczeń o takiej charakterystyce preferuje książki i podręczniki z dużymi ilustracjami, lubi układanki, rysowanie, kreślenie graficznych projektów dotyczących własnych pomysłów<sup>25</sup>.

Znajomość typów inteligencji i umiejętność odnajdywania u dzieci ich oznak pozwala nauczycielowi indywidualizować pracę z danym uczniem, dostosowywać charakter określanego dla niego zadania i problemu do rozwiązania do jego indywidualnych mocnych i słabych stron.

Szczególnym wyzwaniem dla nauczyciela jest praca z uczniem wykazującym wysoki stopień zdolności ogólnych. Zachowania i sytuacje, jakie znamionować mogą ucznia wyjątkowo uzdolnionego, charakteryzuje G. Lewis<sup>26</sup>. Taki uczeń:

1. chętnie samodzielnie podejmuje temat rozpoczęty na lekcji;
2. wyszukuje i zapamiętuje informacje na interesujący go temat i opowiada o nich przy każdej nadarzającej się sytuacji;
3. jego prace pisemne są obszerne, często przekraczają wyznaczone limity stron;
4. posługuje się bogatym i rozbudowanym słownictwem, stosując słowa w odpowiednim kontekście i zgodnie z ich znaczeniem;
5. potrafi wnioskować w sposób logiczny, a następnie wnioski te odnosić do innych, analogicznych sytuacji;

---

<sup>25</sup> Za: M. Taraszkiewicz, C. Rose, *Atlas efektywnego uczenia się*, Warszawa 2006.

<sup>26</sup> G. Lewis, *Jak wychowywać utalentowane dziecko*, Poznań 1998.

6. w rozwiązywaniu problemów wymyśla metody nieszablonowe, z pozoru niewiarygodne – jest twórczy i kreatywny;
7. nie zadowala się prostymi wyjaśnieniami, zarzuca nauczyciela dociekliwymi pytaniami;
8. chętnie dedukuje – wyciąga ogólne wnioski na podstawie pojedynczych zjawisk i faktów;
9. nie zraża się niepowodzeniami, trwa w dążeniu do wyznaczonego sobie celu;
10. jest samokrytyczny, dąży do perfekcji, rzadko jest zadowolony z własnych osiągnięć;
11. z trudnością odnajduje się w pracy w grupie, woli naukę w samotności i samodzielne poszukiwanie wiedzy oraz rozwiązań problemów;
12. chętnie wyraża swoją opinię na trudne tematy (polityka, religia, społeczeństwo).

Czujność nauczyciela wobec zachowań charakterystycznych dla wybitnie inteligentnego dziecka jest bardzo ważna, gdyż wielu uczniów obdarzonych takimi zdolnościami pozostaje niezdiagnozowanych. Uczniowie zdolni często podświadomie dostosowują się pod względem zachowania na lekcjach i sposobu pracy do mniej zdolnych kolegów, unikając w ten sposób presji rówieśników i oskarżeń o zawyżanie poziomu wymagań. Zdarza się też, że uzdolnieni uczniowie częściej niż do sukcesów dążą do pozyskania akceptacji rówieśników. Nie chcą się od nich różnić ani wybić ponad przeciętny poziom klasy. Poza tym pewne zachowania uczniów zdolnych (okazywanie znudzenia zbyt prostym zadaniem, zarzucanie nauczyciela pytaniami, na które ten nie zna odpowiedzi, zakłócanie lekcji własnymi przemyśleniami i uwagami) są uznawane za irytujące i źle widziane przez niektórych nauczycieli – uczeń zdolny, ale o postawie konformistycznej w takiej sytuacji będzie dostosowywał się do oczekiwań

nauczyciela i ukrywał swój potencjał. Inni „szkolni geniusze” po prostu nudzą się na lekcjach dotyczących zbyt prostej dla nich tematyki, nie mając możliwości wykazania się wybitnymi zdolnościami. Popadają wtedy w marazm i apatię, nie mają motywacji do podejmowania aktywności szkolnej, ich wyniki w nauce są zaniżone. Zdarza się, że uczniów takich klasyfikuje się jako trudnych lub mało zdolnych<sup>27</sup>.

#### Nauczyciel wobec ucznia zdolnego

Chcąc wydobyć potencjał uspijony w uczniu i zapewnić mu warunki do jak najszybszego rozwijania jego możliwości oraz talentów, nauczyciel powinien podjąć konkretne działania dotyczące organizacji pracy takiego wychowanka, stosowanych wobec niego metod nauczania, zakresu jego aktywności szkolnej i pozaszkolnej.

Przede wszystkim zmianie powinien ulec model relacji pomiędzy uczniem a nauczycielem. Większość uczniów niesłusznie odbiera nauczyciela jako najważniejsze źródło wiedzy i najwyższy autorytet w danej dziedzinie nauki. Uczeń wyjątkowo inteligentny, przyzwyczajony do samodzielnego pozyskiwania informacji z różnych źródeł, posiadający już duży zasób wiedzy z zakresu interesującej go tematyki, nie zaakceptuje takiego modelu współpracy ani nawet nie powinien tego robić. Uczeń uzdolniony nie potrzebuje ścisłego nadzoru i kontroli w procesie uczenia się – wymaga raczej przewodnika i doradcy w doborze pomocy dydaktycznych i poszukiwaniu źródeł wiedzy, partnera do dyskusji i wymiany poglądów. Dlatego też nauczyciel, przyjmując w pracy z takim uczniem postawę mentorską (przewodnika i doradcy), powinien pozostawić mu stosunkowo duże pole do samodzielnych poszukiwań wiedzy i prowadzenia swoich badań. Zadaniem dydaktyka w takiej sytuacji jest dostarczanie

---

<sup>27</sup> B.E. Rzeźnicka, K. Janicka, *Specyfika pracy z uczniem zdolnym*, [www.oeiizk.edu.pl/wychowawca/rzeznicka/uczzd.htm](http://www.oeiizk.edu.pl/wychowawca/rzeznicka/uczzd.htm) [data dostępu: 03.02.2011].

wychowankowi dodatkowych materiałów, podsuwanie problemów do rozwiązania i zadań, które najlepiej odpowiadają możliwościom i talentowi ucznia. W zakresie samej organizacji nauczania osoby wybitnie zdolnej można podjąć działania, które będą polegać na<sup>28</sup>:

1. objęciu ucznia indywidualnym tokiem nauczania po uzyskaniu odpowiedniego orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej;
2. zaproponowaniu mu udziału w zajęciach dodatkowych – kółku zainteresowań, konsultacjach, spotkaniach towarzystw naukowych, odczytach, wystawach itd.;
3. zaproponowaniu uczniowi w czasie lekcji rodzaju asystentury – poprowadzenia części zajęć, omówienia konkretnego zagadnienia;
4. indywidualizacji wymagań wobec ucznia zdolnego – nauczyciel nie powinien zadowalać się jego poprawnymi odpowiedziami, ale skłaniać do wypowiedzi ścisłych i precyzyjnych;
5. przygotowywaniu przez takiego ucznia prac dodatkowych, wykraczających poza program nauczania; najlepiej, aby były to zadania interdyscyplinarne, pozwalające uczniowi wykazać się wiedzą i umiejętnościami z różnych dziedzin;
6. umożliwieniu uczniowi nawiązania kontaktu ze specjalistami w dziedzinie, w której wykazuje on szczególne zdolności – z towarzystwami nauk, uczelniami wyższymi, zachęcanie do czytania specjalistycznych czasopism i sięgania po trudniejszą literaturę przedmiotu;

---

<sup>28</sup> Patrz: I. Lewicka, K. Olejniczak, *Praca z uczniem zdolnym*, [http://www.wychowawca.pl/miesiecznik\\_nowy/2006/01-2006/06.htm](http://www.wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2006/01-2006/06.htm) [data dostępu: 03.02.2011]; B.E. Rzeźnicka, K. Janicka, op.cit.; M. Skroś, *Praca z uczniem zdolnym*, <http://www publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=4338> [data dostępu: 03.02.2011].

7. zachęcaniu ucznia do udziału w konkursach i olimpiadach przedmiotowych oraz udziału w międzyszkolnych projektach edukacyjnych.

Uczeń wybitny może być źródłem ogromnej satysfakcji zawodowej dla nauczyciela, jeśli dzięki jego pomocy i wsparciu uda się rozwinąć talenty takiego dziecka i zachęcić je do ich ukierunkowania i właściwego wykorzystywania na kolejnych etapach kariery edukacyjnej, a potem zawodowej. Trzeba mieć też świadomość, że taka osoba może również okazać się uczniem trudnym, wymagającym od nauczyciela szczególnego wysiłku pedagogicznego i zaangażowania. Poza działaniami dotyczącymi dydaktyki, szczególną uwagę należy zwrócić na działania wychowawcze, podejmowane wobec takiego ucznia. Nauczyciel powinien zapobiegać jego wyizolowaniu z grupy rówieśniczej, która może nie akceptować wybijającego się intelektualnie kolegi lub może nie być akceptowana przez niego. Zawyżenie oczekiwań wobec zdolnego dziecka często skutkuje presją, z którą może on sobie nie poradzić – należy pamiętać, że nie istnieje możliwość, aby był on doskonałym uczniem w każdym przedmiocie i nie popełniał żadnych błędów w szkole.

### 3.2. Uczeń z rodziny dysfunkcyjnej

Zmiany kulturowe i cywilizacyjne, jakie zaszły w ostatnich dekadach, spowodowały dezaktualizację wielu definicji rodziny. Kompilując ujęcia różnych badaczy i wzbogacając je o praktyczny aspekt funkcjonowania rodziny w świetle uregulowań prawnych różnych państw Unii Europejskiej, można wskazać najbardziej ogólne cechy wyróżniające tę „najmniejszą jednostkę społeczną”: jest to grupa osób składających się z rodziców, dzieci i krewnych, powiązanych więziami pokrewieństwa i ro-

dzicielstwa (biologicznego lub zastępczego)<sup>29</sup>. Rodzinie przyporządkowane są także określone funkcje, których wypełnianie przez poszczególnych członków warunkuje jej harmonijne działanie<sup>30</sup>:

1. funkcja prokreacyjna – stworzenie przez rodziców optymalnych warunków do narodzin i prawidłowego wzrastania dziecka;
2. funkcja socjalizacyjna – to w rodzinie dziecko uczy się przyjmowania ról społecznych, prawidłowego funkcjonowania w grupie i w społeczeństwie oraz szacunku dla norm i zasad przez nie akceptowanych;
3. funkcja miłości – rodzina ma na celu zaspokojenie podstawowych potrzeb emocjonalnych jej członków: przynależności, bezpieczeństwa, akceptacji, zrozumienia; to w rodzinie dziecko powinno mieć możliwość uczenia się asertywnego komunikowania swoich potrzeb i odczuć (powinno być uczone, jak wyrażać czułość, ale też obawy i strach);
4. funkcja kulturotwórcza – w rodzinie dziecko uczy się tradycji, języka, obyczajów właściwych dla kręgu kulturowego, w którym się wychowuje, lub z którego wywodzą się jego rodzice; rodzina ma na celu także zapewnienie dziecku możliwości rozwoju własnych zainteresowań poznawczych i estetycznych;
5. funkcja wspomagająca rozwój osobowości – członkowie rodziny, mimo swojej różnorodności pod względem temperamentów, cech charakterologicznych, poglądów, powinni dziecku

---

<sup>29</sup> K. Chojnačka, *Pojęcie rodziny*, <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU7247> [data dostępu: 04.02.2011].

<sup>30</sup> G. Bieniek, *Funkcje rodziny*, <http://www.pgwg.net76.net/pdf/gbieniek/funrodz.pdf> [data dostępu: 04.02.2011]; A. Orszulak, *Rodzina i jej funkcje – referat*, <http://www.edukacja.edux.pl/p-506-rodzina-i-jej-funkcje-referat.php> [data dostępu: 04.02.2011]; A.M. Seweryńska, *Uczeń z rodziny dysfunkcyjnej. Przewodnik dla wychowawców i nauczycieli*, Warszawa 2004.

zapewnić jego własny, nieskrępowany rozwój osobowościowy i światopoglądowy;

6. funkcja ekonomiczna – zadaniem rodziców/opiekunów jest zaspokajanie także najważniejszych potrzeb materialnych dzieci, dotyczących wyżywienia, odpowiednich warunków mieszkaniowych (w tym zapewnienia miejsca do nauki i wypoczynku), właściwej odzieży itd.;
7. funkcja opiekuńcza – rodzina zapewnia wszystkim swoim członkom ochronę przed zagrożeniami, wspomaga w chorobie, broni przed zewnętrznymi niebezpieczeństwami, zapewnia warunki do swobodnego i bezpiecznego rozwoju oraz funkcjonowania.

Kiedy rodzina, z różnych przyczyn, nie jest w stanie wypełniać jednej lub kilku z przypisanych jej funkcji, prawidłowy rozwój dziecka czy normalne funkcjonowanie dorosłego człowieka (którego przecież też może dotyczyć tego typu problem) są zagrożone. Kategorii wyróżniających rodzinę dysfunkcyjną można podać kilka, łączy je natomiast destrukcyjny wpływ, jaki może ona mieć na psychikę, zdrowie i funkcjonowanie społeczne człowieka w niej przebywającego. Mianem rodziny dysfunkcyjnej określimy<sup>31</sup>:

1. rodzinę dotkniętą problemem alkoholowym jednego lub kilku jej członków;
2. rodzinę, w której zaistniał problem wykorzystywania seksualnego;
3. rodzinę, w której jeden z członków stosuje wobec pozostałych przemoc emocjonalną (terror psychiczny), wyrażającą się w manipulowaniu za pomocą szantażu, gróźb, poczucia litości i obowiązku;

---

<sup>31</sup> W. Suszwedyk, *Jak wspomagać ucznia z rodziny dysfunkcyjnej*, [www.sp29.szkoły.lodz.pl/publ/Suszwedyk/Uczen.pdf](http://www.sp29.szkoły.lodz.pl/publ/Suszwedyk/Uczen.pdf) [data dostępu: 04.02.2011].

4. rodzinę, w której jeden z członków (lub kilku) stosuje wobec pozostałych przemoc i maltretowanie fizyczne;
5. rodzinę dotkniętą przewlekłą chorobą jednego z członków;
6. rodzinę, której prawidłowe funkcjonowanie zakłóca określony, występujący długotrwale czynnik – bezrobocie, sieroctwo, rozwód rodziców itp.

Rodzaj strategii i modelu postępowania, jaki przyjmie dziecko w rodzinie dysfunkcyjnej, może być bardzo zróżnicowany, w zależności od specyficznych uwarunkowań sytuacji, jaka ma miejsce w domu, i od indywidualnych cech oraz odporności danego dziecka. Postawy i role, jakie przyjmują dzieci i młodzież z rodzin dysfunkcyjnych, możemy skategoryzować w następujący sposób<sup>32</sup>:

1. Bohater – to dziecko, które weźmie na siebie wszystkie zadania i obowiązki, jakie powinny spoczywać na rodzicach czy opiekunach – swojemu młodszemu rodzeństwu zapewni opiekę oraz wsparcie, wywołując tym samym w otoczeniu wrażenie całkowitej normalności i harmonijności relacji rodzinnych. Jednocześnie dziecko to będzie miało skłonność do całkowitej negacji własnych potrzeb i troski o własny rozwój. Charakterystycznymi cechami ucznia przyjmującego tę postawę będzie nad wiek rozwinięta odpowiedzialność i dojrzałość przy jednoczesnym braku umiejętności kooperacji i współpracy (taki uczeń będzie wolał brać na siebie zadania całej grupy i samodzielnie je wykonywać).
2. Kozioł ofiarny – to dziecko, którego rodzice obwiniali za wszelkie przydarzające się nieszczęścia i które nauczyło się w ten sposób szukać w sobie samym potwierdzenia niepowodzeń i porażek. Ponieważ oczekiwano od niego złych zachowań, przeko-

---

<sup>32</sup> A.M Seferyńska, op.cit.; W. Sztander, *Dzieci w rodzinie z problemem alkoholowym*, Warszawa 2000; W. Suszwedyk, op.cit.



nywano o braku jego wartości i możliwości, zaczyna ono realizować te „oczekiwania” – słabo się uczy, wagaruje, ma skłonności do działań autodestrukcyjnych – popadania w nałogi, przyłączania się do grup o ideologii antyspołecznej.

3. Aniołek – taką postawę przyjmują dzieci delikatne i introwertyczne – nie walczą ze swoim losem, nie skarżą się, nie mówią o swoich problemach, od których uciekają w świat marzeń i iluzji, a czasem w świat nałogów. Takie dzieci stają się wręcz „niewidoczne” dla otoczenia i nauczycieli. Mają dużą skłonność do eskapizmu, który w skrajnych przypadkach może skutkować problemami psychicznymi (np. schizofrenią, bulimią, anoreksją) lub skłonnością do narkomanii.
4. Maskotka – dziecko, które swoim beztroskim, pozornie wesołym zachowaniem maskuje w oczach otoczenia problemy występujące w rodzinie. Takie dziecko jest ulubieńcem, ale przede wszystkim wentylem bezpieczeństwa dla rodziców, których rozwesela i dowartościowuje mimo krzywd psychicznych, jakie go spotykają z ich strony. Taki uczeń może robić dobrą minę do złej gry, sprawiając wrażenie beztroskiego i radosnego, ale w rzeczywistości będzie dążył do zwrócenia na siebie uwagi, uzyskania akceptacji i podziwu otoczenia.

Jak zatem wynika z przytoczonych charakterystyk, zachowanie dziecka z rodziny dysfunkcyjnej w środowisku szkolnym nie zawsze w sposób oczywisty będzie świadczyło o jego borykaniu się z poważnym problemem mającym miejsce w domu rodzinnym. Dlatego wiedza nauczyciela o zachowaniach charakterystycznych dla uczniów z rodzin dysfunkcyjnych jest koniecznym warunkiem rozpoznania problemu i podjęcia działań zaradczych. Trzeba bowiem wyraźnie stwierdzić, że wobec krzywdy, jaka spotyka ucznia, bez względu na jej źródła czy werbalizo-

wane opinie dziecka, które zaprzeczać może istnieniu problemu, obowiązkiem nauczyciela jest podjęcie działań mających na celu pomoc i wsparcie jego podopiecznego. Zachowania ucznia, które powinny zaniepokoić nauczyciela, to m.in.<sup>33</sup>:

1. powtarzające się wagary;
2. brak prac domowych;
3. niższy poziom wyników w nauce, niż wynikałoby to z ogólnego poziomu inteligencji ucznia;
4. zaniedbany wygląd, nieadekwatny do pogody ubiór ucznia;
5. noszenie ubrań zakrywających większość ciała, nawet w okresach ciepłych, unikanie przebierania się na WF-ie (ukrywanie siniaków i ran);
6. zmienność nastrojów, popadanie w skrajności – od smutku do euforii;
7. zachowania kompulsywne – trudna do opanowania potrzeba wykonywania pewnych czynności (objadanie się, uzależnienia, nadmierne dbanie o wygląd);
8. generowanie konfliktów z rówieśnikami, niechęć do współpracy;
9. nieśmiałość, izolowanie się dziecka, trudności w budowaniu relacji z kolegami/koleżankami w klasie;
10. często powtarzające się dolegliwości, jakie zgłasza uczeń – bóle głowy, brzucha, prośby o zwolnienie z lekcji, szczególnie z lekcji wychowania fizycznego.

Wśród przejawianych przez uczniów symptomów psychologicznych, na które nauczyciel powinien zwrócić szczególną uwagę, można wymienić:

1. brak wiary w siebie, zdecydowanie zaniżona samoocena ucznia, który ogólnie nie przejawia deficytów intelektualnych;

---

<sup>33</sup> Za: K. Pakulska, *Jak pracować z uczniem z rodziny dysfunkcyjnej*, <http://www.szkoelnictwo.pl/index.php?id=PU6447> [data dostępu: 04.02.2011].

2. nerwowość, napady złości i agresji w stosunku do rówieśników i nauczyciela;
3. skłonność do stanów lękowych i depresyjnych, reakcje emocjonalne nieadekwatne do okoliczności;
4. długotrwały smutek, uzalanie się nad sobą;
5. wstydlivość, peszenie się w błahych okolicznościach.

Już samo podejrzenie, że uczeń może być ofiarą problemów, z jakimi boryka się jego rodzina, nakłada na nauczyciela obowiązek podjęcia konkretnych działań. Nie oznacza to, że powinien on odwoływać się od razu do kroków najbardziej radykalnych (samo podejrzenie, że dziecko nie chce ćwiczyć na WF-ie, bo ukrywa ślady przemocy, nie może być przyczyną interwencji policyjnej). Nauczyciel powinien przede wszystkim:

1. zdobyć jak najwięcej informacji na temat sytuacji ucznia i problemów w domu rodzinnym;
2. w czasie codziennej pracy w szkole z takim uczniem zindywidualizować wobec niego działania dydaktyczne i wychowawcze;
3. zapewnić uczniowi kontakt ze specjalistą lub wyspecjalizowaną instytucją (np. poradnią psychologiczno-pedagogiczną), gdy sytuacja wyraźnie zagraża zdrowiu fizycznemu i psychicznemu dziecka lub samo dziecko zaczyna stwarzać zagrożenie dla rówieśników i kadry pedagogicznej szkoły.

Omawiany w niniejszym rozdziale problem jest o tyle specyficzny, że być może nie da się go rozwiązać we współpracy z rodzicami ucznia (jeśli to oni stanowią źródło jego problemów). Nauczyciel może podjąć próbę nawiązania współpracy z prawnymi opiekunami dziecka, ale musi liczyć się z tym, że będzie to działanie skazane na porażkę.

Gromadzenie informacji na temat ucznia nauczyciel powinien rozpocząć od rozmowy z wychowankiem. Ważne, aby w czasie takiego wywiadu nauczyciel okazał uczniowi szacunek, empatię i autentyczność

chęć poznania jego problemu; powinien także poinformować ucznia, dlaczego chciałby się z nim spotkać, jakie jego zachowania wzbudzają obawy i zaniepokojenie. Chcąc uzyskać zaufanie ucznia i skłonić go do szczerości, nauczyciel powinien odpowiedzieć na te jego potrzeby, których nie realizuje rodzina: zainteresowanie jego problemami, akceptację dla jego uczuć i opinii, prawdziwe wsparcie i wskazanie konkretnej pomocy, która może polepszyć jego sytuację.

Także w codziennym postępowaniu z takim uczniem należy wykazać dużą dozę konsekwencji i wycucia, aby zrekompensować mu deficyty wynikające z zaniedbań i błędów wychowawczych popełnionych w jego domu rodzinnym. Oczywiście wszystkie strategie przyjęte przez nauczyciela w działaniach podejmowanych wobec ucznia powinny być poprzedzone uzyskaniem szczegółowych informacji o jego sytuacji oraz wynikać z głębokiej i rzetelnej analizy tej sytuacji oraz indywidualnych potrzeb ucznia. Poniżej podajemy ogólne wskazówki, jakie mogą być przydatne nauczycielowi w pracy z uczniem dotkniętym omawianym problemem.

1. Ucznia wyizolowanego z grupy rówieśniczej należy zachęcić do kontaktu z kolegami i współpracy z nimi poprzez angażowanie go do zadań wykonywanych w zespole.
2. Uczeń o zaniżonej samoocenie, nękany przez poczucie winy za występujący w jego rodzinie problem, powinien otrzymywać od nauczyciela zadania odpowiedzialne, trudne, ale możliwe do wykonania, oraz takie, które pozwolą mu na zdobycie szacunku grupy i uwierzenie we własne siły.
3. Skutecznym postępowaniem wobec uczniów z rodzin dysfunkcyjnych jest ustalanie jasnych reguł, konsekwentne trzymanie się ich przez nauczyciela oraz ich egzekwowanie. Zwykle w domu rodzinnym zasady i role przyporządkowane poszczególnym

członkom są bardzo rozmyte, ustalanych reguł nikt nie przestrzega. Wówczas tylko w szkole uczeń będzie mógł nauczyć się konsekwencji i odpowiedzialności.

4. Uczniów zamkniętych w sobie, skrytych, tłumiących swoje uczucia nauczyciel powinien zachęcać do zadań wymagających otwartości, dzielenia się doświadczeniami, udzielania sobie wsparcia.
5. W rodzinach dysfunkcyjnych dzieci są zwykle zaniedbywane lub całkowicie ignorowane, nauczyciel powinien im to rekompensować, okazując zainteresowanie, uznanie za odnoszone sukcesy, wsparcie i pomoc w przejawianych trudnościach – w czasie lekcji warto pytać takie dziecko, jak sobie radzi z ćwiczeniem, czy wszystko rozumie, pochwalić je za prawidłowy wynik czy trafną odpowiedź.
6. Dziecko, które w domu nie ma wsparcia i zachęty do rozwijania swoich talentów, warto przekonywać do wiary we własne siły i poszerzania zainteresowań – nauczyciel powinien zlecać takiemu uczniowi zadania pozwalające mu najlepiej wykorzystywać indywidualne predyspozycje, przekonywać, że warto inwestować czas i wysiłek w poszerzanie wiedzy i rozwijanie zdolności, aby zapewnić sobie sukces i powodzenie w dorosłym życiu.

Niestety, istnieją sytuacje, w których tego typu „doraźna” pomoc uczniowi nie wystarcza. Gdy stan ucznia wymaga bardziej radykalnej interwencji (jeśli istnieją obawy, że zagrożone jest jego zdrowie, kiedy jego zachowanie nosi znamiona autodestrukcji lub kiedy powoduje on zagrożenie dla otoczenia), nauczyciel, szczególnie początkujący, powinien poszukać wsparcia specjalisty. Warto osobiście zadbać (nie tylko zasugerować uczniowi takie rozwiązanie) o kontakt ze szkolnym pedagogiem/psychologiem, razem z dzieckiem złożyć wizytę w poradni psychologiczno-pedagogicznej i wspólnie ustalić kolejne etapy działania.

### 3.3. Uczeń dyslektyczny

Dysleksja rozwojowa to pojęcie o bardzo szerokim zakresie. Najczęściej przejawia się w trzech formach: dysleksji, dysgrafii oraz dysortografii. Diagnozą tego zaburzenia zajmują się poradnie psychologiczno-pedagogiczne, które potwierdzoną diagnozę opiniują formalnie. Wiele osób jeszcze do tej pory ma problemy z rozróżnieniem tych specyficznych zaburzeń, dlatego też należy scharakteryzować poszczególne formy zaburzeń związane z trudnościami w czytaniu i pisaniu.

#### Dysleksja

Pojęciem tym określa się trudności w czytaniu. Powodem ich występowania są zaburzenia pamięci słuchowej i wzrokowej, problemy z uwagą oraz zaburzenia postrzegania. Osoby, u których została zdiagnozowana dysleksja, nie wykazują żadnych zaburzeń intelektualnych, ich rozwój w tym zakresie jest adekwatny do fazy rozwojowej, w której obecnie się znajdują. Jedynym problemem są trudności z tempem i poprawnością czytania oraz rozumieniem tekstu czytanego. Uczeń dyslektyczny to ten, który<sup>34</sup>:

1. podczas czytania zniekształca wyrazy, pomija niektóre słowa lub dodaje zupełnie nowe, gubi się, powtarza linijki tekstu, ma problemy z czytaniem krótkich wyrazów jednosylabowych;
2. czytając, pomija interpunkcję w zdaniu;
3. nerwowo śledzi tekst w podręczniku czytany na lekcji, w obawie że zaraz nauczyciel wyznaczy go do dalszego czytania;
4. ma trudności ze zrozumieniem tekstu, gdyż za bardzo absorbują go techniczne aspekty jego odczytania;

---

<sup>34</sup> Za: M. Kołaczek, *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [www.psp6radom.neostrada.pl/kolaczek1.doc](http://www.psp6radom.neostrada.pl/kolaczek1.doc) [data dostępu: 05.02.2011].

5. nie potrafi korzystać z mapy lub wskazać kierunków świata, zaś na lekcji matematyki z trudnością przyswaja wiadomości z zakresu geometrii.

### Dysgrafia, dysortografia

Pojęcie to używane jest do określania zaburzeń formy graficznej pisma. U podłoża tych trudności stoją zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznej. W centralnym układzie nerwowym osoby zdiagnozowanej brakuje precyzji w przekazywaniu impulsów do odpowiednich grup mięśni, co skutkuje głębokim zniekształceniem pisma. Pismo u dysgrafika jest prawie nie do odczytania, odnosimy wrażenie, że pisze on niestarannie, chaotycznie. Zaobserwować można brak połączeń liter, odstępów, zakłócone są proporcje liter itd. Zaburzenie pogłębia się w momencie doświadczania przez taką osobę stresu, np. podczas pisania na czas, pod presją oceny.

Dysortografia definiowana jest jako trudność w opanowaniu poprawnej pisowni. Rozwój intelektualny osób z dysortografią przebiega w normie rozwojowej, nie stwierdza się też wad wzroku i słuchu. Dysortografik, mimo znajomości zasad pisowni i wystarczającej chęci do pracy, popełnia wiele różnorodnych błędów w pisaniu.

Ucznia z takimi zaburzeniami będzie charakteryzować:

1. wyraźna dysproporcja pomiędzy ocenami uzyskiwanymi z zadań ustnych i pisemnych;
2. trudności z różnicowaniem liter takich jak: m-w, p-g, p-b, u-n;
3. mylenie głosek podobnych fonetycznie – t-d, m-n, p-b;
4. popełnianie błędów w stosowaniu małych i dużych liter, „obcinanie” kropek i języczków literom: i, a, e, ó, ć, ś;
5. trudność w tworzeniu wykresów, określaniu kierunków w geometrii.

Warto pamiętać, że dysleksja rozwojowa jest sytuowana w obszarze zaburzeń rozwoju psychicznego jako specyficzne zaburzenie rozwoju umiejętności szkolnych. Wobec uczniów posiadających opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej, diagnozującą zaburzenia z kręgu dysleksji rozwojowej, należy podjąć działania mające na celu dostosowanie wymagań szkolnych do możliwości dzieci. W tym kontekście do zadań wychowawcy klasy zalicza się:

1. dopilnowanie, aby wszyscy nauczyciele uczący danego ucznia zapoznali się z opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej;
2. nadzorowanie przestrzegania wytycznych do pracy zawartych w opinii;
3. podejmowanie współpracy z poradnią psychologiczno-pedagogiczną w celu wspomagania uczniów ze specyficznymi trudnościami;
4. zachęcanie ucznia do solidnej pracy nad sobą związanej z dysleksją rozwojową;
5. odpowiednie motywowanie rodziców do pracy z dzieckiem w domu, która ma na celu usprawnianie funkcji zaburzonych.

Wobec ucznia dyslektycznego dopuszcza się: zezwolenie na korzystanie z opracowań lektur, korzystanie z audiobooków; zezwolenie na pisanie większymi literami. Należy zwracać szczególną uwagę na to, czy uczeń rozumie instrukcję oraz stosować w pracy z nim krótkie i precyzyjne polecenia.

Wobec ucznia dysgrafia dopuszcza się: pisanie drukowanymi literami, pisanie prac domowych na komputerze, wydłużenie czasu poświęconego na prace klasowe czy kartkówki. W pracy z takim dzieckiem nie powinno się oceniać estetyki zeszytów i ćwiczeńówek, a także ograniczyć presję czasową i zezwolić na kończenie notatek z lekcji w domu.



Wobec ucznia dysortografika dopuszcza się: przy ocenianiu prac klasowych pomijanie błędów ortograficznych, mylenie liter, a skupienie się tylko na wartości merytorycznej; korzystanie ze słowników ortograficznych, zwolnienie z pisania dyktand. W czasie, gdy klasa pisze dyktando, uczeń może wykonywać ćwiczenia ortograficzne.

Nauczyciel może podjąć doraźne działania mające na celu ułatwienie takiemu uczniowi nauki, a w ocenianiu jego pracy powinien uwzględnić wykazywaną dysfunkcję. Nie zmienia to jednak faktu, że uczeń dyslektyczny powinien zostać objęty pracą terapeutyczną. Jeśli rodzice o to nie zadbają, nauczyciel powinien zapewnić takiemu uczniowi konsultację u specjalisty z zakresu określonego zaburzenia. Terapia prowadzona wobec takiego ucznia w poradni-psychologicznej, przy współdziałaniu rodziców i nauczycieli, będzie zakładać:

1. pracę nad sprawnością ruchową ucznia – ćwiczenia obejmują koordynację ruchową i ruchowo-wzrokowo-słuchową;
2. pracę nad sprawnością manualną, czyli umiejętnościami związanymi z motoryką i koordynacją wzrokowo-ruchową, ćwiczenia obejmujące analizę i syntezę wzrokową oraz orientację kierunkową i przestrzenną;
3. pracę nad funkcją słuchową, czyli ćwiczenia dotyczące reakcji na bodźce słuchowe, różnicowania dźwięków, właściwej artykulacji i pamięci słuchowej;
4. pracę nad właściwą analizą i syntezą słuchową.

W pracy terapeutycznej z uczniem dyslektycznym należy wspomagać się istniejącymi programami edukacyjnymi, warto tu wymienić chociażby programy: *Dyslektyk II*, *Ortofrajda*, *Ortografitti*, *Samouczek ortograficzny* i *Sposób na ortografię* czy *Ortotris*. Nauczyciel może je rekomendować rodzicom ucznia dyslektycznego.

### 3.4. Uczeń z nadpobudliwością psychoruchową

Nadpobudliwość psychoruchowa jest schorzeniem związanym z wadliwym funkcjonowaniem mózgu, przejawiającym się trudnościami w utrzymaniu koncentracji uwagi, nadmierną impulsywnością i nadaktywnością ruchową<sup>35</sup>. Charakter objawów związanych z tą chorobą powoduje, że postawienie trafnej i rzetelnej diagnozy przez osobę nieposiadającą specjalistycznych kwalifikacji jest niemożliwe. Tym sposobem dzieci, które w domu czy szkole są niezdyscyplinowane, krnąbrne, czasem agresywne, bardzo łatwo klasyfikuje się jako dotknięte ADHD. Z drugiej strony dzieci niezdiagnozowane, wykazujące trudności wychowawcze i dydaktyczne w szkole, mające problemy z relacjami interpersonalnymi i przystosowaniem społecznym, są bezrefleksyjnie karane przez rodziców i nauczycieli za swoje zachowania i reakcje, które w rzeczywistości są konsekwencjami poważnej choroby, z jaką się zmagają.

Szacuje się, że około 3–8% populacji dzieci w wieku szkolnym cierpi na tę chorobę, podczas gdy zdiagnozowanych jest około 20% przypadków<sup>36</sup>. Pozostałe dzieci borykające się z ADHD pozostają bez specjalistycznej pomocy, spotykając się przy tym z niezrozumieniem rodziców i nieadekwatnymi do ich możliwości oczekiwaniami nauczycieli. Etykietowane są jako trudne, niezdolne, mało inteligentne. Może się to przełożyć na szereg negatywnych konsekwencji dotyczących funkcjonowania takich dzieci, a potem dorosłych ludzi. Osoby bardzo często krytykowane, karcone, karane za swoje zachowania (na które tak naprawdę nie mają wpływu) tracą wiarę w siebie, przez co wykształca się u nich zaniżona, nieadekwatna samoocena. Uczniowie ci, często od dzieciństwa wykazują-

---

<sup>35</sup> Szerzej na temat przyczyn i medycznych aspektów tej choroby patrz: [www.adhd.info.pl](http://www.adhd.info.pl) [data dostępu: 20.07.2011].

<sup>36</sup> B. Rybińska, *Zrozumieć ucznia z ADHD*, [www.ppp-p.sokp.pl/Zrozum\\_ucznia.doc](http://www.ppp-p.sokp.pl/Zrozum_ucznia.doc) [data dostępu: 16.02.2011].

cy trudności w przystosowaniu się do grupy rówieśniczej i nawiązaniu efektywnej współpracy w grupie, w dorosłym życiu również nie przejawiają umiejętności kooperacji, z trudem budują relacje z innymi ludźmi. W skrajnych przypadkach ADHD może wywoływać u osób nim dotkniętych większą skłonność do popadania w nałogi, podejmowania działań antyspołecznych i tendencję do autodestrukcji<sup>37</sup>. Dlatego tak ważne jest wczesne reagowanie, zarówno przez rodziców, jak i nauczycieli, na niepokojące objawy w zachowaniu dziecka i podejmowanie odpowiednich, skoordynowanych i nadzorowanych przez specjalistów działań zaradczych i kompensacyjnych.

Na potrzeby niniejszych warsztatów skupimy się na funkcjonowaniu dziecka z ADHD w szkole, a także na działaniach, jakie powinien podjąć nauczyciel wobec ucznia ze zdiagnozowaną nadpobudliwością psychoruchową. Na początku warto zwrócić uwagę na problemy, jakie mogą się wiązać z uczęszczaniem do naszej klasy dziecka z ADHD. Charakterystyczne dla niego zachowania szkolne to:

1. szybka utrata koncentracji na zadanej pracy – rozglądanie się, wiercenie, wychodzenie z ławki, rozmowy z kolegami;
2. czytanie bez zrozumienia, czasem pomijanie pewnych części zadania, nieczytanie instrukcji i poleceń w pracach pisemnych – przekłada się to na przypadkowe błędy popełniane w pracach (takie, które nie wynikają z niezrozumienia tematu, ale z nieuwagi i roztargnienia);
3. zapominanie o pracach domowych, wykonywanie ich tylko w części, porzucanie rozpoczętej pracy pod wpływem przypadkowego dystraktora;
4. zapominanie o obowiązkach i zleconych wcześniej zadaniach;

---

<sup>37</sup> A. Czuby-Zasada, *Uczeń nadpobudliwy psychoruchowo – ADHD*, [http://www.profesor.pl/mat/pd5/pd5\\_a\\_czuby\\_20060605.pdf](http://www.profesor.pl/mat/pd5/pd5_a_czuby_20060605.pdf) [data dostępu: 16.02.2011].

5. gubienie przyborów szkolnych, zeszytów, rekwizytów, pomocy;
6. nadmierna i nieuzasadniona, a przy tym bezcelowa ruchliwość – wiercenie się, chodzenie po klasie, obgryzanie ołówków i paznokci, gadatliwość, chęć odpowiadania nawet na pytania, na które uczeń nie zna odpowiedzi;
7. popadanie w konflikty z rówieśnikami (tacy uczniowie mają tendencję do nieuzasadnionego zaczepiania innych, prowokowania);
8. problem z odwlekaniem reakcji: nieumiejętność oczekiwania na nagrodę, konieczność wykonania jakiejś czynności lub otrzymania gratyfikacji za nią natychmiast (np. potrzeba natychmiastowego udziału w grze, rozpoczęcia pracy nad rysunkiem od razu, nie w domu).

W działaniach wobec dziecka z ADHD, zarówno nauczyciela, jak i rodzica, kluczowe jest realizowanie trzech zasad, które ułatwiają wprowadzenie porządku i konsekwencji w chaotyczny i niezorganizowany świat takiego dziecka. Są to zasady: regularności, rutyny i repetycji<sup>38</sup>. Zasada regularności sprowadza się do wyznaczenia rytmu dnia, zarówno pracy, jak i odpoczynku, według którego powinno funkcjonować dziecko. Ważne, aby zarówno rodzice, jak i nauczyciele w miarę możliwości wykazywali konsekwencję i kontrolę w nadzorze nad realizacją przez dziecko ustalonego harmonogramu i porządku aktywności. Zasada rutyny uczy dziecko kolejnego wykonywania poszczególnych czynności według powtarzalnego schematu. Zasada repetycji, czyli powtarzania i utrwalania wiadomości, umiejętności, pomaga budować pamięć i porządkuje wiedzę dziecka.

Wymienione wyżej zasady powinny wyznaczać także postępowanie nauczyciela wobec takiego ucznia. Pracując z nim na lekcji, trzeba

---

<sup>38</sup> A. Krysztofciak, *Uczeń z ADHD*, [www.psp5.eu/publikacje/adhd.doc](http://www.psp5.eu/publikacje/adhd.doc) [data dostępu: 16.02.2011].

brać pod uwagę dwa czynniki: zindywidualizowanie działań dydaktycznych i wychowawczych wobec niego oraz ochronę pozostałych uczniów w klasie przed konsekwencjami jego zachowania (wynikającymi oczywiście z choroby). Pamiętajmy, że specyficzne zachowania takiego ucznia nie zawsze będą odbierane przez jego rówieśników jako objaw choroby, ale czasem jako zachęta do naśladowania. Nauczycielowi pracującemu z uczniem nadpobudliwym psychoruchowo można zasugerować następujące strategie postępowania:

1. Komunikaty kierowane do ucznia powinny być jasne i możliwie krótkie. Jeśli polecenie dotyczy bardziej skomplikowanej czynności, nauczyciel powinien podzielić je na krótsze wiadomości, skierowane bezpośrednio do ucznia (zamiast instrukcji: „Otwierając książki na omawianym przez nas temacie, zwróćcie uwagę na ilustrację pod wierszem nawiązującym do...” nauczyciel powinien zwrócić się do ucznia w następujący sposób: „Otwórz książkę na stronie 35. Analizujemy wiersz znajdujący się u góry strony. Teraz spójrz na ilustrację pod spodem”);
2. Nauczyciel musi starać się o utrzymywanie na sobie uwagi ucznia – nawiązywać kontakt wzrokowy, dotykać ramienia, kiedy uczeń się rozprasza, stosować zróżnicowany ton, modulację, tempo głosu, posługiwać się wieloma środkami i pomocami dydaktycznymi, które mogą zainteresować ucznia, podtrzymując jego koncentrację;
3. Uczeń z ADHD ma duży problem z odróżnieniem wagi poszczególnych informacji, zarówno podczas słuchania, jak i czytania. Nauczyciel w trakcie wykładu powinien zaznaczać, które wiadomości uczniowie szczególnie mają zapamiętać, w której części wyводу powinni bardziej uważać. Uczeń z ADHD będzie miał też problem z nauką przy pomocy pod-

ręcznika, bo nie poradzi sobie z selekcją zamieszczonych tam informacji. Nauczyciel może przygotować dla niego specjalne materiały wyróżniające (za pomocą koloru, podkreślenia) najważniejsze treści.

4. Nauczyciel powinien kontrolować, czy uczeń zapisał wszystkie polecenia i czy je zrozumiał, powinien sprawdzać w tym celu jego notatki, pytać, czy wszystko jest dla niego jasne, prosić o powtórzenie polecenia.
5. Nadpobudliwy ruchowo uczeń powinien mieć w czasie lekcji szansę wyładowania swojej energii – nauczyciel może zaangażować go do różnych czynności: wieszania mapy, wycierania tablicy, podlewania kwiatów.
6. Istotne jest usytuowanie takiego ucznia w klasie – nie powinien on siedzieć w otoczeniu swoich najbliższych kolegów/koleżanek, najlepiej, aby zajął ławkę najbliższą biurka nauczyciela, by był otoczony uczniami spokojnymi, zdyscyplinowanymi.
7. Do takiego ucznia należy kierować dużo komunikatów, które z jednej strony dają do zrozumienia, że nauczyciel dostrzega i kontroluje zachowanie dziecka, z drugiej informują je o wynikach jego działań – szczególnie istotne jest chwalenie dziecka za pożądane zachowania i dobre wyniki.
8. W przypadku dziecka z zaburzeniami koncentracji uwagi można też zastanowić się nad stworzeniem odpowiednich warunków sprawdzania wiedzy – wiadomo, że ma ono problemy z wykonywaniem prac pisemnych i pracą w dużej grupie, w środowisku pełnym dystraktorów. Takiemu uczniowi można zaproponować sprawdziany w formie ustnej, zapewniając przy tym odpowiednie warunki egzaminowania (cicha sala, zamknięte okna, pusta ławka, brak przyborów szkolnych w zasięgu ręki).

9. Specyficzny charakter powinny mieć zadania projektowane dla takiego ucznia: nie będzie ono w stanie opanować dużej dawki wiedzy w sposób pamięciowy czy wykonać wieloetapowego projektu samodzielnie i konsekwentnie, kierując się tylko ogólną instrukcją. Zadanie dla ucznia powinno być podzielone na małe fragmenty, wykonywane według ustalonego przez nauczyciela harmonogramu, którego realizację powinien on monitorować. Takiemu uczniowi powinno się też umożliwić pracę przy wykorzystaniu wielu zróżnicowanych pomocy i materiałów edukacyjnych, mogących przyciągnąć jego uwagę.

Praktyka pracy z uczniem nadpobudliwym wymaga od nauczyciela ogromnej cierpliwości, opanowania, kontroli własnych emocji i gniewu (który może wywołać uczeń, nawet mimowolnie, ale permanentnie dezorganizujący pracę na lekcji). Warto jednak mieć świadomość, że to sam uczeń jest pierwszą i największą ofiarą tej trudnej choroby.







**4. Stres  
i wypalenie  
zawodowe**



!dealem nauczyciela nowoczesnej szkoły jest pedagog kompetentny i zaangażowany, realizujący swoje zadania zawodowe z pasją i wyobraźnią. Specyfikę zawodu nauczyciela, wymagającego od kandydatów do pracy w tej profesji pewnego poczucia misji i dosyć dużej dozy „zacięcia” społecznikowskiego stanowi to, że bardzo często trafiają do niego ludzie o osobowości idealistycznej i altruistycznej, przepełnieni chęcią działania, dokonywania zmian, kształtowania młodych umysłów i charakterów. Smutnym faktem jednak jest, że to właśnie ci najbardziej zaangażowani nauczyciele często padają ofiarą rozczarowań i zniechęcenia pracą w szkole, w skrajnych przypadkach przybierających postać syndromu wypalenia zawodowego<sup>39</sup>. Praca w warunkach permanentnego stresu (związanego z presją ze strony uczniów, rodziców, dyrekcji), konieczność rozwiązywania konfliktów oraz wykazywania się sukcesami, jak i ponoszenia pośredniej odpowiedzialności za porażki uczniów, świadomość niskiego prestiżu społecznego zawodu i wiele innych czynników negatywnie wpływa na satysfakcję z wykonywanej pracy. Wraz z upływem lat zapał towarzyszący rozpoczynaniu pracy w szkole wypala się, a zaangażowanie w wykonywane obowiązki stopniowo ustępuje miejsca rutynie i apatii. Ważne jednak, aby nawet młody nauczyciel potrafił zdiagnozować symptomy mogące świadczyć o zagrożeniu wypaleniem zawodowym i zastosować odpowiednie działania, aby temu negatywnemu zjawisku zapobiec.

Większość badaczy zagadnienia przyjmuje zgodnie za Ch. Maslach istnienie trzech elementów składających się na syndrom wypalenia zawodowego<sup>40</sup>:

1. Wyczerpanie emocjonalne – wynikające z nieustannego pomagania innym i przedkładania ich potrzeb ponad własne – poza

---

<sup>39</sup> *Wypalenie zawodowe*, [http://www.wup.lodz.pl/files/ciz/ciz\\_por\\_wypalenie.pdf](http://www.wup.lodz.pl/files/ciz/ciz_por_wypalenie.pdf) [data dostępu: 06.03.2011].

<sup>40</sup> Ch. Maslach, *Wypalenie się: utrata troski o człowieka* [w:] G. Zimbardo, *Ruch, psychologia i życie*, Zielona Góra 1998.

ogólnym zniechęceniem, poczuciem krzywdy i stanami depresyjnymi. Objawiać może się poprzez szereg symptomów psychosomatycznych: zwiększoną podatność na zmęczenie, bezsenność, potliwość, ogólny spadek odporności organizmu.

2. Depersonalizacja – obojętność wobec uczuć i potrzeb innych ludzi, poczucie wyobcowania z grupy, w której się funkcjonuje. W przypadku nauczycieli charakterystycznymi zachowaniami są: ograniczanie do koniecznego minimum kontaktu z innymi nauczycielami, uczniami i ich rodzicami, uciekanie się do prac pisemnych zamiast bardziej angażujących nauczyciela metod pracy z uczniem, reagowanie na problemy z uczniami stosowaniem kar i zakazów zamiast dyskusji i negocjacji.
3. Obniżenie poczucia własnej wartości – brak satysfakcji z pracy, uczucie porażki i braku sensu w podejmowaniu jakiejkolwiek aktywności, konfliktowość w relacjach zawodowych i osobistych.

W zależności od stadium wypalenia zawodowego, poszczególne objawy mogą występować z różnym nasileniem. Nie zawsze też pojawienie się określonego symptomu musi się wiązać z ryzykiem wystąpienia właśnie tego zespołu chorobowego. Obawy nauczyciela powinno jednak wzbudzić powtarzanie się i utrzymywanie przez dłuższy czas (powyżej miesiąca) objawów (natury psychofizycznej, somatycznej i behawioralnej) mogących świadczyć o wystąpieniu u niego syndromu wypalenia zawodowego<sup>41</sup>:

1. ogólne wyczerpanie i zmęczenie, utrzymujące się niezależnie od poziomu aktywności fizycznej, utrata apetytu, nieuzasadnione wahania wagi;
2. często pojawiające się migrenowe bóle głowy, bezsenność;

---

<sup>41</sup> E. Bijak, *Syndrom wypalenia zawodowego u nauczycieli*, <http://sp2siewierz.netserver.pl/publikacje/wypalenie.htm> [data dostępu: 06.03.2011]; A. Mrozińska, J. Witek, *Jak przeciwdziałać symptomom wypalenia zawodowego*, [sszpitalne.edu.pl/pdf/wypzawodowe.doc](http://sszpitalne.edu.pl/pdf/wypzawodowe.doc) [data dostępu: 06.03.2011].

3. obniżona odporność organizmu, stany podgorączkowe, częste przebywanie na zwolnieniu lekarskim;
4. poczucie winy, zamartwianie się, obwinianie się za wszystkie pojawiające się trudności i nieprzewidziane sytuacje, także te, które dopiero mogą wydarzyć się w przyszłości;
5. brak zainteresowania pracą, obojętność wobec własnej kariery zawodowej oraz problemów uczniów, rutyna w prowadzeniu lekcji, ogólna niechęć do wychodzenia do pracy i kontaktów z uczniami i innymi nauczycielami;
6. stałe podenerwowanie, łatwe popadanie w irytację, niecierpliwość, pojawiające się zarówno w kontaktach z uczniami, jak i wobec przyjaciół i rodziny, ataki gniewu, trudność w zapanowaniu nad emocjami;
7. niemożność podejmowania najprostszych decyzji, niezdecydowanie, a nawet niechęć do dokonywania wyborów i brania odpowiedzialności za cokolwiek;
8. uczucie przytłoczenia pracą, przekonanie, że pracy jest za dużo, że nie sposób jej podjąć – zabieranie pracy do domu, wykonywanie obowiązków służbowych także w weekendy, zdominowanie życia prywatnego przez sprawy zawodowe;
9. popadanie w izolację – niechęć do utrzymywania kontaktów w środowisku zawodowym, ograniczanie relacji z przyjaciółmi i znajomymi, konsekwencją tego może być poczucie niezrozumienia i odrzucenia przez otoczenie;
10. niechęć do zmian i akceptowania nowości, realizowanie lekcji wyłącznie sprawdzonymi metodami, negatywne nastawienie wobec innowacji i tzw. „nowinek” (np. technologicznych), konformizm;

11. uzależnienia – w skrajnych przypadkach efektem (ale i objawem) wypalenia może być podatność na nałogi – nadużywanie leków, nikotyny, alkoholu, narkotyków.

W przypadku zaobserwowania u siebie nawet kilku symptomów mogących świadczyć o możliwości wystąpienia syndromu wypalenia zawodowego, konieczne jest poszukanie wsparcia i pomocy u specjalisty. Na wczesnym etapie nauczycielowi borykającemu się z takim problemem może pomóc szkolny pedagog. Jeśli jego działania okażą się niewystarczające, nauczyciel powinien poszukać pomocy w poradni psychologiczno-pedagogicznej. W skrajnych przypadkach, kiedy terapia prowadzona przez psychologa nie przyniesie spodziewanych efektów, konieczna może okazać się pomoc psychiatry. Działania terapeutyczne w przypadku wystąpienia syndromu wypalenia zawodowego są trudne i czasochłonne. Jednocześnie należy pamiętać, że choroba ta w przypadku nauczycieli będzie miała bardzo szkodliwe konsekwencje także dla uczniów. Dlatego zamiast leczyć chorobę, warto zapobiegać jej występowaniu. W tym celu można zaproponować studentom kilka reguł dotyczących organizacji pracy własnej i planowania czasu, aby zniwelować skutki nieuniknionego permanentnego stresu, w jakim zmuszony jest pracować nauczyciel i wychowawca.

1. Stawianie sobie racjonalnych celów<sup>42</sup>. Jedną z przyczyn rozczarowania własną karierą zawodową jest niespełnienie postawionych sobie na początku ścieżki zawodowej zawyżonych oczekiwań i nierealnych ambicji. Dlatego cele, jakie stawia przed sobą nauczyciel, szczególnie początkujący, muszą być wystarczająco ambitne, aby stanowić wyzwanie, a zatem i motywację do pracy, ale jednocześnie muszą być możliwe do osiągnięcia

---

<sup>42</sup> A. Szóstak, „Dłużej tak nie mogę”, czyli syndrom wypalenia zawodowego, [www.kadry.nf.pl](http://www.kadry.nf.pl) [data dostępu: 07.03.2011].

i ewaluacji w oparciu o przejrzyste kryteria. W planowaniu założeń i aspiracji dotyczących pracy z uczniem warto posługiwać się metodą SMART. Zgodnie z tą techniką planowany cel powinien być: Skonkretyzowany – odnoszący się do konkretnej sfery działalności nauczyciela, zdefiniowany w sposób możliwie precyzyjny; Mierzalny – muszą istnieć obiektywne wskaźniki pozwalające na określenie zakresu realizacji tego celu; Akceptowalny – powinien być atrakcyjny i możliwy do przyjęcia dla osób realizujących dane działanie; Realny – osoba wyznaczająca cel musi mieć faktyczne zasoby i możliwości pozwalające na jego realizację; Terminowy – data osiągnięcia określonych rezultatów powinna być z góry określona.

2. Wyznaczenie granic zaangażowania emocjonalnego w pracę. Praca dydaktyczna, ale w jeszcze większym stopniu wychowawcza, wiąże się z dużym zaangażowaniem emocjonalnym w codzienne relacje z uczniami, a niejednokrotnie także z pośrednim zaangażowaniem w ich problemy (często osobiste). Przy tym charakterystyczne dla relacji pomiędzy uczniem i wychowawcą są zwykle: duża liczba pojawiających się konfliktów, stres związany z odpowiedzialnością za ucznia, czasem konieczność współuczestniczenia (wynikającego z chęci udzielenia pomocy i wsparcia) w jego problemach rodzinnych czy zdrowotnych. Stanowi to ogromne obciążenie psychiczne dla wychowawcy, tym większe, że nie ograniczone do ram czasowych pracy w szkole, ale oddziałujące na jego życie osobiste. Dlatego nauczyciel musi wykształcić w sobie dystans do działań, jakie podejmuje w pracy i nie przenosić emocji związanych z życiem zawodowym na grunt życia osobistego; nie może przeżywać osobiście wszystkich kłopotów, z jakimi borykają

się jego uczniowie. Powinien wykształcić w sobie postawę obserwatora, który obiektywnie ocenia sytuację ucznia i podejmuje wymagane działania, nie musi osobiście odczuwać jego emocji, aby mu pomagać.

3. Umiejętne organizowanie czasu. Specyfiką pracy nauczyciela jest zaangażowanie w czynności zawodowe nie tylko w granicach czasowych wyznaczanych przez wymiar etatu. Ważne jednak jest, aby praca realizowana także w domu (sprawdzanie klasówek, przygotowywanie materiałów edukacyjnych, wypełnianie dokumentacji) przebiegała w wyznaczonych do tego ramach i godzinach. Nauczycielowi będzie dużo łatwiej skoordynować zadania zawodowe, domowe, czas przeznaczony na relaks i odpoczynek, jeśli wcześniej stworzy grafik, który postara się systematycznie realizować. Wykonywanie wszystkich zadań jednocześnie, w pośpiechu, pobieżnie, spowoduje wyłączenie chaos, nie przełoży się na realne wyniki pracy.
4. Asertywność. Umiejętność otwartego artykułowania swoich opinii i obrony swojego stanowiska w konfrontacji z innymi osobami (z poszanowaniem ich godności i prawa do odmiennych poglądów) może uchronić nauczyciela przed wieloma niepotrzebnymi stresami wynikającymi z kontaktów z uczniami, ich rodzicami czy dyrekcją szkoły. Pomoże mu wyjść obronną ręką z konfliktów pojawiających się w klasie i w pokoju nauczycielskim, uchroni przed przyjmowaniem odpowiedzialności za wydarzenia, na które nie miał wpływu oraz zapobiegnie przyjmowaniu na siebie obowiązków, którym nie jest w stanie podołać. Asertywność okazuje się na tyle istotną kompetencją w pracy nauczyciela – nie tylko w kontekście walki z ryzykiem wypale-



nia zawodowego – że jej rozwijanie powinno być elementem działań doskonalących każdego pedagoga.

5. Zdrowy tryb życia i odżywiania. Uprawianie ulubionego sportu oraz zdrowa, zróżnicowana dieta może się przełożyć nie tylko na ogólne polepszenie kondycji fizycznej, ale pozytywnie wpłynąć również na samopoczucie. Przy tym czas, jaki poświęca się na ruch na świeżym powietrzu czy pracę nad atrakcyjną sylwetką, jest przeznaczony tylko dla nas. Zdrowy, aktywny relaks pozwala zapomnieć o trudnych problemach zawodowych i rodzinnych, skoncentrować się wyłącznie na sobie samym i własnych potrzebach. Jest to wartość niezbędna, szczególnie w życiu ludzi, których praca polega na pomaganiu i wiąże się z przedkładaniem spraw i problemów innych osób ponad swoje własne.
6. Pozytywne nastawienie. Praca nauczyciela, poza stresem i frustracją, niesie ze sobą ogromną dawkę pozytywnych emocji związanych z sukcesami uczniów (nawet tymi najmniejszymi), możliwością uczestniczenia w ich osiągnięciach, obserwowaniem wymiernych rezultatów podejmowanych przez nauczyciela działań w postaci postępów uczniów w nauce, ich rosnących umiejętności w danej dziedzinie, realizowanych przez nich projektów edukacyjnych i zdobywanych nagród. Warto skupić się na tych pozytywnych aspektach pracy pedagogicznej. W praktyce musi to oznaczać dostrzeganie małych osiągnięć uczniów i częste chwalenie ich za wykazywane postępy, dopingowanie ich do wzmożonej aktywności poprzez ukazywanie im możliwych do osiągnięcia celów (zamiast zniechęcania ich i siebie obciążaniem trudności i przeszkód), podejmowanie atrakcyjnych (nawet jeśli ryzykownych) projektów zawodowych zamiast wyszukiwania powodów, dla których nie warto rozpocząć zadania.

Oczywiście pozytywne nastawienie nie może oznaczać naiwnego, przesadzonego i nie liczącego się z okolicznościami optymizmu. Trzeba jednak pamiętać, że przed wypaleniem zawodowym będzie umiał obronić się tylko ten nauczyciel, który w swojej pracy dostrzeże więcej zalet niż wad oraz ten, którego potencjalne trudności nie zniechęcą przed podejmowaniem wyzwań i nie odbiorą wiary w możliwość osiągnięcia założonego celu.

7. Dbłość o rozwój zawodowy. Obroną przed rutyną i marazmem zawodowym jest walka z nudą na własnych lekcjach. W kontekście walki z wypaleniem zawodowym chodzi tutaj o to, aby nie nudził się zarówno nauczyciel, jak i uczeń. Dydaktyk realizujący przez kilka lat tę samą lekcję za pomocą tych samych metod i środków z czasem sam straci zainteresowanie omawianym tematem. Jakość realizowanego w ten sposób procesu nauczania znacznie spada, a razem z nią entuzjazm uczniów do nauki tego przedmiotu. Nauczyciel chcący podtrzymać swój zapał do pracy, która przecież do pewnego stopnia musi mieć charakter powtarzalny, powinien nieustannie poszukiwać nowych technik i metod pracy z uczniem, wykorzystywać nowe, bardziej aktualne i atrakcyjne materiały edukacyjne. W tym celu można podpatrywać pracę kolegów, wymieniać doświadczenia i poszukiwać nowych pomysłów, angażując się w wewnętrzne i zewnętrzne doskonalenie nauczycielskie, ale również podejmując samodzielne działania doskonalące i poszukując kontaktów w środowisku zawodowym w kraju i za granicą.

Chociaż wypalenie zawodowe jest chorobą dotyczącą przede wszystkim osoby posiadające znaczny staż pracy, należy pamiętać, że jest to efekt szeregu negatywnych czynników oddziałujących na pracownika właściwie od pierwszych dni, kiedy podejmuje on pracę na określonym

stanowisku. Dlatego też zagadnienie przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu jest istotne dla nauczycieli dopiero rozpoczynających swoją działalność dydaktyczną i wychowawczą. Od sposobu, w jaki na początku zorganizują swój warsztat pracy, modelu relacji, jaki zbudują z uczniami i środowiskiem zawodowym, zależy stopień narażenia ich na wystąpienie tego niebezpiecznego syndromu oraz możliwość stawienia mu czoła.





**5. Konflikty w klasie  
i sposoby ich  
rozwiązywania**



**Z** sytuacją konfliktową będziemy mieli do czynienia, kiedy pomiędzy jej uczestnikami wystąpi dostrzegalna przez nich niezgodność dotycząca celów, interesów, postaw lub poglądów<sup>43</sup>. W szkole sytuacje spełniające podane wyżej kryteria występują praktycznie codzienne. Do konfliktów w tym środowisku dochodzi pomiędzy nauczycielem i uczniami, pomiędzy samymi uczniami oraz pomiędzy poszczególnymi nauczycielami (w tym dyrekcją szkoły). Stroną konfliktów szkolnych często stają się także rodzice.

Konflikty mogą mieć postać utajoną, kiedy nie następuje widoczna eskalacja sporu w postaci otwartej wymiany zdań, dyskusji czy otwartej agresji fizycznej lub słownej. Tego rodzaju konflikty mają zwykle destrukcyjny charakter dla relacji pomiędzy ich uczestnikami (a czasem nawet dla całej grupy, do której oni przynależą), ponieważ generują narastanie animozji, antypatii, wzajemnej niechęci, negatywnych, a niewyzwalanych emocji. Tymczasem w realiach szkolnych konflikty przybierają często taką właśnie postać. Niechęć nauczycieli do dostrzegania problemów pojawiających się wśród uczniów ich klasy, a tym bardziej do ingerencji w ich wzajemne relacje, niechęć uczniów do podejmowania konfrontacji z nauczycielem, brak czasu i umiejętności koniecznych w działaniach mediacyjnych, jakie powinni prowadzić nauczyciele – wszystko to powoduje, że unikanie jest strategią zdecydowanie zbyt często stosowaną wobec konfliktów mających miejsce w szkole<sup>44</sup>.

Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie często rezygnują z otwartej konfrontacji w sytuacji konfliktowej, podświadomie widząc w konflikcie siłę jednoznacznie destrukcyjną i szkodliwą. Tymczasem w odpowiednio rozpoznanym i rozwiązanym konflikcie drzemie ogromny potencjał dla grupy, która sobie z nim poradzi. Skuteczne rozwiązanie konfliktu

---

<sup>43</sup> H. Rylke, G. Klimowicz, *Szkola dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa 1982.

<sup>44</sup> M. Gawryś, *Rozpoznawanie i rozwiązywanie konfliktów w klasie*, [www.eduforum.pl/teksty/artykuly/Maria%20Gawrys-8.doc](http://www.eduforum.pl/teksty/artykuly/Maria%20Gawrys-8.doc) [data dostępu: 10.03.2011].

oczyszcza atmosferę w grupie, integruje jej członków. Dla nauczyciela jest to szansa na doprecyzowanie zasad panujących w zespole uczniowskim oraz promocję określonych postaw i zachowań. Co więcej, w sytuacji konfliktowej kształtowanych jest wiele kompetencji kluczowych dla efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie (umiejętność dialogu, negocjacji, perswazji, osiągnięcia kompromisu)<sup>45</sup>.

## 5.1. Przyczyny i uwarunkowania konfliktów w szkole

Spośród sytuacji konfliktowych, z jakimi może się spotkać praktykant podczas pracy w szkole, w niniejszych materiałach (ze względu na ograniczenia czasowe warsztatów) omówione zostaną dwie najczęstsze: konflikt pomiędzy nauczycielem i uczniem oraz konflikt w grupie uczniów.

### Konflikt uczniów z nauczycielami

Jeśli konflikt w ujęciu teoretycznym oznaczać ma ścieranie się przeciwstawnych sobie potrzeb, interesów, poglądów i celów, to specyfiką relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem jest istniejąca, w większym lub mniejszym nasileniu, sprzeczność we wszystkich wymienionych zakresach. Sami uczniowie za najważniejsze czynniki decydujące o pojawianiu się konfliktów w ich relacjach ze szkołą jako instytucją oraz z poszczególnymi nauczycielami uważają<sup>46</sup>:

1. Przymus uczęszczania do szkoły i terror nauczycieli, którego narzędziem stają się oceny. Uczniowie są pod stałą presją wyników, jakie osiągają w szkole – presją nauczycieli, którym

---

<sup>45</sup> E. Murawska, *Wychowanie w „zdezorientowanym społeczeństwie”* [w:] Zajączkowska I. (red.), *Rozwiązywanie konfliktów w szkole. Materiały pokonferencyjne*, Szczecin 2006.

<sup>46</sup> B. Mroczek, *Prawa dzieci i młodzieży* [w:] Zajączkowska I. (red), op. cit.



zdarza się wartościować uczniów według kryterium ocen, jakie osiągają z ich przedmiotu, presją rodziców, którzy oczekują od swoich dzieci wyłącznie sukcesów. Nie bierze się przy tym pod uwagę zróżnicowania zainteresowań i predyspozycji uczniów, którzy bez względu na osobiste talenty i uzdolnienia muszą się uczyć według ujednoliconego i obligatoryjnego dla wszystkich programu. Może to powodować u nich opór, zniechęcenie, frustrację, co z kolei generuje konflikty z nauczycielami oczekującymi od uczniów zapалу i zaangażowania w przedmiot, bez względu na okoliczności.

2. Znudzenie przedmiotem i lekcją prowadzoną nieciekawie lub niezrozumiale. Nauczyciele, którzy nie potrafią poprowadzić lekcji w sposób atrakcyjny i przystępny dla uczniów, marnują ich czas przeznaczony na naukę. Pośrednio przyczyniają się także do marnowania czasu uczniów przeznaczonego na odpoczynek, bo właśnie wtedy muszą oni samodzielnie nadrabiać materiał, który powinien być (a nie został) przekazany im w szkole. Uczniowie w takiej sytuacji często tracą szacunek i sympatię dla nauczyciela, w czasie lekcji popadają w apatię i marazm, co może być płaszczyzną konfliktu z nauczycielem.
3. Skumulowanie dużej liczby uczniów na małej przestrzeni, zamknięcie ich na kilka godzin w ciasnych salach, zobligowanie do siedzenia w ławkach przy ograniczonych możliwościach poruszania się, odzywania, śmiania. Czynniki te składają się na ogromną stresogenność środowiska szkolnego dla uczniów.
4. Autorytarna władza nauczyciela w klasie. Uczniowie często czują się przytłoczeni i zdominowani przez nauczyciela, którego nadrzędna pozycja wynikająca z funkcji i „aparatu przymusu” w postaci ocen uniemożliwia faktyczne podejmowanie z nim

konfrontacji i obronę własnego zdania, swoich interesów. Reakcją na taką sytuację może być wycofanie, ucieczka w całkowitą bierność lub przeciwnie – agresja. Nauczyciel przyjmujący taki model relacji z uczniem generuje potencjalną sytuację konfliktową w klasie.

5. Przemoc symboliczna i sterowanie myślami oraz poglądami uczniów. Wielu nauczycieli nie ogranicza się do przekazywania wiedzy, ale dąży do wpojenia uczniom własnego światopoglądu. Uczniowie nabierają przekonania, że wyrażanie własnego zdania zostanie ukarane ocenami, zatem jest szkodliwe. Frustrację może budzić ograniczanie ich wolności słowa i wolności przekonań.
6. Przemoc instytucjonalna szkoły. Średnio  $\frac{1}{3}$  uczniów nienawidzi chodzenia do szkoły. U wielu z nich fobia szkolna jest przyczyną sięgania po alkohol, narkotyki, leki. To z kolei wywołuje często (poza innymi konsekwencjami) sankcje ze strony nauczycieli i dyrekcji placówki oświatowej, do której uczęszczają. W ten sposób szkoła jednocześnie generuje problem i karze za jego pojawienie się.
7. Wypalenie zawodowe nauczycieli, którego konsekwencje ponoszą uczniowie. Nauczyciel sfrustrowany, niewidzący sensu we własnej pracy, krzywdzi (nieświadomie) swoim postępowaniem przede wszystkim uczniów. To oni najboleśniej odczuwają wahania nastrojów, permanentne złe samopoczucie i stany depresyjne nauczyciela.

Wymieniane przez uczniów czynniki i sytuacje wpływające na pojawianie się konfliktów w szkole nie przesądzają o obarczeniu za nie odpowiedzialnością wyłącznie nauczycieli. W tym miejscu wymienione zostały wyłącznie po to, aby pedagog, świadomy położenia ucznia w systemie edukacyjnym i środowisku szkolnym, mógł ograniczać stresogenny wpływ tego

środowiska oraz potrafił trafnie zdiagnozować potencjalne przyczyny pojawiających się sytuacji konfliktowych między nim a uczniem.

### Konflikt pomiędzy uczniami

Sytuacje konfliktowe występujące pomiędzy uczniami są o wiele bardziej zróżnicowane, bo wynikają z różnorodności charakterów, postaw, temperamentów i celów charakteryzujących poszczególne jednostki składające się na grupę uczniowską danej szkoły. W tym miejscu skupimy się zatem jedynie na sytuacjach konfliktowych występujących pomiędzy rówieśnikami, typowych dla środowiska szkolnego i związanych ze specyfiką funkcjonowania w nim dzieci i młodzieży.

1. Najczęstszym przejawem konfliktów pomiędzy chłopcami są bójki, chociaż w ostatnich latach dziewczęta zaczynają obalać ten stereotyp<sup>47</sup>. Siłowe rozwiązania konfliktów mają często charakter pokazu siły i są związane z walką o pozycję w grupie.
2. Wśród dziewcząt najczęstszym przejawem konfliktów są kłótnie, obrażanie się, obelgi, mające swoje źródła w relacjach towarzyskich i koleżeńskich. Zorientowanie się nauczyciela w faktycznych przyczynach tego typu konfliktów jest trudne i wymaga znajomości skomplikowanych układów panujących w grupie uczniowskiej oraz charakterów i temperamentów poszczególnych podopiecznych.
3. Uczniowie osiągający bardzo dobre wyniki w nauce lub posiadający szczególne osiągnięcia, np. sportowe, mają skłonność do popadania w konflikty z rówieśnikami na tle rywalizacji o sukcesy szkolne i pozaszkolne. Rozwiązanie tego typu sytuacji jest dla nauczyciela szczególnym wyzwaniem, bo wiąże się z kształ-

---

<sup>47</sup> Szerzej patrz: A.K. Kielczewska, *Agresja wśród dziewcząt – przyczyny i skuteczne metody interwencji*, Warszawa 2010.

towaniem postawy zdrowego rywalizowania i stosowania zasad fair play w każdej dziedzinie życia.

4. Źródłem konfliktów w grupie uczniowskiej może być także izolacja i stygmatyzowanie, a nawet otwarte atakowanie niektórych uczniów ze względu na pochodzenie, status ekonomiczny, odmienność kulturową itp. Rozwiązywanie rodzących się na tym podłożu konfliktów wymaga długofalowych działań wychowawczych, powiązanych z intensywną edukacją do otwartości i równości.
5. W szkole walczą między sobą nie tylko poszczególni uczniowie, ale także całe grupy. Rywalizacja dotyczy pozycji czy rodzaju władzy/wpływu w środowisku uczniowskim. Może wynikać z antypatii pomiędzy członkami grup, ale równie dobrze z różnic „ideologicznych” związanych z profilem poszczególnych grup młodzieżowych i wyznawanych przez nie wartości. Tego typu sytuacje są najtrudniejsze do rozwiązania. Często też takie konflikty nie rodzą się w samej szkole, ale przenoszone są ze środowiska pozaszkolnego<sup>48</sup>.

Szczególnie początkujący nauczyciele muszą mieć świadomość, że nie wszystkich konfliktów i sprzeczności występujących pomiędzy uczniami będą świadomi. Część z nich będzie celowo przed nimi ukrywana i zatajana przez uczniów. Ważne jest zatem, aby w momencie pojawienia się jakichkolwiek symptomów mogących świadczyć o występowaniu w klasie poważniejszego problemu nauczyciel nie ignorował ich, ale podejmował wysiłki w celu rozpoznania sytuacji i odkrycia faktycznych przyczyn konfliktu.

---

<sup>48</sup> M.J. Zajączkowska, *Sposoby rozwiązywania konfliktów przez nauczycieli i uczniów w środowisku szkolnym* [w:] I. Zajączkowska (red.), op.cit.

## 5.2. Metody rozwiązywania konfliktów przez nauczyciela

Nauczyciel najczęściej (choć nie jest to regułą) orientuje się w istnieniu konfliktu w momencie jego otwartej eskalacji – wydarzenia, w którym strony sporu otwarcie przeciwko sobie występują. Zastanówmy się najpierw, czego odpowiedzialny pedagog nie powinien robić w takiej sytuacji<sup>49</sup>:

1. błędem będzie arbitralne rozstrzygnięcie sporu, bez wglębiania się w jego przyczyny, wyłącznie w celu przywrócenia spokoju i porządku na lekcji czy na korytarzu szkolnym – perswazja zastosowana wobec uczniów na pewno wywoła u jednej ze stron poczucie krzywdy i niesprawiedliwości, a konflikt z tą samą mocą wybuchnie przy kolejnej nadarzającej się okazji;
2. skutku nie odniesie ukaranie wszystkich uczestników sytuacji wyłącznie za zaburzenie porządku, u uczniów pozostawi to poczucie krzywdy, a konflikt po prostu przeniesie się na inny teren;
3. dysfunkcyjną reakcją nauczyciela będzie dokonanie ocen wobec uczniów za stanowisko zajmowane w sporze, bez wnikania w ich motywacje i racje;
4. pozytywnego skutku nie przyniesie obranie przez nauczyciela strategii wycofania lub unikania wobec zaistniałego konfliktu; co więcej, jeśli on sam jest stroną konfliktu, tego typu zachowanie będzie miało destrukcyjny wpływ na jego autorytet wśród uczniów.

Jak zatem wykazano, najgorsze efekty może przynieść działanie nauczyciela o charakterze doraźnym, zmierzające wyłącznie do jak najszybszego uspokojenia sytuacji konfliktowej, zaakcentowania swojej nad-

---

<sup>49</sup> Za: M. Kozłowska, *Rozwiązywanie konfliktów w szkole metodą negocjacji*, [www publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=890](http://www publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=890) [data dostępu: 11.03.2011]; E. Murawska, op.cit.

rzędnej pozycji wobec uczniów i przywrócenia porządku. Skuteczne rozwiązanie sytuacji konfliktowej przez nauczyciela jest bowiem uwarunkowane uprzednim przeprowadzeniem wnikliwej diagnozy, której wynikom należy podporządkować wszystkie późniejsze działania ugodowe czy negocjacyjne.

Diagnoza sytuacji konfliktowej powinna objąć całą strukturę konfliktu: jego uczestników (oponentów biorących udział w konflikcie), pozycje zajmowane przez poszczególne strony sporu (racje, jakimi się kierują, wewnętrzne motywy, argumenty, jakie stosują wobec przeciwników i obserwatorów), znaczenie, jakie konflikt ma dla jego poszczególnych uczestników, incydent, który doprowadził do eskalacji i ujawnienia konfliktu, oraz konsekwencje, jakie zaistniała sytuacja może przynieść w przyszłości dla samych jej uczestników oraz dla całej grupy uczniowskiej<sup>50</sup>. Od prawidłowo przeprowadzonej diagnozy zależą sposoby rozwiązania konfliktu. Znany specjalista w tej dziedzinie, Christopher Moore, wyróżnił następujące możliwości rozwiązywania konfliktu, z których większość może mieć zastosowanie do sytuacji szkolnych<sup>51</sup>:

1. nieformalne dyskusje – w szkole metoda ta polega na rozmowach nauczyciela z poszczególnymi uczniami lub uczniów pomiędzy sobą, bez udziału nauczyciela; większość prostych konfliktów rozwiązywana jest, tak w szkole, jak i w życiu, właśnie tą techniką;
2. negocjacje – to technika bardziej sformalizowana – strony konfliktu prowadzą rozmowy, prezentują swoje pozycje (żądania i aspiracje dotyczące rezultatów osiągniętego porozumienia) i argumenty na ich poparcie, następnie celem negocjacji jest

---

<sup>50</sup> J. Podgórecki, *Współdziałanie interpersonalne a zachowania* [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, K. Czerwiński, W. Maliszewski (red.), op.cit.

<sup>51</sup> Szerzej na ten temat patrz: Ch. Moore, *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, Warszawa 2009.

zniwelowanie rozbieżności i osiągnięcie możliwego do przyjęcia dla obu stron kompromisu;

3. mediacja – polega na negocjacjach przeprowadzanych w obecności osoby trzeciej – bezstronnego mediatora, który nie ma władzy decyzyjnej w konflikcie, a jedynie pomaga w wypracowaniu kompromisowego stanowiska;
4. decyzja administracyjna – osoba posiadająca do tego uprawnienia formalne (np. dyrekcja szkoły) podejmuje decyzję, która obowiązuje wszystkich uczestników konfliktu;
5. arbitraż – strony konfliktu wspólnie wybierają osobę bezstronną, którą wyposażają w prawo podjęcia decyzji w sprawie rozstrzygnięcia ich sporu; nauczyciel podejmujący się arbitrażu powinien dokładnie poznać sytuację, którą ma rozstrzygać, jeśli nie chce wywołać poczucia niesprawiedliwości u żadnej ze stron.

Christopher Moore wśród metod rozwiązywania konfliktów wymienia także decyzję sądową oraz decyzję prawodawczą, które jednak są rzadziej stosowane w warunkach szkoły. Dla nauczyciela najbardziej efektywną strategią rozwiązywania konfliktów są negocjacje – jeśli pedagog sam jest stroną w sporze z uczniem – oraz mediacja – jeśli konflikt rozgrywa się pomiędzy uczniami. Przyjrzyjmy się podstawowym zasadom zastosowania tych dwóch metod w realiach szkolnych.

### Negocjacje

Nauczyciel wybierający metodę negocjacji do rozwiązania swojego problemu z uczniem musi przede wszystkim pamiętać, że w tej specyficznej sytuacji negocjacyjnej nie powinien dążyć do zaakceptowania przez ucznia jego stanowiska i przyjęcia postawionych mu warunków, ale do wypracowania kompromisu, który zadowoli obie strony konfliktu i nie wywoła poczucia krzywdy czy porażki ani u ucznia, ani u nauczyciela.

Powodzenie w negocjacjach, także tych prowadzonych przez nauczyciela i ucznia, zależy albo od korzystnych osobistych predyspozycji do tego typu działań (elastyczność działania, odporność na stres i umiejętność panowania nad emocjami, charyzma przejawiająca się w naturalnych zdolnościach do pozyskiwania autorytetu i wysokich zdolnościach perswazyjnych, wysokie zdolności językowe itd.), albo od wyboru odpowiedniej strategii negocjacyjnej i skutecznego wprowadzenia jej w życie w trakcie pertraktacji<sup>52</sup>. Ponieważ zostało już wyraźnie stwierdzone, że nauczyciel w sytuacji negocjacji nie może forsować własnego stanowiska kosztem interesów ucznia, powinien on stosować wyłącznie techniki negocjacji nastawione na współpracę, czyli takie, w których strony będą się starały osiągnąć porozumienie przynoszące korzyści wszystkim zainteresowanym<sup>53</sup>. Nauczyciel powinien zdecydowanie odrzucić techniki eskalacyjne oraz techniki manipulacji psychologicznej.

Bez względu na obraną strategię i przedmiot negocjacji nauczyciela z uczniem (czy też grupą uczniów), warto stosować się w takich działaniach do kilku prostych rad, ułatwiających nauczycielowi osiągnięcie celów wychowawczych w toku negocjacji, przy uszanowaniu interesów i godności osobistej uczniów.

1. Dobry negocjator nie atakuje osób, ale polemizuje z ich stanowiskiem. Nauczyciel może skrytykować postępowanie ucznia, ale nie powinien wartościować przez ten pryzmat jego osoby (zamiast: „Skoro ukradłeś koledze długopis, jesteś nic niewart”, warto stwierdzić: „Kradzież to zawsze czyn zabroniony”).

---

<sup>52</sup> M. Nowaczek, *Negocjacje w szkole – wpływ cech osobowościowych negocjatora na przebieg negocjacji*, biblioteka\_zss.pollub.pl/scan/img/galeria/Negocjacje%20w%20szkole.doc [data dostępu: 13.03.2011].

<sup>53</sup> M. Kaźmierczak, *Mediacje jako sposób rozwiązywania konfliktów interpersonalnych* [w:] I. Zajączkowska (red.), op.cit.



2. Nauczyciel powinien dostrzegać motyw, jakimi kieruje się uczeń w swoim postępowaniu, a nie stanowisko, które chce osiągnąć. Jeśli uczeń sfalszował usprawiedliwienie nieobecności w szkole i wypiera się tego, dąży do uniknięcia konsekwencji tego czynu. Nauczyciela powinno interesować, dlaczego uczeń wagaruje i dlaczego rodzice nie interesują się problemem ich dziecka.
3. Nauczyciel nie może koncentrować się wyłącznie na swoich celach i interesach, w proponowanych rozwiązaniach zawsze musi uwzględniać potrzeby i konsekwencje, jakie dane rozwiązanie będzie miało dla ucznia. Jeśli w mniemaniu nauczyciela w wyniku negocjacji cele wychowawcze zostaną osiągnięte, ale u ucznia pozostanie poczucie niesprawiedliwości, oznacza to, że konflikt nie został rozwiązany.
4. Nauczyciel, określając swoje stanowisko w negocjacjach, powinien być realistą i stawiać wobec ucznia wyłącznie takie oczekiwania, którym ten jest w stanie sprostać.
5. Przystępując do rozmów z uczniem, warto zaproponować mu kilka alternatywnych scenariuszy rozwiązania sytuacji konfliktowej. Kiedy odrzuci on jedno z nich, nauczyciel będzie mógł odnieść się do kolejnego.
6. Dowodem dobrej woli nauczyciela i świadectwem jego partnerskiego stosunku do ucznia będzie skłonność do ustępstw (dobrze jednak, aby każde ustępstwo wiązało się z osiągnięciem czegoś w zamian od ucznia). Założonego minimum swoich interesów nauczyciel musi jednak bronić do końca, porażka w negocjacjach z uczniem może oznaczać koniec autorytetu.
7. Zdecydowanie należy unikać gróźb związanych z ocenami lub sankcjami ze strony dyrekcji. Jeśli celem negocjacji ma być

skuteczne rozwiązanie konfliktu, a nie doraźne spacyfikowanie sytuacji, nauczyciel musi osiągać swoje cele poprzez rzeczową argumentację i wysłuchanie racji ucznia, nie zaś metodą emocjonalnego szantażu<sup>54</sup>.

## Mediacja

Nauczyciel może podjąć się roli mediatora w konflikcie pomiędzy uczniami (lub grupą uczniów), kiedy sam nie jest zaangażowany w rozwiązywany spór (ponieważ najważniejszymi atrybutami mediatora są: bezstronność, obiektywizm, niezależność i zaufanie deklarowane przez obie strony konfrontacji). Wynikiem mediacji powinno być wypracowanie rozwiązania, którym wszystkie strony konfliktu poczują się usatysfakcjonowane. Nauczyciel w takiej sytuacji musi jednak pamiętać, że na czas mediacji zrzeka się swojej uprzywilejowanej względem uczniów pozycji oraz władzy decyzyjnej. Jako mediator musi czuwać nad harmonijnym i konstruktywnym przebiegiem rozmów, ułatwiać komunikację i pomagać w osiągnięciu kompromisu pomiędzy racjami, interesami i dążeniami poszczególnych uczestników konfliktu. Nie może on oceniać stron konfliktu, wartościować motywów i argumentów. Rozwiązanie wypracowane w toku mediacji powinno być efektem dobrowolnych, wspólnych działań i postanowień stron konfliktu<sup>55</sup>. Mediacje powinny być zorganizowane

---

<sup>54</sup> M. Nowaczek, *Negocjacje w szkole – wpływ cech osobowościowych negocjatora na przebieg negocjacji*, biblioteka\_zss.pollub.pl/scan/img/galeria/Negocjacje%20w%20szkole.doc [data dostępu: 13.03.2011]; P. Pepera, I. Jajtner, *Negocjacje, czyli jak przekonać adwersarza by dał nam to, czego pragniemy*, <http://www.aegae.krakow.pl/www/media/files/negocjacje.pdf> [data dostępu: 14.03.2011].

<sup>55</sup> Patrz też: M. Kuszlewicz-Klos, P. Jarosławski, *Mediacje w szkole. Założenia i cele działalności „Klubu młodego mediatora”*, [http://pedagog szkolny.pl/articles.php?article\\_id=49](http://pedagog szkolny.pl/articles.php?article_id=49) [data dostępu: 17.03.2011]; M.J. Zajączkowska, *Nauczyciel jako mediator w sporach uczniowskich*, <http://www.mjz.com.pl/art/Nauczyciel%20jako%20mediator%20w%20sporach%20uczniowskich.pdf> [data dostępu: 23.03.2011].

w kilku etapach, z których każdy ma swój określony cel i przypisane procedury przebiegu:

1. Poznanie przez mediatora argumentów każdej ze stron, oddzielnie w czasie rozmów wstępnych – uczestnicy konfliktu mają szansę ostudzić tu swoje emocje, wyłożyć argumenty oraz motywy, które kierują ich postępowaniem. W tej fazie mediator (nauczyciel) musi być czujny wobec prób pozyskania jego poparcia i przychylności przez poszczególne strony, przekonania go argumentami emocjonalnymi, szantażem emocjonalnym.
2. Wspólne spotkanie stron uczestniczących w konflikcie – powinno odbyć się w ustalonym wcześniej terminie, aby dać uczestnikom czas na przygotowania. Powinno przebiegać zgodnie z regułami, na które obie strony wyrażą zgodę. Uczestnicy sporu przedstawiają swoje stanowiska i oczekiwania względem rezultatu konfliktu oraz argumenty na poparcie swoich racji. Rolą mediatora na tym etapie jest pomoc w niwelowaniu różnic w interesach wyrażanych przez dwie strony i podpowiadanie możliwych kompromisów.
3. Indywidualne konsultacje (na osobności) z poszczególnymi stronami – podczas przerw w rozmowach bezpośrednich (które mogą odbywać się w kilku turach).
4. Podsumowanie rozmów – mediator, na podstawie dotychczasowych rozmów i konsultacji indywidualnych, reasumuje możliwe do przyjęcia rozwiązania. Wspólną decyzją uczestników mediacji powinno zostać wybrane rozwiązanie akceptowalne przez obie strony konfliktu.
5. Podpisanie porozumienia określającego szczegółowe warunki ugody, na które muszą zgodzić się obie strony, oraz wskazujące-

go sankcje, jakie poniesie strona, która warunki te złamie lub naruszy<sup>56</sup> – takie porozumienie kończy mediacje.

Pomyślne rozwiązanie konfliktu szkolnego jest sprawdzianem faktycznych kompetencji wychowawczych nauczyciela oraz miernikiem autorytetu, jaki udało mu się zbudować w grupie uczniowskiej. Jednocześnie jest to praktyczna umiejętność, którą nauczyciel może kształcić i trenować poprzez działania realizowane w ramach ustawicznego doskonalenia zawodowego – umiejętność, którą przecież będzie wykorzystywać nie tylko podczas pracy w szkole, ale w wielu sytuacjach życia codziennego.

---

<sup>56</sup> Kaźmierczak M., *Mediacje jako sposób rozwiązywania konfliktów interpersonalnych* [w:] Zajązkowska I. (red.), op.cit.



***6. Przeciwdziałanie  
agresji i przemocy  
w szkole***



## 6.1. Różne przejawy agresji i przemocy wśród uczniów

Nauczyciel pracujący we współczesnej szkole z całą pewnością zetknie się z narastającym problemem agresji i przemocy wśród uczniów. Co więcej – on sam może stać się obiektem agresywnych zachowań swoich podopiecznych. Przyjrzyjmy się zatem różnym przejawom zachowań i działań agresywnych, najbardziej typowych dla środowiska szkolnego.

Z agresją mamy do czynienia w przypadku zachowań, które mają na celu skrzywdzenie drugiej osoby, sprawienie jej bólu lub innej szkody (fizycznej, psychicznej bądź materialnej). Jeśli agresja wobec danej osoby przybiera formę systematyczną i wydłużoną w czasie, będziemy mieli do czynienia z prześladowaniem. Z kolei przemoc będzie miała miejsce wtedy, gdy osoba silniejsza (posiadająca przewagę fizyczną, emocjonalną, społeczną, formalną) wykorzysta te atrybuty przeciwko osobie słabszej, wywierając na nią jakiegokolwiek negatywne oddziaływanie<sup>57</sup>. W warunkach szkolnych agresja może przybierać różne formy:

1. agresja instrumentalna – występuje wtedy, gdy celem agresora jest uzyskanie czegoś, osiągnięcie określonego celu; ten typ agresji charakteryzuje małe dzieci (kiedy np. odbierają siłą wia-derko koledze, chcąc się nim po prostu pobawić), u uczniów w starszym wieku może wyrastać na gruncie rywalizacji;
2. agresja wroga – jej celem jest skrzywdzenie, zranienie, zadanie bólu fizycznego lub psychicznego drugiej osobie; wśród uczniów przybiera formy ubliżania, dokuczania, ośmieszania, grożenia i szantażowania, rozsiewania złośliwych plotek, szturchania, popychania, plucia, kopania, zabierania przedmiotów;

---

<sup>57</sup> S. Guerin, E. Hennessy, *Przemoc i prześladowanie w szkole. Skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*, Gdańsk 2004.

3. agresja w relacji – jest nastawiona na wyrządzenie szkód psychicznych, często ma charakter agresji grupowej, w szkole polega na wykluczeniu dziecka z grupy, poniżaniu go i zastraszaniu przez rówieśników;
4. agresja bierna – to manipulowanie drugą osobą za pośrednictwem zachowania, które ma jej dokuczyć, ale które nie nosi znamion agresji czynnej; typowe zachowania biernie agresywne to obrażanie się, nieodzywanie, okazywanie lekceważenia, pogardy mową ciała (przy formułowaniu komunikatów werbalnych pozornie neutralnych), ignorowanie, sabotowanie działań drugiej osoby (ten typ agresji jest częsty w stosunku ucznia do nauczyciela).

Wymienione przejawy agresji stanowią ogromny i trudny do uniknięcia problem w specyficznym środowisku społecznym, jakim jest szkoła. (Czynniki sprzyjające generowaniu konfliktów w tym środowisku zostały omówione w poprzednim rozdziale, mogą one leżeć u źródeł wielu zachowań agresywnych uczniów). Jeszcze większą bolączką polskiej szkoły jest zjawisko prześladowania uczniów przez ich rówieśników, przejawiające się w zróżnicowany sposób.

Bullying to długotrwałe dręczenie i terroryzowanie ucznia przez rówieśnika lub grupę rówieśników. Może być związany ze wszystkimi typami agresji, zwykle dotyczy znęcania się silniejszych uczniów nad słabszymi (nieśmiałymi, uległymi, introwertycznymi), prowadzi do wykluczenia danej osoby z grupy rówieśniczej. Bullying może przybrać formy zorganizowane – w szkole tworzą się grupy ustalające własne zasady i terroryzujące rówieśników, którzy nie chcą się im podporządkować – uczniowie muszą wnosić opłaty za „ochronę” i „bezpieczeństwo”, wypełniać polecenia kolegów wyżej usytuowanych w hierarchii. Jeśli ofiara nie wyzwoli się spod wpływu agresorów w pierwszej fazie bullingingu (lub po prostu nie straci ich zainteresowania), skutki długotrwałego prześlado-



wania mogą być dla ucznia bardzo poważne. Stres, jakiego doświadcza uczeń przez praktycznie cały okres przebywania w szkole, może u niego wywołać zaburzenia somatyczne (ból głowy, brzucha, bezsenność), może pojawić się fobia szkolna, wreszcie w skrajnych przypadkach sytuacja taka może skutkować próbą ucieczki dziecka od problemu. Jeśli ofierze szkolnych prześladowań nie uda się przekonać rodziców do zmiany szkoły, ucieka ona z domu, angażuje się w działalność grup zapewniających im poczucie akceptacji i bezpieczeństwa (subkultury, sekty). Bullying może być też powodem podejmowania przez uczniów prób samobójczych<sup>58</sup>.

Cyberbullying jest prześladowaniem i szykanowaniem rówieśników przy wykorzystaniu Internetu i telefonów komórkowych. W tym przypadku agresorzy jako kanał służący do rozsiewania złośliwych plotek, gróźb, obelg, kompromitujących zdjęć czy filmów, wykorzystują SMS-y, MMS-y, pocztę elektroniczną, blogi, portale społecznościowe itd. Ten typ prześladowania bywa jeszcze bardziej okrutny i szkodliwy, gdyż z jednej strony Internet zapewnia agresorom złudne poczucie anonimowości i bezkarności, wzmagając zachowania patologiczne, z drugiej strony plotka czy obelga kolportowane drogą elektroniczną mają o wiele większą siłę rażenia. Kłamliwy, złośliwy komentarz, umieszczony na Facebooku może dotrzeć do wielu odbiorców, w tym do rodziców ucznia i nauczycieli szkoły, do której ten uczęszcza<sup>59</sup>.

Obiektem tego typu agresji może stać się również nauczyciel. Znane są przypadki zdjęć nauczycieli, opatrzonych złośliwymi opisami, umieszczanych przez uczniów w portalach randkowych. Uczniowie nie mają skrupułów przed nagrywaniem nauczycieli w sytuacjach prywatnych (np. w trakcie kolacji z przyjaciółmi), a następnie publikowaniem tych filmów z odpowiednim komentarzem, np. w serwisie YouTube.

---

<sup>58</sup> A. Czesławiak, *Bullying i cyber bullying jako nowe formy zagrożenia bezpieczeństwa dziecka-ucznia*, [www.skp2.sokp.pl/bullying.doc](http://www.skp2.sokp.pl/bullying.doc) [data dostępu: 17.04.2011].

<sup>59</sup> Z. Domaszewicz, *Cyberbullying: plaga internetowej przemocy*, <http://gospodarka.gazeta.pl/gospodarka/1,58480,3901940.html> [data dostępu: 17.04.2011].

Fala jest zjawiskiem obecnym w szkołach od wielu lat. Polega na gnębieniu najmłodszych roczników w placówce przez ich starszych kolegów i koleżanki. „Koty”, jak nazywa się pierwszoroczników, zmuszane są do wykonywania upokarzających czynności (jedzenie podejrzanych produktów i substancji, mierzenie powierzchni toalety za pomocą zapałki, noszenie plecaka za starszym kolegą), w skrajnych przypadkach muszą znieść typowo sadystyczne szykany jak wkładanie głowy do toalety, rozbijanie jajek na głowie, malowanie twarzy np. lakierem do paznokci<sup>60</sup>. Szkoły próbują radzić sobie ze zjawiskiem fali metodami prohibicyjnymi (kiedy surowo zakazane jest prześladowanie młodszych klas pod groźbą poważnych sankcji) lub osławiającymi (kiedy w szkole zorganizowane jest oficjalne „kocenie”, w czasie którego w formie zabawy pierwszaki poddawane są różnego rodzaju próbom, aby pod koniec września przejść oficjalny chrzest szkolny). Wydaje się jednak, że dla zapobiegania problemowi znęcania się nad najmłodszymi rocznikami największe znaczenie mają odpowiednio projektowane i realizowane działania integrujące nowych wychowanków ze szkołą i jej uczniami. Wzmacnia to poczucie wspólnoty, zatem także siły drzemiącej w grupie, pomiędzy uczniami klas pierwszych, a ponadto umożliwia starszym klasom poznanie i polubienie młodszych kolegów, wpływa łagodząco na nastroje antagonistyczne wobec pierwszaków<sup>61</sup>.

Dramatyczne konsekwencje agresji i przemocy doświadczanej przez uczniów w szkole wynikają często z braku jakiegokolwiek reakcji osób dorosłych (rodziców i nauczycieli) na problem, z którym boryka się dziecko. Ono samo najczęściej milczy na ten temat – ze wstydu, obawy przed przyznaniem się do słabości i śmieszności, ze strachu przed zemstą

---

<sup>60</sup> E. Palicka, *Fala w szkole*, <http://www.eksperciwoswiacie.pl/artykuly-szkola/art,98,fala-w-szkole.html> [data dostępu: 17.04.2011].

<sup>61</sup> W. Kuzitowicz, *Fala w szkołach. Zwalczać czy cywilizować?*, [http://www.gazeta.edu.pl/Fala\\_w\\_szkolach\\_\\_Zwalczac\\_czy\\_cywilizowac\\_-95\\_341-0.html](http://www.gazeta.edu.pl/Fala_w_szkolach__Zwalczac_czy_cywilizowac_-95_341-0.html) [data dostępu: 17.04.2011].

agresorów, lękiem przed pogorszeniem swojej sytuacji. Tymczasem szkoła ma obowiązek zapewnić bezpieczeństwo swoim uczniom, zatem za krzywdy, jakie spotykają uczniów w jej murach, pośrednio odpowiadają nauczyciele. Aby podjąć odpowiednie działania wobec problemu agresji i przemocy, jaki może pojawić się w klasie, z którą pracuje nauczyciel, powinien on posiadać wiedzę na temat genezy problemu oraz źródeł agresywnych zachowań, typowych dla uczniów.

## 6.2. Źródła zachowań agresywnych wśród uczniów

Pojawianie się agresji w zachowaniach ludzkich tłumaczy się najczęściej jako pochodną<sup>62</sup>: instynktu (agresja jest wynikiem ewolucji i warunkiem przetrwania gatunku – umożliwiała walkę o pożywienie, stanowiła też dla człowieka motor działania i sposób osiągania celów); frustracji (w wyniku niepowodzeń lub napotkanych przeszkód dochodzi do nagromadzenia negatywnych emocji, które są uwalniane przez agresję); społecznego uczenia się (agresja w tym przypadku jest wyuczoną formą reagowania człowieka w określonych sytuacjach, umotywowaną doświadczeniami, wpływami najbliższego otoczenia rodzinnego i rówieśniczego oraz środowiska, w jakim funkcjonuje jednostka).

Istnieje szereg czynników w temperamencie i osobowości ucznia, w jego rodzinie, środowisku, w jakim jest wychowywany, w samej specyfice szkoły jako instytucji oraz w postawach i zachowaniach nauczycieli, które mogą prowokować oraz wzmacniać agresywne zachowania wśród uczniów<sup>63</sup>:

---

<sup>62</sup> H. Pilarska, *Agresja rówieśnicza w szkole. Program profilaktyczny – zapobieganie agresji*, <http://www.gim2oborniki.yoyo.pl/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=40> [data dostępu: 18.04.2011].

<sup>63</sup> S. Guerin, E. Hennessy, op.cit.; M. Karkowska, *Przemoc w szkole*, Kraków 2000; J.M. Wolińska, *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*, Lublin 2000.

1. Czynniki natury biologicznej i temperamentalnej: wysoki poziom agresywności (skłonność do agresywnego reagowania, nieadekwatnego do bodźca, brak kontroli nad reakcjami), zaburzenia hormonalne związane z okresem dojrzewania, zaburzenia neurologiczne (np. zespół nadpobudliwości psychoruchowej).
2. Czynniki natury środowiskowej: trudna sytuacja ekonomiczna rodziny, zwiększona akceptacja dla zachowań agresywnych w rodzinie, w dzielnicy, w której wychowywane jest dziecko; obserwowanie zachowań agresywnych przez dziecko w bliskim otoczeniu może je uczyć różnych form, jakie przybiera agresja, a także tego, że może ona być skutecznym narzędziem walki o swoje interesy i środkiem do zaspokajania potrzeb.
3. Czynniki związane z modelem funkcjonowania rodziny: brak bliskich więzi i ciepła w relacjach dziecka z rodzicami, pobłażliwość lub akceptacja dla jego agresywnych zachowań, stosowanie przemocy i kar cielesnych wobec dziecka, obserwowanie przez nie brutalnego zachowania rodziców wobec siebie lub otoczenia.
4. Czynniki związane z partycypacją w grupie rówieśniczej: dostosowywanie się do modelu postępowania grupy, nawet jeśli wiąże się to z przejściem wzorca agresywnych zachowań, chęć naśladowania osób ważnych i uznawanych za popularne w grupie, obserwacja skuteczności metod zakładających stosowanie przemocy dla awansu towarzyskiego czy osiągnięcia swoich celów; złudne poczucie mniejszej odpowiedzialności lub nawet bezkarności za działania podejmowane w grupie.

Podaną wyżej klasyfikację uzupełniają czynniki wynikające z charakterystyki szkoły jako instytucji, omówione w rozdziale dotyczącym konfliktów szkolnych. Znając uwarunkowania, jakie mogą towarzyszyć agresywnym zachowaniom uczniów w klasie czy szkole, nauczyciel może

podjąć skuteczne działania profilaktyczne i zaradcze, zarówno wobec ofiar agresji, jak i wobec jej potencjalnych sprawców.

### 6.3. Działania nauczyciela wobec problemu przemocy w klasie

Aby działania w zakresie zapobiegania przemocy w szkole przyniosły pożądany skutek, muszą być skoordynowane w ramach całej placówki, prowadzone ustawicznie i konsekwentnie, nie mogą ograniczać się do przeprowadzania sporadycznych pogadarek informacyjnych i lekcji wychowawczych. Zwykle politykę szkoły wobec problemu przemocy określa Szkolny Program Profilaktyczny. Zapoznanie się z nim jest obowiązkiem każdego nauczyciela rozpoczynającego pracę w nowej placówce.

Cele edukacji w zakresie przeciwdziałania przemocy – nie tylko w środowisku szkolnym – określa R. Krawczyński<sup>64</sup>. Założenia te mogą być dobrymi wskazówkami dla nauczycieli planujących tego typu działania w swojej codziennej pracy z uczniem. Cele te powinny się koncentrować wokół zagadnień:

1. zapobiegania przemocy przez dostarczanie informacji o sposobach rozpoznawania agresji o różnym charakterze i nasileniu, mechanizmach przemocy i jej skutkach w różnych obszarach życia – problemy te mogą stać się przedmiotem lekcji wychowawczych, spotkań informacyjnych dla rodziców, spotkań z zaproszonymi gośćmi – przedstawicielami policji, organizacji zajmujących się pomocą dla ofiar przemocy;

---

<sup>64</sup> R. Krawczyński, *Przemoc jako wyzwanie dla edukacji wszystkich szczebli* [w:] D. Czajkowska-Ziobrowska, A. Zduniak (red.), *Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia*, Poznań 2009.

2. uwrażliwienia na przejawy przemocy mające miejsce zarówno w życiu rodzinnym, jak i na płaszczyźnie zawodowej i społecznej – rozmowy z uczniami oraz wskazywanie im konsekwencji agresji i przemocy zarówno dla jej sprawcy, jak i ofiary; nauczyciel powinien się odwoływać do przykładów znanych uczniom z najbliższego otoczenia czy faktów relacjonowanych przez media, aby dobitnie zilustrować im skalę i rozmiary tych negatywnych zjawisk;
3. rozwijania takich umiejętności społecznych, które pozwolą na świadomą rezygnację ze stosowania przemocy – w ramach godzin wychowawczych, wyjazdów klasowych, zajęć pozalekcyjnych można organizować warsztaty dla uczniów doskonalące kompetencje społeczne, umiejętności radzenia sobie ze stresem i efektywnego rozwiązywania konfliktów;
4. dostarczenia wsparcia uczniom, którzy stali się ofiarami przemocy – jeśli uczniowie borykający się z problemem bullyingu i cyberbullyingu nie są skłonni zaufać nauczycielowi na tyle, aby zwierzyć mu się z problemów i poprosić o pomoc, może on wskazać im inne osoby, organizacje, stowarzyszenia, w których można szukać wsparcia – tego typu działania informacyjne powinny być istotną częścią działań wychowawczych nauczyciela;
5. kształtowania świadomości tego, że stanie się ofiarą przemocy nie musi oznaczać cierpienia i złamania linii życia – w codziennej pracy dydaktycznej i wychowawczej z uczniem zmagającym się z prześladowaniem w szkole nauczyciel powinien pracować nad budowaniem u niego pozytywnej samooceny, utwierdzać go w przekonaniu o własnej wartości i sile, możliwości przezwyciężenia trudności i poradzenia sobie z problemami;

6. zmniejszenia społecznej tolerancji i społecznego przyzwolenia na akty przemocy, utwierdzenia uczniów w przekonaniu, że przemoc jest poważną patologią, a jej stosowanie krzywdzi ludzi – nauczyciele również mają czasem skłonność do usprawiedliwiania agresywnych zachowań podopiecznych, tłumaczenia ich, przymykania oczu na oczywiste akty przemocy (szczególnie ma to potwierdzenie w stosunku do chłopców, których agresywne zachowania często są uznawane za przejaw asertywności i wysokiej samooceny, w przeciwieństwie do dziewczynek, które w analogicznych sytuacjach są częściej karane i potępiane<sup>65</sup>); w każdej sytuacji, jaka ma miejsce w szkole, a która nosi znamiona przemocy, nauczyciel musi wyraźnie reagować, w zdecydowany sposób potępiając i wyciągając konsekwencje z zachowań patologicznych.

Na koniec przytoczmy kilka wskazówek, z których mogą skorzystać nauczyciele bezpośrednio stykający się z przejawem agresji i przemocy w relacjach pomiędzy uczniami:

1. Reguły dotyczące zapobiegania przemocy i sankcje grożące za pogwałcenie tych reguł powinny być jasno określone (najlepiej wspólnie z uczniami) oraz zapisane kontrakcie.
2. Nawet najmniejszy przejaw agresji, jakiej jest świadkiem nauczyciel, powinien spotkać się ze zdecydowaną reakcją z jego strony.
3. Podobnie jak w przypadku wszelkich konfliktów, także w sytuacji pojawienia się przemocy sam incydent nie jest jedynym elementem problemu. Nauczyciel obserwujący zajście lub serię zajść z tymi samymi uczestnikami powinien przeprowadzić wstępną diagnozę problemu, która pozwoli mu na zaplanowanie odpowiednich działań wobec uczniów. Mogą temu służyć

---

<sup>65</sup> S. Guerin, E. Hennessy, op.cit.

rozmowy indywidualne z uczniami, anonimowe ankiety, wywiad z rodzicami.

4. Powstrzymując się od moralizowania i ironizowania, nauczyciel będący świadkiem incydentu powinien przekazać jego uczestnikom jednoznaczną informację na temat sytuacji i jej konsekwencji dla nich („Szturchanie i opluwanie kolegi jest przejawem patologicznego zachowania. Nie dopuszcza się takich zachowań w szkole. Tego typu czyny są naganne.”).
5. Uczestnicy zajęcia powinni być obserwowani przez nauczyciela także po zakończeniu incydentu, nauczyciel powinien sprawdzić, czy konflikt nie przeniósł się na inny grunt, czy ewentualny agresor w dalszym ciągu nie szuka okazji do zaatakowania swojej ofiary.
6. Zarówno w przypadku potencjalnych ofiar przemocy szkolnej, jak i agresorów, w działania profilaktyczne i zaradcze muszą być zaangażowani rodzice tych uczniów. Spotkania informacyjne i szkoleniowe wyposażą ich w wiedzę na temat rozpoznawania u dziecka symptomów mogących świadczyć o tym, że jest ono ofiarą (lub sprawcą) przemocy. Indywidualne wywiady i rozmowy pomogą nauczycielowi skoordynować pomoc i wsparcie dla dziecka w jego problemie.

Agresja nie jest działaniem racjonalnym ani przewidywalnym, dlatego też bardzo trudno wskazać jednoznaczne metody i techniki, jakie w jej obliczu może podjąć nauczyciel (szczególnie początkujący, pozbawiony zawodowego doświadczenia). Podstawowa zasada może jednak brzmieć: zero tolerancji i bierności wobec przemocy w szkole. Przyzwolenie na agresję czy przemoc wobec ucznia czyni z nauczyciela współodpowiedzialnego za krzywdy, jakie wyrządzane są dziecku w szkole.





**Zakończenie**



**M**ateriały szkoleniowe dla uczestników warsztatów pt. *Sytuacje trudne w pracy nauczyciela – jak sobie radzić* są skryptem zawierającym najbardziej podstawowe informacje na temat sposobów radzenia sobie w sytuacjach typowych dla środowiska szkolnego, ale niełatwych dla początkujących nauczycieli. Ze zgromadzonych tu wskazówek i porad studenci Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Szymona Szymonowica w Zamościu mogą korzystać przede wszystkim w trakcie praktyk zawodowych w szkołach podstawowych i gimnazjach, ale również w czasie ich przyszłej pracy w charakterze nauczyciela i wychowawcy w placówkach oświatowych różnego typu. Jednocześnie zaprezentowane tu informacje są jedynie zwięzłą kompilacją obszernych zagadnień, jakie samodzielnie powinien rozwijać, badać, aktualizować nauczyciel, chcący odpowiedzialnie i profesjonalnie wykonywać swoje obowiązki dydaktyczne i wychowawcze.

Zaprezentowane w programie warsztatów „sytuacje trudne” na pewno nie wyczerpują katalogu niespodzianek, nieoczekiwanych wypadków, zaskakujących wydarzeń, w obliczu których codziennie staje nauczyciel. Są one tylko próbką tego, z czym mogą się zetknąć studenci realizujący praktyki w szkołach. Może jednak właśnie ta nieprzewidywalność i niepowtarzalność doświadczeń, jakie wiążą się z pracą nauczyciela i wychowawcy stanowi największą wartość tego trudnego zawodu? Studenci uczestniczący w projekcie *Praktyki Pedagogiczne drogą do innowacyjnego szkolnictwa* będą mieli okazję osobiście się o tym przekonać.



# Bibliografia

1. Bieniek G., *Funkcje rodziny*,  
<http://www.pgwg.net76.net/pdf/gbieniek/funrodz.pdf>
2. Bijak E., *Syndrom wypalenia zawodowego u nauczycieli*,  
<http://sp2siewierz.netserwer.pl/publikacje/wypalenie.htm>
3. Błędowska M., *Autorytet – surowość w granicach taktu*,  
„Edukacja i Dialog” 1996, nr 7
4. Bleharczyk A., *O uwarunkowaniach autorytetu nauczyciela i potrzebie autorefleksji*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 5
5. Chojnacka K., *Pojęcie rodziny*,  
<http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU7247>
6. Czesławiak A., *Bullying i cyber bullying jako nowe formy zagrożenia bezpieczeństwa dziecka-ucznia*, [www.skp2.sokp.pl/bullying.doc](http://www.skp2.sokp.pl/bullying.doc)
7. Czubyty-Zasada A., *Uczeń nadpobudliwy psychoruchowo – ADHD*,  
[http://www.profesor.pl/mat/pd5/pd5\\_a\\_czubyty\\_20060605.pdf](http://www.profesor.pl/mat/pd5/pd5_a_czubyty_20060605.pdf)
8. Domaszewicz Z., *Cyberbullying: Plaga internetowej przemocy*,  
<http://gospodarka.gazeta.pl/gospodarka/1,58480,3901940.html>
9. Drzewowski M., *Model przywództwa nauczyciela w komunikacji szkolnej* [w:] Nowak-Dziemianowicz M., Czerwiński K., Maliszewski W.J. (red.), *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania*, Toruń 2009
10. Dudzikowa M. (red.), *Nauczyciel – uczeń: między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Kraków 1996
11. Dzierzgowska A., *Edukacja i płeć – ostatnie dwadzieścia lat* [w:] *Kobiety dla Polski, Polska dla kobiet. Dwadzieścia lat transformacji 1989–2009 (Raport Kongresu Kobiet Polskich 2009)*, Warszawa 2009
12. Dzierzgowska A., Rutkowska E., *Ślepa na płeć – edukacja równościowa po polsku – raport krytyczny*, Warszawa 2008
13. Gardner H., *Inteligencje wielorakie: teoria w praktyce*, Poznań 2002.
14. Gawryś M., *Rozpoznawanie i rozwiązywanie konfliktów w klasie*,  
[www.eduforum.pl/teksty/artykuly/Maria%20Gawrys-8.doc](http://www.eduforum.pl/teksty/artykuly/Maria%20Gawrys-8.doc)
15. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1997
16. Grabski W., *Dwa lata pracy u podstaw państwowości naszej*, Warszawa 1927
17. Grela K., *Wynagrodzenia w nauce, szkolnictwie i szkolnictwie wyższym w 2010 r.*, <http://www.wynagrodzenia.pl/artukul.php/wpis>
18. Guerin S., Hennessy E., *Przemoc i prześladowanie w szkole. Skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*, Gdańsk 2004
19. Karkowska M., *Przemoc w szkole*, Kraków 2000
20. Kaźmierczak M., *Mediacje jako sposób rozwiązywania konfliktów interpersonalnych* [w:] Zajączkowska I. (red.), *Rozwiązywanie konfliktów w szkole. Materiały pokonferencyjne*, Szczecin 2006

21. Kielczewska A.K., *Agresja wśród dziewcząt – przyczyny i skuteczne metody interwencji*, Warszawa 2010
22. Kołaczek M., *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [www.psp6radom.neostrada.pl/kolaczek1.doc](http://www.psp6radom.neostrada.pl/kolaczek1.doc)
23. Kozłowska M., *Rozwiązywanie konfliktów w szkole metodą negocjacji*, [www publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=890](http://www publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=890)
24. Krawczyński R., *Przemoc jako wyzwanie dla edukacji wszystkich szczebli* [w:] Czajkowska-Ziobrowska D., Zduniak A. (red.), *Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia*, Poznań 2009
25. Kruk R., *Autorytet wyzwalający – najlepszy*, [http://www.eid.edu.pl/archiwum/2005,103/grudzien,214/autorytet\\_wyzwalajacy\\_-\\_najlepszy,1871.html](http://www.eid.edu.pl/archiwum/2005,103/grudzien,214/autorytet_wyzwalajacy_-_najlepszy,1871.html)
26. Krysztofiak A., *Uczeń z ADHD*, [www.psp5.eu/publikacje/adhd.doc](http://www.psp5.eu/publikacje/adhd.doc)
27. Kuszlewicz-Kłos M., Jarosławski P., *Mediacje w szkole. Założenia i cele działalności „Klubu młodego mediatora”*, [http://pedagog szkolny.pl/articles.php?article\\_id=49](http://pedagog szkolny.pl/articles.php?article_id=49)
28. Kuzitowicz W., *Fala w szkołach. Zwalczać czy cywilizować?*, [http://www.gaze-ta.edu.pl/Fala\\_w\\_szkolach\\_\\_Zwalczac\\_czy\\_cywilizowac\\_-\\_95\\_341-0.html](http://www.gaze-ta.edu.pl/Fala_w_szkolach__Zwalczac_czy_cywilizowac_-_95_341-0.html)
29. Legowicz J., *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa 1975
30. Lewicka I., ks. Olejniczak K., *Praca z uczniem zdolnym*, [http://www.wychowawca.pl/miesiecznik\\_nowy/2006/01-2006/06.htm](http://www.wychowawca.pl/miesiecznik_nowy/2006/01-2006/06.htm)
31. Lewis G., *Jak wychowywać utalentowane dziecko*, Poznań 1998
32. Lisowska E., Sawicka J., *Kobiety i gospodarka* [w:] *Kobiety dla Polski, Polska dla kobiet. Dwadzieścia lat transformacji 1989–2009 (Raport Kongresu Kobiet Polskich 2009)*, Warszawa 2009
33. Maslach Ch., *Wypalenie się: utrata troski o człowieka* [w:] Zimbardo G., *Ruch, psychologia i życie*, Zielona Góra, 1998
34. Mika S., *Mądrość, a nie strach buduje autorytet*, „Psychologia w szkole” 2006, nr 1
35. Moore Ch., *Mediacje. Praktyczne Strategie Rozwiązywania Konfliktów. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, Warszawa 2009
36. Mroczek B., *Prawa dzieci i młodzieży* [w:] Zajączkowska I. (red.), *Rozwiązywanie konfliktów w szkole. Materiały pokonferencyjne*, Szczecin 2006
37. Mrozińska A., Witek J., *Jak przeciwdziałać symptomom wypalenia zawodowego*, [szpitalne.edu.pl/pdf/wypzawodowe.doc](http://szpitalne.edu.pl/pdf/wypzawodowe.doc)
38. Murawska E., *Wychowanie w „dezorientowanym społeczeństwie”* [w:] Zajączkowska I. (red.), *Rozwiązywanie konfliktów w szkole. Materiały pokonferencyjne*, Szczecin 2006
39. *Nauczyciele we wrześniu 2008. Stan i struktura zatrudnienia*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009

40. Nowaczek M., *Negocjacje w szkole – wpływ cech osobowościowych negocjatora na przebieg negocjacji*, biblioteka\_zss.pollub.pl/scan/img/galeria/Negocjacje %20w%20szkole.doc
41. Orszulak A., *Rodzina i jej funkcje – referat*, <http://www.edukacja.edux.pl/p-506-rodzina-i-jej-funkcje-referat.php>
42. Pakulska K., *Jak pracować z uczniem z rodziny dysfunkcyjnej*, <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU6447>
43. Palicka E., *Fala w szkole*, <http://www.ekspercioswiacie.pl/artykuly-szkola/art,98,fala-w-szkole.html>
44. Pelechacz B., *Jak sobie radzić z dyscypliną na lekcji – praktyczne porady*, [http://literka.pl/3/29858/jak\\_sobie\\_radzic\\_z\\_dyscyplina\\_na\\_lekcji\\_praktyczne\\_porady](http://literka.pl/3/29858/jak_sobie_radzic_z_dyscyplina_na_lekcji_praktyczne_porady)
45. Pepera P., Jajtner I., *Negocjacje, czyli jak przekonać adwersarza by dał nam to, czego pragniemy*, <http://www.aegee.krakow.pl/www/media/files/negocjacje.pdf>
46. Pilarska H., *Agresja rówieśnicza w szkole. Program profilaktyczny – zapobieganie agresji*, <http://www.gim2oborniki.yoyo.pl/modules.php?op=modload&name=Ne-ws&file=article&sid=40>
47. Podgórecki J., *Współdziałanie interpersonalne a zachowania* [w:] Nowak-Dziemianowicz M., Czerwiński K., Maliszewski W. (red.), *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania*, Toruń 2009
48. Pyżalski J., *Siła i uległość w utrzymaniu dyscypliny w klasie – czy istnieje alternatywa* [w:] Śliwerski B. (red.), *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. 2, Kraków 2007
49. Robertson J., *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, Warszawa 1998
50. *Równość i tolerancja w podręcznikach szkolnych*, „Biblioteczka Pełnomocnika Rządu ds. Równego Statusu Kobiet i Mężczyzn” nr 1, Warszawa 2003
51. Rybińska B., *Zrozumieć ucznia z ADHD*, [www.ppp-p.sokp.pl/Zrozum\\_ucznia.doc](http://www.ppp-p.sokp.pl/Zrozum_ucznia.doc)
52. Rylke H., Klimowicz G., *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa 1982
53. Rzeźnicka B.E., Janicka K., *Specyfika pracy z uczniem zdolnym*, [www.oeiizk.edu.pl/wychowawca/rzeznicka/uczzd.htm](http://www.oeiizk.edu.pl/wychowawca/rzeznicka/uczzd.htm)
54. Seweryńska A.M., *Uczeń z rodziny dysfunkcyjnej. Przewodnik dla wychowawców i nauczycieli*, Warszawa 2004
55. Siemieńska R., *Kobiety w (męskim) zawodzie naukowca* [w:] *Kobiety dla Polski, Polska dla kobiet. Dwadzieścia lat transformacji 1989–2009 (Raport Kongresu Kobiet Polskich 2009)*, Warszawa 2009
56. Skroś M., *Praca z uczniem zdolnym*, <http://www publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=4338>
57. Suszwedyk W., *Jak wspomagać ucznia z rodziny dysfunkcyjnej*, [www.sp29.szkoly.lodz.pl/publ/Suszwedyk/Uczen.pdf](http://www.sp29.szkoly.lodz.pl/publ/Suszwedyk/Uczen.pdf)

58. Szóstak A., „*Dłużej tak nie mogę*”, czyli syndrom wypalenia zawodowego, [www.kadry.nf.pl](http://www.kadry.nf.pl)
59. Sztander W., *Dzieci w rodzinie z problemem alkoholowym*, Warszawa 2000
60. Taraszkiewicz M., Rose C., *Atlas efektywnego uczenia się*, Warszawa 2006
61. Wagner I., *Stalość czy zmienność autorytetów: pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2005
62. Wolińska J.M., *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*, Lublin 2000
63. Wołosik A., *Edukacja do równości czy trening uległości? Czy polskie podręczniki respektują zasadę równości płci?*, [http://www.wstronedziewczat.org.pl/downloads/ania\\_genderfair.pdf](http://www.wstronedziewczat.org.pl/downloads/ania_genderfair.pdf)
64. Zajączkowska M.J., *Sposoby rozwiązywania konfliktów przez nauczycieli i uczniów w środowisku szkolnym* [w:] Zajączkowska I. (red.), *Rozwiązywanie konfliktów w szkole. Materiały pokonferencyjne*, Szczecin 2006
65. Zawadzka J., *Autorytet nauczyciela we współczesnej szkole*, [modn.opole.pl/z/2009/3/jzawadzka.doc](http://modn.opole.pl/z/2009/3/jzawadzka.doc)
66. Zajączkowska M.J., *Nauczyciel jako mediator w sporach uczniowskich*, <http://www.mjz.com.pl/art/Nauczyciel%20jako%20mediator%20w%20sporach%20uczniowskich.pdf>