

ASERTYWNOŚĆ, OPANOWANIE, AUTORYTET

Przepis na dobrego nauczyciela



oficyna 
Wydawnictwo Prawnicze

SPIS TREŚCI

Część I.	
LEKCJA ASERTYWNOŚCI	3
Część II.	
BUDOWANIE AUTORYTETU	9
Część III.	
POD KONTROLĄ	15

LEKCJA ASERTYWNOŚCI

Obowiązkowa dla każdego wychowawcy. Nigdy nie jest na nią za późno. Dlaczego warto być asertywnym? Od czego zacząć, by móc harmonijnie funkcjonować nie tylko w pracy?

Asertywność jest pojęciem, które zostało spopularyzowane kilkanaście lat temu i zrobiło ogromną karierę jako złoty środek na wszelkie problemy w kontaktach z innymi ludźmi. Obserwowaliśmy tendencję do masowego organizowania szkoleń i warsztatów z zakresu asertywności, co doprowadziło do pewnego przesytu i znudzenia tym tematem. Obecnie powiedzenie o kimś, że jest „asertywny”, bywa eufemistycznym określeniem osoby nieskorej do współpracy, bezceremonialnie odmawiającej rozmaitych świadczeń na rzecz innych osób. Część pedagogów twierdzi nawet, że wprawdzie uczy się teraz tyle o asertywności i ogólna idea wydaje się być słuszna, ale w praktyce ludzie nie przepadają za osobami asertywnymi. Mają one – według tej opinii – sporą trudność w odnalezieniu się w miejscu pracy i wśród znajomych. Są tolerowane, ale nie są akceptowane ani tym bardziej lubiane. Jeśli wierzyć podobnym przekonaniom, pierwotny sens tego pojęcia w potocznym użyciu gdzieś się zagubił. Czy zatem jest to konstrukt oderwany od rzeczywistości i wiodący na manowce życia społecznego, czy też ma swoją wartość w opisywaniu i ulepszaniu szkolnej codzienności?

Po co komu asertywność?

W rozmowach z nauczycielami, wychowawcami klas i innymi osobami pracującymi w charakterze wychowawców młodzieży ostatnio wyjątkowo często pojawia się pewne słowo-klucz. Bohaterem tych rozmów staje się tzw. roszczeniowy rodzic. Przychodzi on do szkoły jak klient do sklepu z modą i wybiera, żąda, grymasi, okazuje swoje niezadowolenie, wreszcie zniesmaczony wychodzi. Oczywiście postawa ta występuje w rozmaitych nasileniach, od delikatnych sugestii do otwartych, czasami nawet gwałtownie wyrażanych żądań. Wspólną cechą roszczeniowych rodziców jest minimalizowanie swojej odpowiedzialności za wychowanie i edukację dziecka i przrzucanie coraz większej liczby zadań na różnego rodzaju instytucje, w tym szkołę. Głównym argumentem jest brak czasu na aktywne uczestniczenie w sprawach dziecka, co skutkuje podejściem: „płacę (podatki), więc wymagam”.

Nauczyciele mają z kolei poczucie, że największym źródłem braku dydaktycznych i wychowawczych sukcesów są zaniedbania domowe. Dostają pod opiekę dziecko, któremu nikt do tej pory nie stawiał granic, które otrzymywało niespójny przekaz od dorosłych na temat tego, co jest dozwolone, a co przekracza normy społeczne. Młody człowiek, z którym nikt do tej pory nie pracował w domu nad nadrabianiem zaległości edukacyjnych, ma być teraz przez wychowawcę błyskawicznie wyposażony w ważne umiejętności i postawy.

Ten konflikt nasila się, w miarę jak ludzie są coraz bardziej zapracowani. Zarówno w pracy, jak i w domu mają poczucie niemożności załatwienia wszystkich wymagających interwencji spraw. W pewnym sensie jest to dylemat naszych czasów, wspólny rodzicom i nauczycielom, którzy często sami też są przecież rodzicami. Kiedy jednak psycholog słyszy hasło „roszcze-

niowy rodzic”, przede wszystkim poszukuje czynników leżących po stronie wychowawcy i mających istotny wpływ na to, że w ten sposób postrzega on opiekuna. Nie znaczy to oczywiście, że dostrzegającym to zjawisko nauczycielom automatycznie brakuje asertywności. Można raczej powiedzieć, że żyjemy wszyscy w czasach, w których asertywność jest ważnym wyzwaniem. To, jak nośny jest problem roszczeniowego rodzica, pozwala sądzić, że stała się ona niezbędnym elementem stosunku wychowawcy do siebie i świata. Ale właśnie: jaka asertywność? Nie chodzi przecież tylko o przeciwstawianie się napierającym rodzicom. Gra toczy się o wyższą stawkę.

Krótko o teorii asertywności

Nawiązując do przedstawionych wcześniej obaw, że asertywność w kontaktach społecznych się nie opłaca, jest nienaturalna i powoduje izolowanie asertywnego kolegi od otoczenia, przyjrzyjmy się koncepcji tego zjawiska. Często kojarzy się ono z przeciwstawianiem się presji otoczenia w celu ochrony własnego zdania, cenionych przez siebie dóbr lub wartości. W tym ujęciu przypomina tamę chroniącą przed zalaniem. Bycie asertywnym obejmuje działania, które pozwalają dać odpór naciskom z zewnątrz. Tymczasem specjaliści podkreślają, że takie rozumienie asertywności to tylko wierzchołek góry lodowej. Bycie asertywnym dotyczy wielu wymiarów naszego życia. Mnie kojarzy się – uciekając się ponownie do metafory hydraulicznej – raczej z przepływem niż z oporem. Jest to takie podejście do siebie samego i innych ludzi, które pozwala harmonijnie funkcjonować w świecie.

Asertywność rozumiana jest jako pewna postawa, stosunek do siebie i świata. Jest to stan umysłu, na który składają się poglądy człowieka związane z tym, kim jest, jaki jest, a także przekonania dotyczące innych osób. Najkrócej mówiąc, u podstaw asertywności leży przede wszystkim poczucie, że jestem w porządku taki, jaki jestem. Lubię siebie i akceptuję się, pomimo moich słabości. Jednocześnie uważam, że inni ludzie też są zasadniczo w porządku. Nawet jeśli czasem się z nimi nie zgadzam, to przyjmuję, że mają oni prawo być tacy, jacy są. Mają prawo do swoich poglądów, stylu życia, aspiracji itd.

Asertywność to także stan ducha – to szacunek do siebie, świadomość swoich uczuć i potrzeb. Osoba asertywna nie tłumi swoich emocji, raczej się im przygląda i traktuje jako ważne wskazówki w swoim życiu. Informują ją one o tym, czego pragnie, czego potrzebuje, ale także o tym, czy coś np. jest właściwe z moralnego punktu widzenia, czy nie.

Asertywność to wreszcie sposób postępowania. Zachowania asertywne są dobre dla nas samych, ale jednocześnie nie krzywdzą innych ludzi. Z asertywnością w sferze działania jest trochę jak z liberalną demokracją: dozwolone jest korzystanie z wolności, ale w ramach, które wyznacza wolność drugiego człowieka. Założenie jest takie, że jeśli człowiek szanuje innych ludzi i uznaje ich prawo do bycia sobą, to może też bez obaw realizować siebie. Obszar dozwolonego postępowania wyznaczają zatem z jednej strony prawa innych osób, a z drugiej jego własne prawa, przy czym oba te dobra są równorzędne i jednakowo ważne. Żartobliwie mówiąc, teoretykiem asertywności mógł być już św. Augustyn ze swoją najsłynniejszą sentencją, którą dla naszych potrzeb warto byłoby uzupełnić: „Kochaj (siebie i innych) i rób, co chcesz”.

Mapa asertywności wychowawcy

Pierwsza dobra wiadomość jest taka, że asertywności można się nauczyć. Jak głosi elementarny pogląd leżący u podstaw jej teorii, nikt z nas nie rodzi się asertywny. Poszczególne komponenty asertywnej postawy wobec świata mogą być doskonałe, ponieważ w dużej mierze bazują na czynnikach, na które człowiek ma wpływ i potrafi zmieniać.

Jak jednak ocenić, na ile w codziennym funkcjonowaniu realizujemy postulaty bycia asertywnymi? Do tego właśnie przydatne są rozważania dotyczące równowagi w relacjach z innymi ludźmi. Otóż można wyróżnić trzy sposoby konfrontowania się ze światem oraz potrzebami i oczekiwaniami innych osób. Jeden z nich to **postawa asertywna**, która zakłada, że zarówno ja, jak i inni ludzie jesteśmy tak samo ważni, mamy takie same prawo być sobą. Z kolei fundamentem **postawy agresywnej** jest przekonanie jednostki, że jej własne prawa i wolności są nadrzędne w stosunku do praw innych osób. Trzeci typ określany bywa jako **postawa uległa** i bazuje na przeświadczeniu, że to, czego pragną i potrzebują inni ludzie, jest ważniejsze i bardziej godne obrony niż moje własne potrzeby. Skutki opisanych postaw można zaobserwować na co dzień, w rozmaitych interakcjach, w które wchodzi wychowawca klasy. Przyjmowane przez niego nieświadomie założenia rzutują na to, na ile potrafi on stanowczo, ale zarazem delikatnie i taktownie rozwiązywać problemy, które stawia przed nim wychowawstwo. Mają też ogromny wpływ na to, jak nauczyciel czuje się w kontaktach z innymi. Czy ma poczucie pewności siebie i zadowolenia z własnych działań, a może wydaje mu się, że jest wykorzystywany i znajduje się pod ogromną presją, jakby wszyscy mieli mu za chwilę wejść na głowę? Konsekwencje tych założeń odbijają się także na samopoczuciu osób wchodzących z nim w interakcje. Może być tak, że czują się one traktowane z szacunkiem, lub przeciwnie – doznają krzywdy i braku zrozumienia. W przypadku uczniów może również dojść do zagrażającego dla nich poczucia, że zdominowali swojego wychowawcę, który miał stanowić oparcie i pomagać w organizowaniu i rozumieniu świata.

Spróbujmy przyjrzeć się konkretnym przykładom poszczególnych postaw w praktyce szkolnej. Śledząc sposoby radzenia sobie przez różnych wychowawców z opisanymi sytuacjami, warto zastanowić się, jaki jest mój sposób postępowania. Co brzmi dla mnie najbardziej znajomo? Jak ja mógłbym się w tych sytuacjach zachować?

■ Sytuacja 1 – wyznaczenie swoich granic i reagowanie na próby ich przekraczania

Nowo uformowana klasa zaczyna testować cierpliwość swojego wychowawcy. Na lekcjach wychowawczych grupka osób demonstracyjnie się nudzi i oznajmia, że poruszane tematy nie są dla niej interesujące. Uczniowie próbują podczas zajęć angażować się w drobne, poboczne czynności, np. sprawdzają daty w swoim terminarzu, wyciągają telefony, aby sprawdzić godzinę lub odczytać SMS-a. Podobne zachowania pojawiają się na lekcjach z przedmiotu prowadzonego przez wychowawcę.

Wychowawca A dobitnie informuje klasę, że nie będzie tolerował takiego zachowania. Na pierwszą próbę podejmowania przez uczniów zabronionych czynności reaguje dotkliwymi sankcjami. Jednocześnie sam ustala dla siebie inne standardy zachowania, np. rozmawia przez telefon na zajęciach.

Wychowawca B stanowczo przedstawia listę zachowań niedozwolonych i konsekwentnie je wychwytuje. Stosuje system ostrzeżeń i sankcji adekwatnych do przewiny oraz dostrzeganych intencji dziecka. Sam stara się nie prezentować zachowań, które uznał za niedopuszczalne w czasie lekcji.

Wychowawca C upomina klasę ogólnie, ucieka się do próśb i mało konkretnych gróźb. Kiedy dziecko zachowuje się w sposób zakazany, stosuje aluzje, stara się obrócić sprawę w żart lub upomina niepokornego ucznia, maskując napięcie nerwowym uśmiechem.

■ Sytuacja 2 – przyznawanie się do błędów

Wychowawca zdecydował o ukaraniu ucznia, nie mając pełnej wiedzy o okolicznościach towarzyszących zdarzeniu. Po fakcie otrzymał od uczniów nowe informacje zmieniające jego ocenę sytuacji. Kara była dotkliwa i, jak się okazuje, niesprawiedliwa.

Wychowawca A ignoruje napływające informacje i ucina wszelkie dyskusje na ten temat. Inni nauczyciele nie dziwią się temu. Są przyzwyczajeni, że ich kolega, jeśli popełni błąd, prędzej zje kredę, niż się do niego przyzna.

Wychowawca B dostrzega niedociągnięcia w procesie podejmowania decyzji. Potrafi przeprosić za błąd zainteresowanego ucznia, nie podkopując przy tym swojego autorytetu.

Wychowawca C obszernie przeprosza za błąd wszystkich uczniów, a także rodziców pokrzywdzonego dziecka. Jest bardzo zakłopotany i zasmucony. W przyszłości „spina się” w sytuacjach wymagających podjęcia odpowiedzialności za własne decyzje.



■ Sytuacja 3 – przyjmowanie informacji zwrotnej: pochwał i krytyki

Rodzice uczniów przedstawiają w czasie zebrania uwagi dotyczące sposobu, w jaki wychowawca pełni swoją funkcję. Część komentarzy jest pochlebnych, pojawiają się jednak głosy krytyczne.

Wychowawca A na informacje zwrotne, zwłaszcza dotyczące kwestii, które powinien zmienić, reaguje wojowniczo i zaciekle kontrargumentuje. Zawsze musi mieć ostatnie słowo.

Wychowawca B cieszy się z komplementów, nie unika ich, gdy są zasłużone. Uważnie wysłuchuje krytyki, zadaje pytania uszczegóławiające, potrafi powiedzieć, dlaczego się z daną krytyczną opinią zgadza lub nie. Krytykę złośliwą, poniżej pasa, niewnoszącą konkretnych informacji, grzecznie ignoruje.

Wychowawcę C pochwały peszą, a krytyka potrafi poważnie dotknąć. Jakikolwiek negatywne uwagi bierze sobie głęboko do serca, nie próbując nawet dociec, czy są one uzasadnione. Bardzo mu zależy, aby wszyscy byli z jego pracy zadowoleni, a porażki przeżywa jako sygnały, że nie nadaje się na wychowawcę. Jeśli uczeń z jego klasy ma kłopoty, czuje się autentycznie winny, że nie potrafił mu pomóc.

■ Sytuacja 4 – społeczna wymiana: proszenie i reagowanie na prośby

Z pewnością, drogi wychowawco, potrafisz wyobrazić sobie niejedno zdarzenie z tej kategorii. Łatwo też przewidzieć, jak zachowałby się wówczas wychowawca B, który w powyższych przykładach reprezentuje postawę asertywną, a jakiego zachowania można by się spodziewać ze strony wychowawców A i C przejawiających, odpowiednio, postawę agresywną i uległą.

Ludzi nie można jednak łatwo wrzucić do ściśle określonych, zróżnicowanych pod względem stopnia asertywności szufladek. W rzeczywistości większość osób w różnych obszarach prezen-

tuje mniej lub bardziej asertywne zachowania. Można spotkać np. osoby doskonale radzące sobie z asertywnym wyrażaniem uczuć, ale niepotrafiące przyjąć tej postawy w obliczu stawianych im zarzutów.

■ Wychowawca i rodzic – różni, ale równi?

Teoria, jak to zwykle bywa, brzmi przekonująco. Czy jednak można tę wiedzę zastosować w codziennej pracy z klasą? Jest to m.in. pytanie o to, czy da się okiełznać wspomnianego już roszczeniowego rodzica, który spędza sen z powiek niejednemu wychowawcy. W przyjęciu postawy asertywnej ważne jest, by mieć pozytywny stosunek do samego siebie, ale także, aby bez uprzedzeń, z akceptacją podejść do drugiej osoby. Niestety wydaje się, że relacja wychowawca–rodzic jest szczególnie narażona na różnego rodzaju zakłócenia równowagi w postrzeganiu siebie i innych.

Przypomnij sobie najbardziej typowe doświadczenia w kontaktach z rodzicami. Oczywiście są one bardzo różnorodne, nie da się ich opisać za pomocą jednej prostej formuły. Zdarza się jednak, że – na przekór bogactwu ludzi, spraw, sytuacji – pojawia się tendencja do ujednoczenia rodziców. Niekiedy pedagogzy postrzegają ich jako grupę jednorodną, głównie przez pryzmat rodzicielskiej roli. Dla wyjaśnienia tego zjawiska można odwołać się do anegdotki z realiów szpitala dziecięcego. Otóż lekarze w pewnym szpitalu pediatrycznym wystrzegają się jak ognia omawiania między sobą przy rodzicach diagnoz ich dzieci. Mówią, że ważne jest, aby rodzic usłyszał ostateczną, możliwie potwierdzoną diagnozę, zamiast poszukiwać śladów zasłyszanych informacji w internecie. Jednocześnie ten sam lekarz, który z żelazną konsekwencją przestrzega wspomnianej zasady, potrafi w obecności rodzica dyskutować przypadek danego dziecka z zagranicznymi studentami. Wychodzi najprawdopodobniej z założenia, że skoro to rodzic, to z pewnością nie rozumie po angielsku. Absurdalne? Owszem, ale z życia wzięte.

Nauczycielom zdarza się też czasami zapominać, że rodzice to po prostu ludzie, jak wszyscy inni. Mogą zaimponować wychowawcy, zaskoczyć go, ale zdarza im się również mieć te same słabości, które z łatwością tolerowalibyśmy u swoich znajomych. Niekiedy w rutynowych kontaktach pojawia się też tendencja do niedoceniań wykształcenia rodziców. Skoro wiemy, że dane dziecko ma kłopot ze zrozumieniem poleceń, zdarza się, że ekstrapolujemy nasze doświadczenia na opiekuna, próbując np. tłumaczyć mu wszystko bardzo literalnie, co może wywoływać w drugiej stronie opór i pogłębiać barierę w porozumiewaniu się. To zjawisko bywa niestety nasilane przez reakcje samych rodziców. Niektórzy z nich do nauczyciela, a już zwłaszcza wychowawcy, zwracają się z nabożnym szacunkiem, jak do księdza proboszcza. Nie sprzyja to równoprawnej wymianie argumentów.

Nie ma co ukrywać, że czasami występuje sytuacja odwrotna. Szczególnie w prestiżowych szkołach, do których posyłają swe pociechy rodzice o wysokim statusie społecznym, nauczyciel może czuć się niekomfortowo. W najbardziej przerysowanych przypadkach wychowawca zmuszony jest przekonywać do swoich racji rodzica, który uważa, że sukces edukacyjny i życiowy jego dziecka zależy od innych czynników niż ciężka praca na lekcjach. Niestety bywa i tak, że nauczyciel czuje, że znajduje się na straconej pozycji, ponieważ trudno mu w tej konfrontacji abstrahować np. od własnych trudności finansowych. Pojawia się frustracja i niepewność co do własnej wartości.

Wymienione powyżej przykłady to tylko niektóre z często występujących przypadków, w których istotny warunek dla asertywnej komunikacji, czyli równowaga w postrzeganiu siebie i innych, nie jest spełniony. Co się dzieje, jeśli wychowawca ma za sobą wiele trudnych doświadczeń z rodzicami mającymi wygórowane wymagania względem szkoły? Otóż może

się tak zdarzyć, że zamiast analizować konkretną sytuację, zareaguje nawykowo. Przyjmie postawę: ja jestem OK wobec swoich obowiązków, to ty jesteś nie w porządku, ponieważ twoje wymagania względem mojej pracy są nieuzasadnione. Często, zwłaszcza jeśli w głowie wychowawcy rodzic postrzegany jest stereotypowo, pojawia się wówczas negatywny obraz opiekuna: twoje oczekiwania wynikają z braku wiedzy dotyczącej powinności szkoły, ze złej woli, np. chęci wyręczenia się szkołą, albo z tego, że twoim zdaniem w porównaniu z innymi grupami zawodowymi mam za dużo przywilejów. Kiedy powstanie negatywne nastawienie, nie ma warunków do asertywnego zareagowania na przekaz rodzica. Zamiast tego pojawia się reakcja agresywna: wychowawca uprzedza atak, zabezpiecza się przed wkroczeniem na swoje terytorium. Do głosu dochodzą rozdrażnienie, złość i mobilizacja do walki.

■ Jak się pięknie różnić?

Asertywna postawa różniłaby się od opisanej powyżej w zakresie pewnych ważnych detali – innego rozumienia sytuacji i zdefiniowania jej w kategoriach: ja jestem w porządku i ty też jesteś w porządku. Wymagałoby to przyjęcia, że oczekiwania rodzica są wyrazem jego potrzeb, wynikają np. z niemożności samodzielnego poradzenia sobie z trudnościami dziecka. Są one zatem takie, a nie inne, ponieważ odpowiadają perspektywie rodzica. Oznaczałoby to zgodę na fakt, że opiekun ma prawo do swojego spojrzenia na sprawę i zasadniczo może formułować przeróżne



oczekiwania wobec szkoły. Zupełnie inną kwestią jest odpowiedź wychowawcy na te oczekiwania – zależy ona m.in. od zakresu jego obowiązków. Wychowawca kieruje się przecież nie tylko chęciami rodziców, ale przede wszystkim regułami, które wyznaczają ramy pracy w szkole, i własnymi możliwościami. W ten sposób przyjmuje, że zarówno on, jak i rodzic ma takie samo prawo do własnych poglądów. Godząc się lub odmawiając prośbom, kieruje się tym, czy dane żądania nie przekraczają granic wyznaczonych przez jego prawa, powinności i możliwości.

Kosmetyczna różnica? Niekoniecznie. Zmiana postrzegania drugiej osoby wiąże się w tym przypadku z poradzeniem sobie z negatywnymi emocjami wobec rodzica. To one najbardziej wypalają i sprawiają, że wychowawcy tak bardzo

boją się kontaktu z roszczeniowym opiekunem. Sytuacja przestaje być wówczas walką „słusznego” rozumienia sprawy z nieadekwatną wizją rodzica. Jak tu się złościć, że ktoś potrzebuje czegoś, gdy tymczasem ja potrzebuję czegoś innego? Jest to sytuacja zupełnie naturalna.

Jak w takim razie zadbać o to, czego potrzebuje wychowawca? Do tego niezbędnym warunkiem jest, aby miał on poczucie własnej wartości. Na oczekiwania musi również odpowiedzieć oczekiwaniem: że jego uwarunkowania, możliwości i potrzeby zostaną wysłuchane i zrozumiane przez innych. Taka właśnie pozytywnie rozumiana roszczeniowość wychowawcy może stać się początkiem zupełnie nowego stylu w relacjach z otoczeniem.

Bibliografia:

- T. A. Harris, *Ja jestem OK – ty jesteś OK: praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Rebis, Poznań 2009.
- M. Król-Fijewska, *Trening asertywności: scenariusz i wykłady*, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości PTP, Warszawa 1993.

BUDOWANIE AUTORYTETU

To nieuchwytnie „coś” sprawia, że klasowa matka lub ojciec cieszy się wśród dzieci poważaniem i ma możliwość wpływania na ich postawy. Już od pierwszych chwil z nową klasą pracujemy na to, jak będziemy postrzegani.

Chcąc wstąpić do klubu wychowawców cieszących się autorytetem, stajemy przed podstawową trudnością. Nikt chyba jeszcze nie opisał, co to dokładnie jest i każdy może rozumieć to hasło inaczej. Sposób bycia? Styl prowadzenia klasy? Szczególna umiejętność nawiązywania relacji z uczniami? Jakkolwiek byśmy o nim nie myśleli, najistotniejsze jest to, że owa właściwość nauczyciela budzi respekt uczniów, zapewnia mu ich szacunek i „chroni” pedagoga przed brakiem dyscypliny na lekcjach.

Na potrzeby tego artykułu chciałabym jednak podkreślić, że autorytet nie jest tożsamy z posłuchem, choć często idzie z nim w parze. Osoby, które budzą szacunek i sprawiają, że uczniowie dochodzą do wniosku, że warto ich słuchać, najczęściej nie mają problemów z utrzymaniem dyscypliny w klasie. Ale przecież są nauczyciele, których młodzież się boi i na ich lekcjach nikt nawet nie piśnie, a wcale nie cieszą się uznaniem i sympatią. Trudno o takim znienawidzonym pedagogu powiedzieć, że ma autorytet.

Niestety dla wychowawców, zbyt często autorytet postrzega się jako trwałą cechę. Taką, którą albo się posiada, albo nie, i nic nie można na to poradzić.

Kiedy wychowawca wchodzi do klasy na początku września, między nim a uczniami rozpoczyna się coś w rodzaju gry, a może nawet walki o wpływy. Następuje negocjowanie tego, na co można sobie z danym nauczycielem pozwolić. W jakim stopniu trzeba go słuchać, a na ile wolno się wyłączyć? Czy trzeba wykonywać jego polecenia, czy też możliwe jest oddanie się swobodnej ekspresji? Czy istnieje konieczność sumiennego uczenia się, a może ten nauczyciel pozostawia to decyzji ucznia?

Jak zatem spowodować, by młodzi ludzie zechcieli współpracować, zamiast angażować się w walkę i podkopywać wysiłki dorosłego? Aby to osiągnąć, wychowawca oddziałuje bezpośrednio na uczniów, ale sukces musi być poprzedzony pewnymi przygotowaniem w relacji z sobą samym.

■ Wieści dobre i złe

Dobłą wiadomością jest to, że utrzymywania dyscypliny i skutecznego pozyskiwania uczniów do współpracy można się nauczyć. Jest to po prostu typowe rzemiosło. Oczywiście niektóre osoby robią to intuicyjnie i o nich często mówi się, że „mają autorytet”. Inni muszą to opanować, przewyciężając swoje nawyki, co także jest do zrobienia.

Złą wiadomością jest natomiast taka, że jeśli chcemy zmodyfikować swoje zachowanie, tak aby wyzbyć się reakcji, które osłabiają naszą pozycję, a wzmocnić skuteczne działania, czeka nas wyczerpująca praca. Nie jest trudno przyswoić zasady. Wyzwanie polega na tym, że trzeba cały czas kontrolować swoje postępowanie i konsekwentnie wdrażać ustalone sposoby reagowania. Jeśli pozwolimy sobie na brak konsekwencji, możemy zniweczyć cały wysiłek.

■ Jak zbudować swoją pozycję

Budowanie autorytetu na pierwszym etapie pracy z grupą należy zacząć od trzech ważnych kroków, które są pewnego rodzaju nadrzędnymi przykazaniami. Wpisują się one w to, co generalnie wiemy o funkcjonowaniu dzieci i młodzieży na podstawie współczesnych nauk pedagogicznych i społecznych. Pamiętanie o nich pozwoli stworzyć warunki do efektywnej pracy. Oczywiście w toku roku szkolnego trzeba będzie rozwiązywać wiele różnych problemów, ustosunkowywać się do rozmaitych sytuacji, zawsze jednak warto pamiętać o tych trzech kluczowych sprawach i w zgodzie z nimi planować kolejne posunięcia.

Dzieci uczą się zasad, biorąc pod uwagę czyny wychowawców, a nie ich słowa. Robert J. MacKenzie, odwołując się do prac Piageta i własnych doświadczeń w pracy z dziećmi i rodzicami, przedstawił pogląd, że dzieci, ucząc się tego, jak powinny się zachowywać, opierają się na działaniach dorosłych, a nie na tym, co dorośli mówią. Jeśli słowa są zgodne z czynami i za komunikatem werbalnym idzie zawsze odpowiadająca mu konsekwencja w postaci działań, dzieci uczą się także reagować na słowa. Doświadczają tego, że słowa są realną i adekwatną zapowiedzią tego, co się później stanie. Jeśli natomiast zbyt często za słowami nie podążają czyny, dzieci zaczynają ignorować wypowiedzi dorosłego i opierać się tylko na informacjach, jakie niosą z sobą jego działania.

Wyobraźmy sobie sytuację, w której wychowawca poprosił uczniów, aby następnego dnia przynieśli podpisane przez rodziców informacje w dzienniczkach. Prośbę zrealizowało tylko kilkoro z nich. Wychowawca poprosił więc ponownie, mówiąc, że jeśli tego nie zrobią, zaplanowane na konkretny dzień wyjście nie odbędzie się i będzie musiało zostać przełożone na czas po zebraniu. Następnego dnia podpisy doniosły dwie osoby, pozostałe zapomniały. Co w tej sytuacji może zrobić wychowawca? Może zrealizować swoją zapowiedź i przełożyć wycieczkę. Jest to logiczna konsekwencja zapominalstwa uczniów, o której zostali uprzedzeni. Może również – i tak się najczęściej dzieje – zagrozić jeszcze trzy razy, a potem obdzwonić kilkunastu rodziców i osobiście poprosić ich o potrzebny mu podpis. W tym przypadku uczniowie dowiedzą się, że groźby wychowawcy są tylko „patykami na wodzie pisane”. Służą jedynie zamaskowaniu jego bezradności i nie są realizowane w praktyce.

Dlaczego wychowawcy nie wprowadzają w życie swoich zapowiedzi? Najczęściej ulegają oni wrażeniu, że kara w postaci odwołania wycieczki za błahe, wydawałoby się, przewinienie, czyli zapomnienie podpisu, jest zbyt surowa, może nawet okrutna. Uczniowie nie dostaną czegoś



ważnego. Ale przecież, skoro nie oczekujemy od nich niczego wielkiego i zostali poinformowani o konsekwencjach, to, jeśli naprawdę im zależy, powinni zdobyć się na ten minimalny wysiłek. Będąc konsekwentnymi, oddajemy podopiecznym odpowiedzialność za skutki ich postępowania, zamiast męczyć się z naszym poczuciem braku wpływu na nich. Musimy zatem sami z sobą „przegadać” temat stosowanych konsekwencji za określone przewinienia. To wychowawca musi być przekonany, że zgodnie z jego poczuciem sprawiedliwości i jego systemem wartości nie robi dzieciom krzywdy, tylko pomaga im zrozumieć, co się

dzieje, kiedy nie słuchają. Bo przecież ich nieposłuszeństwo wyrządza konkretne szkody: zajmuje czas nauczyciela, który mógłby on poświęcić na inne ich potrzeby, zabiera jego prywatny czas, powoduje zniechęcenie tych uczniów, którzy się dostosowali do zaleceń, utrudnia zaplanowanie i przeprowadzenie zajęć itd.

Drugim powodem, dla którego nauczyciele rezygnują z zapowiadanych sankcji, jest obawa przed reakcjami rodziców. Często bywa tak, że rodzice nie znają całej sekwencji wydarzeń: od prośby nauczyciela, poprzez nieposłuszeństwo uczniów i kolejne prośby, aż do finału w postaci kary. Ich reakcje bywają pełne pretensji i niezrozumienia. Warto wtedy spokojnie wyjaśnić opiekunom powody podjęcia takich decyzji, zapraszać ich do współdziałania, aby poradzić sobie z problemowymi zachowaniami dziecka. Po kilku takich szczegółowych rozmowach rodzice będą oswojeni z regułami, jakie stosuje nauczyciel. Będą się czuli spokojniejsi, bo im również łatwiej będzie przewidzieć, jak w danej sytuacji zachowa się wychowawca. I znowu, to wychowawca musi przełamać swoją niechęć przed konfrontacją z opiekunami i przekonać sam siebie, że z takiego działania wyniknie wiele pożytku, pomimo początkowych trudności.

Na początku pracy trzeba ustalić klarowne zasady obowiązujące we wzajemnych relacjach i konsekwencje za ich nieprzestrzeganie. Jeśli wychowawca nie sformułuje i nie przedstawi swoich zasad, jak może spodziewać się, że uczniowie będą się do nich stosować? Przypomnij sobie swoje szkolne czasy. Jak często stawałaś/stawałeś wraz z kolegami przed dylematem, jak właściwie należy zachowywać się wobec nauczyciela X? Z punktu widzenia uczniów często wygląda to tak, że nerwowo rozmawiają między sobą: „nie wiadomo, o co chodzi tej babce”, „ten nauczyciel jest nieprzewidywalny”, „czasem mu coś odbija”. Jest to próba wyrażenia faktu, że w przypadku niektórych pedagogów nie funkcjonują jasne reguły określające, jakie zachowanie jest oczekiwane, a co może spowodować sankcje.

Chcielibyśmy wierzyć, że istnieją uniwersalne zasady postępowania w relacjach uczeń–nauczyciel, ale w praktyce nie jest to takie proste. Prędzej skłonni jesteśmy uznać nasze reguły za powszechnie obowiązujące. W procesie wychowania chcemy oczywiście nasze zasady przekazać uczniom, ponieważ uważamy, że są one dobre i że ich przestrzeganie pozwoli dzieciom przystosować się do środowiska, w jakim żyją. Wtedy jednak również musimy je wyłożyć, a nie wychodzić z założenia, że uczniowie już je znają, i jedynie oczekiwać ich stosowania.

Zasady powinniśmy przedstawić na początku pracy z daną grupą dzieci. Mój znajomy wychowawca przekonał się o tym w toku pomysłowego eksperymentu. Podczas praktyk pedagogicznych miał okazję zastępować w kilku klasach liceum nauczycielkę – opiekunkę swojego stażu. Musiała wyjechać i powierzyła mu pracę z prowadzonymi przez siebie klasami. Młody nauczyciel *in spe* nie wiedział, jak odnaleźć się w tej sytuacji, więc postanowił poeksperymentować i w różnych klasach ustalił inne zasady. W jednej z nich wprowadził bardziej restrykcyjne reguły: obowiązywał nakaz siedzenia na swoim miejscu, zakaz jedzenia i picia w czasie lekcji, określony porządek zadawania pytań i zgłaszania się do odpowiedzi. W innej klasie zasady były bardziej liberalne, dostosowane do prawie dorosłych ludzi. Nauczyciel pozwolił uczniom na przyniesienie kubka kawy z automatu, mogli oni siedzieć w bardziej swobodnych pozycjach, zadawać pytania w trakcie wypowiedzi nauczyciela. Okazało się, że w tych klasach, gdzie już na wejściu panowały bardziej surowe reguły, łatwiej było utrzymać dyscyplinę. Po pewnym czasie można było je poluznić bez szkody dla uwagi uczniów. Tymczasem w klasie, gdzie od początku wprowadzono bardziej liberalne zasady, po dwóch tygodniach panował większy rozgardiasz na lekcjach. Uczniowie rozglądali się, rozmawiali, byli mniej aktywni w odniesieniu do tematu zajęć. Zaostrzenie reguł okazało się konieczne, ale nie było już takie proste. Wymagało więcej wysiłku ze strony nauczyciela, a uczniowie wyglądali, jakby czuli się pokrzywdzeni z powodu utraty przywilejów i, co za tym idzie, byli mniej skoncentrowani na temacie lekcji.

Ten mały eksperyment pokazuje, że najlepiej od razu ustalić takie zasady, które pozwolą nam najefektywniej pracować w kierunku osiągnięcia założonych celów. Jeśli mamy wątpliwości, jakie reguły przyjąć, bezpieczniej będzie rozpocząć od bardziej restrykcyjnych i następnie, w razie potrzeby, je zliberalizować. Daje to lepsze rezultaty niż rozpoczęcie pracy od bardziej swobodnych reguł, a później podejmowanie próby ich zaostżenia, kiedy grupa utrudnia już prowadzenie zajęć.

Oprócz ustalenia jasnych i możliwie precyzyjnych zasad, potrzeba także określić, co grozi w przypadku niestosowania się do nich. Te sankcje powinny być łagodne, ale nieuchronne, i najlepiej, aby stanowiły logiczną konsekwencję złamania zasady.

Należy konsekwentnie reagować na łamanie ustalonych wcześniej reguł. Kiedy już umówimy się z młodzieżą co do tego, jak postępujemy wobec siebie, i ustalimy, jakie będą skutki nieposłuszeństwa, pozostaje nam – jedynie i aż – reagowanie na próby złamania zasad. To najważniejsza kwestia. Dzieci będą chciały sprawdzić, czy naprawdę muszą zachowywać się tak, jak oczekuje tego od nich wychowawca. Jeśli po przewinieniu nie nastąpi zapowiedziana reakcja, podopieczni nauczą się, że w istocie nie muszą stosować się do poleceń. Nakaz nauczyciela stanie się w ich oczach jedynie luźną sugestią, której mogą, ale nie muszą posłuchać, bo przecież w przypadku odstępstwa nic się nie dzieje. Jeśli natomiast wychowawca zareaguje tak, jak wcześniej powiedział, dzieci szybko zrozumieją, że jego słowa są spójne z działaniami. Oczywiście nadal będą od czasu do czasu łamać zasady, co będzie musiało spotkać się z odpowiednią reakcją. Najprawdopodobniej będą jednak to robić na tyle rzadko, że możliwa stanie się efektywna współpraca i będą istnieć warunki do spokojnego prowadzenia zajęć.

■ Jakie są moje zasady

Kwestia właściwego ustalenia zasad i działania na rzecz ich przestrzegania jest niezwykle ważna. Można jednak zaobserwować, że wiele osób nie potrafi do końca określić, czego właściwie oczekuje od zachowania młodzieży. Oczywiście osoby te chciałyby, żeby dzieci słuchały, co się do nich mówi, nie przerywały, reagowały na prośby i wywiązywały się ze swoich obowiązków, ale trudno im zdecydować, czy np. dane zachowanie jest jeszcze w porządku, czy może przekracza już granice. Dochodzi wówczas do sytuacji, w której młodzi ludzie stosują coś w rodzaju metody stopniowych przybliżeń. Powolutku próbują drobnych, nieznacznych aktów nieposłuszeństwa, uzyskują na nie zgodę nauczyciela poprzez brak jego reakcji, bo to przecież nic takiego, i sukcesywnie przesuwają nieprecyzyjnie wytyczone granice.

Aby sobie z tym poradzić, warto najpierw zastanowić się, czego oczekujemy od dzieci. Jakie zachowanie jest tolerowane, a jakie jest już złamaniem zasady? Przydaje się tu także omawiana już w naszym cyklu postawa asertywna (patrz nr 1 (003) styczeń 2013). Aby oczekiwać szacunku od innych i respektowania naszych granic, musimy sami być głęboko przekonani o tym, że na szacunek zasługujemy. Jeśli zbyt często „litujemy się” nad młodymi, tłumaczymy ich zachowania, które wyrządzają nam jakąś krzywdę, być może mamy w sobie za mało pewności, że nie tylko im, ale również nam należy się pełnia szacunku. Mamy prawo do godnych warunków, właściwego zwracania się, niebycia wykorzystywanym i wprowadzanym w błąd itd.

■ Wychowawca vs cała reszta

Niezwykle istotne w budowaniu autorytetu są zatem tematy relacji wychowawcy z uczniami (wynaczanie i egzekwowanie zasad) oraz relacji wychowawcy z samym sobą (postawa asertywna, przekonanie o swoich prawach). Jest jeszcze trzeci, nie mniej ważny obszar, o którym nie mo-

żemy zapomnieć. Jest to kwestia relacji wychowawcy ze światem zewnętrznym. Można mieć wprawę w chronieniu zasad i przekonanie o własnej wartości, ale nie pomoże to w zbudowaniu autentycznego szacunku uczniów. To, co tworzy ten szacunek na przestrzeni lat, to m.in. wiedza merytoryczna – jak największa i ciągle rozwijana, życzliwość i uczciwość wychowawcy, to, na ile sam dotrzymuje słowa, a nie tylko wymaga tego od innych. Pozytywnie oceniany wychowawca to często osoba, która potrafi z dystansem podchodzić do tego, co ją spotyka. Nauczyciele spokojni, opanowani, racjonalni i przewidywalni cieszą się większym szacunkiem grona uczniowskiego. Nie bez znaczenia jest także ich pozycja wśród innych osób dorosłych; to, czy cieszą się sympatią i szacunkiem innych pedagogów i jak radzą sobie z rozwiązywaniem konfliktów, również pomiędzy dorosłymi.

■ Nie zawsze to samo

Wychowawca jest dla swoich uczniów liderem. Ten specjalny rodzaj przywództwa jest oparty na hierarchii. Osoba starsza, bardziej wykształcona, doświadczona, o wyższym poziomie rozwoju w większości dziedzin prowadzi osoby, które dopiero dojrzewają i przygotowują się do podejmowania wyzwań życiowych. Ich rozwój dotyczy oczywiście wiedzy i umiejętności, ale powinny one też budować swoją ciekawość świata, motywację do osiągania celów i realizowania marzeń, samodzielność i wreszcie gotowość do brania odpowiedzialności za własne życie i za inne osoby. Co z tego wynika dla umacniania swojej pozycji w klasie? Otóż wychowawca może i powinien być takim liderem dla swoich podopiecznych, który najlepiej wspiera uczniów na ich aktualnym etapie rozwoju. W każdym momencie cyklu życia danej klasy dzieciaki mogą potrzebować, aby wychowawca prezentował nieco inny styl jej prowadzenia. Nie wystarczy przyjęcie określonej postawy wobec uczniów i kurczowe trzymanie się jej przez wszystkie lata nauki. Musi on doskonalić różne aspekty swoich kompetencji przywódczych.

Jak być liderem dla ludzi, którzy są w okresie intensywnego rozwoju? Otóż tam, gdzie na początkowym etapie istnieje duża różnica między przewodnikiem a podopiecznymi, która z czasem ulega zmniejszeniu, czyli np. w szkołach ponadgimnazjalnych, policealnych, na studiach wyższych, z pomocą przychodzi pewna użyteczna teoria, znana jako ewolucyjny model przywództwa autorstwa Herseya i Blancharda. Została ona sformułowana przez naukowców badających stosunki lider–podwładni w firmach i organizacjach. Inny znany mi wychowawca w swojej pracy z klasą postępował w sposób bardzo zbliżony do tego podejścia. Trudno powiedzieć, na ile było to zaplanowane, a na ile intuicyjne działanie, przyniosło jednak doskonałe efekty, jeśli chodzi o zbudowanie dobrego obrazu wychowawcy i zaufania wśród uczniów.

Ewolucyjny model przywództwa zakłada, że na początku pracy z grupą ważne jest, aby lider skupiał się przede wszystkim na zadaniach. W przypadku wychowawcy oznacza to, że już na



wstępie wyznacza jasne reguły, pilnuje, aby uczniowie spełniali kolejne wymagania, koncentruje się głównie na celach naukowych. Chodzi o to, aby dać uczniom poczucie oparcia na przejrzystych zasadach i klarownie nakreślonych celach. W kolejnym etapie lider nadal w dużym stopniu skupia się na realizacji zadań, bo podopieczni wciąż mają małe umiejętności i są mało samodzielni. Jednocześnie intensywnie koncentruje się na potrzebach swoich uczniów, wspiera ich, pogłębia indywidualne więzi z każdym z nich, stara się być dla nich oparciem. Kolejny krok to powolne rezygnowanie z pilnowania spraw czysto naukowych. Zamiast tego wychowawca poświęca się głównie reagowaniu na emocje dzieciaków, towarzyszeniu im, wspieraniu ich samooceny i motywacji. Zakłada się, że na tym etapie podopieczni sami potrafią już zadbać o realizację zadań. Czerpią radość z tego, że coraz lepiej sobie radzą i nie muszą być prowadzeni za rękę w sprawach naukowych. Nadal potrzebują jednak silnej zachęty i jest dla nich ważne, aby pozostawać w bliskich relacjach ze swoim liderem. Ostatni etap to stopniowe wycofanie zaangażowania i porzucenie obecności i pomocy wtedy, gdy jest to szczególnie potrzebne. Uczniowie sami dbają o organizację pracy i uczą się coraz większej samodzielności w radzeniu sobie z problemami, także tymi niezwiązanymi z uczeniem się jako takim. Muszą wprawiać się w braniu odpowiedzialności za dalsze kroki i uniezależniać się od pomocy kogoś starszego i mądrzejszego. Na tym przecież polega wchodzenie w dorosłość.

Oczywiście funkcja szkoły jest inna niż cele organizacji skupiających wyłącznie dorosłych, więc ta teoria może być raczej źródłem inspiracji niż dosłowną receptą na pracę z klasą. Ciekawe jednak jest to, że wychowawcy mogą wykorzystywać nauki o zarządzaniu i przywództwie, aby lepiej wykonywać swoje zadania.

Próbuj:

- ustalać jasne i konkretne zasady,
- przekazywać je uczniom na początku współpracy,
- informować o konsekwencjach ich nieprzestrzegania,
- w razie łamania zasad od razu działać tak, jak zapowiedziałaś/zapowiedziałeś, dawać dobry przykład swoim zachowaniem,
- zmieniać swój styl zarządzania klasą w zależności od wieku uczniów, ich poziomu rozwoju, poszerzając ich obszar odpowiedzialności, w miarę jak stają się na to gotowi.

Unikaj:

- stosowania ukrytych reguł, których istnienia uczniowie muszą sami się domyślić,
- zastępowania działań kazaniami,
- wycofywania się, gdy widzisz, że twoje zasady są nieprzestrzegane,
- ustalania zasad, których przestrzegania będziesz pilnować od czasu do czasu lub kiedy w ogóle nie masz możliwości sprawić, by były respektowane,
- godzenia się na to, że dzieci korzystają ze swoich praw kosztem łamania praw innych osób, w tym twoich własnych.

Bibliografia:

- B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Tom 2. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- R.J. MacKenzie, *Kiedy pozwolić? Kiedy zabronić?*, GWP, Gdańsk 2008.
- J. Sakowska, *Szkoła dla rodziców i wychowawców*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1999.
- J.A.F. Stoner, R.E. Freeman, D.R. Gilbert Jr., *Kierowanie*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2001.

POD KONTROLĄ

Czy kiedykolwiek zdarzyło ci się pomyśleć, że za bardzo krzyczysz na uczniów i byłoby lepiej, gdybyś tylko mniej denerwował się w pracy? Jeśli tak, to pewnie należysz do osób, które mają na koncie kilka lub nawet kilkadziesiąt nerwowych reakcji wobec uczniów. Zazwyczaj po ochłonięciu przychodzi żal z powodu tego, co się stało, i zastanawianie się, co zrobić, aby nigdy już nie znaleźć się w podobnej sytuacji.

Kiedy mowa o kontroli wyrażania złości, warto zastanowić się, co tak naprawdę jest optymalnym stanem, do którego powinien dążyć wychowawca. Wyobraźmy sobie klasę złożoną z trzydziestu osób. Czy realistyczne jest postanowienie sobie, że nigdy nie podniosę głosu na uczniów? Nagroda dla tego, kto potrafi bez użycia tego środka zapanować nad dużą gromadą dzieci w momentach ich silnego pobudzenia i rozkojarzenia. Podniesienie głosu w sposób instrumentalny, bez złości, w celu bycia usłyszonym w zgiełku, może być uzasadnione. Co jednak jeśli zdarza nam się krzyczeć w złości? Co myśleć o sytuacjach, w których niepostrzeżenie gniew sprawi, że wymknie się uwaga, której po przemyśleniu nigdy byśmy do ucznia nie skierowali? Wówczas oczywiście jest to rzecz do zmiany, którą należy wyeliminować w toku pracy nad sobą. Ta praca powinna koncentrować się na zmianie przyszłych sposobów reagowania, a nie rozpamiętywaniu tego, co się zdarzyło, i pogrążaniu się w ponurych myślach na temat swoich kompetencji wychowawczych.

Nie martw się, jeśli:

- czasami krzykniesz na uczniów w chwilach, gdy oni także krzyczą, w celu zwrócenia ich uwagi,
- w odpowiedzi na złośliwe, łamiące reguły współżycia społecznego zachowania uczniów zdarza ci się podnieść głos, a forma i treść twojej wypowiedzi nie naruszają ich godności,
- potrafisz wskazać takie zachowania, których bezwzględnie nie akceptujesz i zawsze reagujesz na nie złością i represjami (np. dręczenie zwierząt, używanie słów wulgarnych, uderzenie kogoś), pod warunkiem że nie odrzucasz osoby jako takiej, a tylko jej konkretne postępowanie,
- rzadko, np. do kilku razy w miesiącu, zdarza się, że rzeczywiście stracisz cierpliwość i np. krzykniesz na kogoś, kto nie krzyczy, ale potrafisz przyznać się sam przed sobą do błędu i wskazać te momenty, kiedy należało zadziałać inaczej.

Popracuj nad zmianą, jeśli:

- podnosisz głos w klasie niemal codziennie,
- w ostatnim tygodniu powiedziałeś do ucznia w złości coś raniącego, nawet jeśli odbyło się to w odpowiedzi na przekraczające granice zachowanie z jego strony,
- zauważasz, że twoje reakcje na wydarzenia w klasie bardzo zależą od twojego nastroju w danym dniu: czasami surowo karcisz dzieci za coś, co innego dnia wywołałoby co najwyżej zwrócenie uwagi,
- czujesz, że podczas lekcji częściej „siedzisz na tykającej bombie” i nie panujesz nad sobą, niż jesteś w miarę spokojny i opanowany.

■ Niewinne emocje

Jak stać się bardziej opanowanym wychowawcą? Najpierw musimy sobie odpowiedzieć na pytania, co można i trzeba kontrolować, a czego kontrolować się w zasadzie nie da lub też nie powinniśmy tego z różnych powodów robić.

Kiedy mówimy o złości, odnosimy się najczęściej do emocji. Jest to stan, którego ludzie doznają w odpowiedzi na wydarzenia w swoim otoczeniu. Pojawia się wówczas, gdy istnieje zagrożenie ze strony innych ludzi dla nich samych lub ważnych dla nich osób. Występuje przede wszystkim wtedy, gdy szkodliwe działanie jest postrzegane jako zamierzone i celowo godzące w ich dobro.

Złość sama w sobie nie jest dobra ani zła. Ma nam pomóc wykrzesać w sobie energię do walki ze spostrzeżonym zagrożeniem. Dzięki niej możemy np. przeciwstawić się komuś, kogo działanie godzi w nas, w naszych bliskich lub w inne bezbronne osoby i w ten sposób łamie zasady pokojowego egzystowania ludzi. Gdyby człowiek nie odczuwał w ogóle złości, znaczyłoby to, że ważne mechanizmy służące ochronie jego zdrowia i wyznawanych wartości są w jakimś stopniu niesprawne.

■ Problematyczne zachowanie

Obok emocji rozumianej tu jako stan ducha (odczucie zdenerwowania, zawężona świadomość) i ciała (np. szybsze bicie serca, intensywne pocenie się) jest jeszcze zachowanie, które występuje w związku z doznawanymi przez człowieka emocjami. To zachowanie możemy kontrolować i wpływać na to, co zrobimy, kiedy dopadnie nas złość. Reakcja zależy oczywiście od sytuacji i od przeciwnika, który tę złość spowodował. Czasami w ślad za uczuciem złości pojawi się agresja, fizyczna lub słowna, a czasem nastąpi rezygnacja z zachowania agresywnego na rzecz odpowiedniejszych lub skutecznych w danej sytuacji sposobów.

Tu dochodzimy do kluczowego założenia. Czy uczniowie mogą wywoływać w nas złość lub gniew? Oczywiście, że tak, bo ich działania mogą powodować dostrzegane przez wychowawcę zagrożenie ważnych spraw. Mogą mieć niszczący wpływ na zdrowie innych osób, ich prawo do nauki, zachowania własnej godności itd. Czy jednak mamy prawo do zachowania agresywnego wobec dzieci w odpowiedzi na odczuwaną złość? Nie. Na podstawie aktualnie obowiązujących standardów w naukach pedagogicznych i społecznych uznajemy, że dorośli, w tym wypadku nauczyciel, ma zawsze przewagę nad dzieckiem – wychowankiem. Ta przewaga może być niezauważalna na pierwszy rzut oka, np. grupa kilkudziesięciu rosnących osiłek kontra drobna wychowawczyni, ale jest decydująca. Wynika z różnicy wieku, wykształcenia, doświadczeń życiowych, często inteligencji, możliwości wpływu na przyszłość ucznia, posiadanego wsparcia społecznego i zaplecza instytucjonalnego. Nawet jeśli wychowawca w danej chwili czuje się bezsilny wobec młodzieży, nie zmienia to faktu, że jego możliwości manewru są większe niż uczniów. Ma on albo zakłada się, że powinien mieć, więcej opcji. Co za tym idzie, powinien sobie poradzić z trudną sytuacją, nie uciekając się do agresji.

W sytuacji kiedy występuje nierównowaga sił, zachowania agresywne osoby uprzywilejowanej nazywa się **przemocą**. Dźwięk tego słowa budzi negatywne skojarzenia, ale tak naprawdę przemoc jest zjawiskiem powszechnym. Każdy człowiek może w określonych sytuacjach stać się ofiarą, świadkiem lub jej sprawcą. Oczywiście pracując jako wychowawcy, powinniśmy dążyć do tego, aby tej przemocy na naszych lekcjach było jak najmniej. Zarówno dotyczy to wzajemnych relacji między dziećmi, jak i naszego postępowania względem nich.

Powinniśmy uczyć naszych podopiecznych, że przemoc nie jest właściwym sposobem osiągnięcia celów i że w ostatecznym rozrachunku szkodzi wszystkim ludziom, także tym, którzy się do niej uciekają.

■ Kontrolować czy nie?

Podsumowując, trzeba podkreślić, że złość nie jest naszym wrogiem. Może być sprzymierzeńcem, bo zwraca uwagę na sprawy, którymi trzeba się zająć, aby nie przeoczyć zagrożenia ważnych wartości. Problemem mogą być sposoby, jakimi zwykle wyrażamy złość. Jeśli podstawowym sposobem reagowania na tę emocję jest krzyk lub np. obrażanie albo pomniejszanie rozmówcy, to trzeba nad tym pracować.

Nad **doświadczeniem emocji** nasza kontrola jest wielce ograniczona. Naukowcy długo spierali się, czy emocja pojawia się bezpośrednio w odpowiedzi na bodziec z otoczenia, czy zawsze jest wynikiem jakiejś poznawczej oceny sytuacji. Najprawdopodobniej emocje oraz procesy poznawcze są współistniejącymi i wchodzącymi ze sobą w nieustanne interakcje sposobami reagowania na rzeczywistość. Można do pewnego stopnia stosować metody samokontroli emocji na różnych poziomach, m.in. redukując jej odczuwanie, i wszyscy to robimy. Przykładem może być próba świadomego tłumienia negatywnych emocji w imię wyższych celów, odwracanie uwagi od nieprzyjemnych myśli itd. Takie zapanowanie nad emocjami nie zawsze jednak jest możliwe i nie zawsze jest dla nas dobre. Czasami dokonujemy pewnego rodzaju kontroli na poziomie nieświadomym, przekształcając złość w coś innego, np. w inne uczucie. Jeśli dzieje się tak zbyt często, te zafałszowania mogą prowadzić do poważnych zniekształceń oceny sytuacji. Zdolność do trafnego odczytywania informacji płynących z otoczenia pogarsza się. Wówczas to, co miało chronić człowieka przed nieprzyjemnymi emocjami, staje się niekorzystnym sposobem funkcjonowania.

Większy stopień kontroli mamy nad **ekspresją emocji**, np. nad mimiką i pantomimiką (gestami). Choć subtelne sygnały mogą zdradzać prawdziwe uczucia, większości osób udaje się ukryć żal za uśmiechem lub złość za kamienną twarzą, jeśli z jakichś powodów im na tym zależy.

Z kolei nad **zachowaniem** w reakcji na złość mamy i powinniśmy mieć kontrolę. Czasem wydaje się, że jest to bardzo trudne, że furia sama nam się przydarza. Nie jest to prawdą. Podczas szkolenia dla psychoterapeutów, w którym uczestniczyłam, prowadzący zajęcia ilustrowali kontrolę następującym przykładem: czy ktoś w furii, niszcząc wszystko



dookoła, zniszczy swój nowiutki laptop? Raczej nie. Ta refleksja, że „to mój nowy, cudowny laptopik” jest o ułamek sekundy przed działaniem, ale je poprzedza. Naukowcy nieustająco badają złożone mechanizmy sterowania przez układ nerwowy działaniami wolicjonalnymi i wciąż jeszcze nie potrafią ich precyzyjnie opisać. Odkryto wiele interesujących zjawisk, np. aktywację struktur mózgu poprzedzającą sam ruch, a także uświadomioną intencję jego wykonania. Generalnie jednak zakłada się, że u zdrowych psychicznie osób zamiar czynu jest pierwszy niż czyn. Czy lubimy się do tego przyznawać, czy nie, mamy duże możliwości modyfikowania zachowania zgodnie z naszymi intencjami i postrzeganymi konsekwencjami działania.

■ Jak kontrolować zachowanie?

Mówi się czasem potocznie, że złość jest oznaką bezradności. Coś w tym jest, także z punktu widzenia psychologa. To czy emocja rzeczywiście wystąpi, nie zależy tylko od tego, co dzieje się na zewnątrz nas. Znaczenie ma także to, jak oceniamy nasze możliwości poradzenia sobie z problemem. Jeśli człowiek jadąc do pracy, widzi za zakrętem straszliwy, długi na kilometr korek i wie, że spóźnienie jest nieuniknione, może wyrwać mu się ze złości przekleństwo. Ale jeśli spostrzeże ten sam korek i jednocześnie przypomni sobie, że jeśli skręci za chwilę w alejkę przy pętli tramwajowej, może tam łatwo zaparkować i podjechać tramwajem pod samą szkołę, to szansa na pojawienie się złości jest mniejsza. Może nawet pomyśli z satysfakcją o mniej zorientowanych w terenie towarzyszach niedoli. Udało mu się wybrnąć z sytuacji, która innych uziemiła.

Podobnie jest wobec uczniowskich wybryków. Nauczyciel, który wie, że sobie poradzi i osiągnie to, czego chciał, nawet jeśli zajmie mu to więcej czasu i będzie musiał się chwilę pomęczyć, będzie miał mniejszy problem z poskramianiem negatywnych uczuć, niż ktoś, kto na sytuację problemową reaguje niemal automatycznym „nie dam rady”. Jeśli chcesz się mniej złościć, musisz nauczyć się przezwycięzać poczucie bezradności i rozbicia.

Jak to zrobić w praktyce? Spraw sobie, obok lekcyjnego, drugi miniaturowy dziennik. To może być mały terminarz wielkości pudełka zapalek. Po każdym dniu lub jeśli to niemożliwe – po każdym zakończonym tygodniu pracy zastanów się, co ci się udało w tym czasie dobrze załatwić. Zanotowałeś jakiś sukces pedagogiczny? Udało się zachęcić dziecko do współpracy, przełamać opór przy użyciu skutecznych negocjacji, odbyłeś jakąś dobrą rozmowę, miałaś skuteczną interwencję? To mogą być drobiazgi, a ich zapisanie powinno zamknąć się w dwóch, trzech zdaniach. Ważne, aby zobaczyć, w ilu sytuacjach radzisz sobie każdego dnia, choć tego nie dostrzegasz. Dla mniej cierpliwych polecam opcję skróconą: wrzuc do słoika koralik, ziarenko kawy lub jakiś inny drobny element za każde udane działanie. Możesz nawet postawić ten słoik w swojej klasie i tajemniczo uśmiechać się na pytania wychowanków o jego znaczenie. Niech przypomina ci o twoim dorobku i doświadczeniu w wielu trudnych sytuacjach.

Wszyscy chyba znają popularne rady o liczeniu do dziesięciu, zanim zareagujemy. Jest to niestety mało praktyczne rozwiązanie. Wiadomo, że pomimo tego iż zamiar jest pierwszy niż czyn, to często ludzie są i w jednym, i w drugim zdecydowanie szybsi niż w zakresie jakiegokolwiek arytmetyki stosowanej. Zanim się człowiek obejrzy, już zareagował. Aby tego uniknąć, spróbuj nauczyć się przewidywania swojej reakcji i rozładowywania napięcia za pomocą odpowiedniego przygotowania, ale takiego, którego wdrożenie jest szybkie jak błysk. Na początek poobserwuj swoją ekspresję mimiczną. Możesz obejrzeć się na jakimś nagraniu albo po prostu poprzyglądać się sobie w lustrze. **Spróbuj przybrać minę, w której czujesz, że masz największą kontrolę nad sytuacją i swoim zachowaniem.** Znajomy wychowawca pracujący w szkole specjalnej dla młodzieży z zaburzeniami zachowania przybierał w takich sytuacjach minę lekko rozbawionego, odrobinę zaciekawionego obserwatora, który generalnie nie bierze do siebie tego, co się dzie-



je. Inna wychowawczyni spogląda z wyrazem bezgranicznego niedowierzania, że to się może dzieć. Ważne, aby znaleźć swoją wygodną reakcję mimiczną, z którą czujemy się swobodnie. Następnym krokiem jest wyłapywanie sygnałów o możliwości zareagowania gniewem. Najczęściej jest to ten moment, kiedy myślisz sobie: „no i zaczyna się” albo „znowu to samo”. Jest to ta chwila, kiedy odbierasz pierwsze informacje pozwalające przypuszczać, że pojawią się zachowania problemowe uczniów, które zwykle wyprowa-

dzają cię z równowagi. Wówczas obierz przygotowaną wcześniej minę. Potraktuj to jako tarczę, która sprawi, że poczujesz się bezpiecznie i zyskasz czas na opracowanie bardziej przemyślanej formy działania. Możesz nawet na sekundę odwrócić się w stronę tablicy po to, by „wymalować na swojej twarzy” odpowiedni wyraz. To naprawdę niewiele kosztuje, a przynosi świetne rezultaty.

Podobny sposób to próba zmiany konwencji i przedefiniowania sytuacji. Uczniowie, którzy grają ci na nerwach, zwykle równie dobrze jak ty, albo nawet i lepiej, wyczuwają to, że za chwilę się rozszłościś. Czasami, zwłaszcza gdy czują się bezpieczni, bo do tej pory ich niewłaściwe zachowanie nie niosło dla nich żadnych realnych negatywnych konsekwencji, czerpią radość z tego, że doprowadzili wychowawcę do szewskiej pasji. Traktują to jako formę rozrywki, pokazania swojej siły rówieśnikom. Gra w to, kto bardziej przeciągnie strunę jest formą plebiscytu szkolnej popularności i sposobem na podniesienie własnej wartości w oczach rówieśników. Zablokuj tę grę. Zamiast zareagować typowo, czyli wzburzeniem, **zrób coś zupełnie niestandardowego**. Rolę wkurzonego wychowawcy zastąp np. wcieleniem się w uprzejmego urzędnika brytyjskiego imperium, buddyjskiego mnicha, awangardową artystkę zajmującą się sztuką performatywną, a nawet św. Mikołaja. Chodzi o to, abyś mówił mniej więcej to, co chcesz powiedzieć jako nauczyciel, ale osadził się w myślach w roli kogoś zupełnie innego, kto kojarzy się ze spokojem i dystansem. Można w ten sposób zmniejszyć napięcie i zadziałać w sposób niezgodny z oczekiwaniami. Podobnie jak w przypadku poprzedniego pomysłu na uchronienie się przed wybuchem – możesz skontrolować swoją reakcję tu i teraz. Dzięki temu można zabezpieczyć się przed niekorzystnym i pochopnym działaniem. Później przychodzi czas na zastanowienie się nad tym, czy przyczyny zachowania dzieci są związane z czymś, co leży po naszej stronie, i jak w dłuższej perspektywie rozwiązać problem.

Spróbuj uwarunkować dzieci. Kiedy zaczynają niebezpiecznie zbliżać się w stronę irytujących cię zachowań, niby od niechcenia zaczynaj odpytywanie, kartkówki lub stosuj inny, niekoniecznie lubiany element nauczania. Ten sposób, trzeba przyznać, jest jak obosieczny miecz. Zdarza się bowiem często, że to młodzi warunkują nauczyciela, wzmacniając jego pożądane zachowania poprawą swojego zachowania. Niemniej czasami wychowawca jest tak zmęczony, że każdy sposób, który nie czyni krzywdy nikomu, a przełamie impas i da mu poczucie kontroli, jest dobrym wstępem do zwiększania zdolności panowania nad sytuacją.

Daj sobie prawo do reakcji. Jeśli to, co się dzieje w klasie, przekracza granice i wystąpiło zachowanie, na które jedyną odpowiedzią jest właśnie złość, to nie trzeba się tej złości za wszelką cenę wyzybać. Dzieci potrzebują komunikatu, że ich konkretne zachowanie spowoduje u innych ludzi złość, gniew, urazę, zniesmaczenie czy oburzenie. Ważne, aby nie okazać tego w sposób gwałtowny, ale **powiedzieć** – pewnie, klarownie i bez skreślania winowajcy jako człowieka. Podobnie jeśli zachowanie uczniów jest zaskakujące i zbiło nauczyciela z tropu, można to również powiedzieć. Jesteśmy dla dzieci modelami tego, jak zachowują się ludzie w różnych warunkach. Wiąże się to także z pokazywaniem emocji, jakie występują na skutek ich czynów. Wychowawca, który mówi: „zaskoczyło mnie to, co powiedziałaś, muszę to przemyśleć” albo „to co zrobiłaś, rozzłościło mnie, poczułem się zlekceważony”, nie traci autorytetu. On po prostu wyjaśnia, krok po kroku, jakie są interpersonalne i społeczne konsekwencje określonych zachowań.

Inny sposób polega na przyjrzeniu się sytuacjom, w których najczęściej zdarza ci się tracić profesjonalny spokój. Być może mają one jakiś **wspólny mianownik**. Wychowawcy, który zmaga się z brakiem pewności siebie, szczególnie może działać na nerwy kwestionowanie jego kompetencji albo porównania z innymi nauczycielami. To tylko przykład. Należy odpowiedzieć sobie na pytanie, jakie są podstawowe cechy sytuacji, które budzą twoje wzburzenie. Kiedy już będziesz mieć pewien obraz tego, na co reagujesz, postaraj się opracować krótkie i treściwe riposty, dzięki którym szybko i dosadnie przekażesz komunikat uczniowi, bez rozwlekłego tłumaczenia i wdawania się w niepotrzebne dyskusje. Kiedy będzie okazja ich użyć, stosuj je na zasadzie techniki zdartej płyty. Nie angażuj się emocjonalnie w wymianę zdań, lecz przekazuj swoją odpowiedź i przedstaw oczekiwania w stosunku do ucznia.

Na przykład złości cię, kiedy nieposłuszni zazwyczaj uczniowie skarżą na innych, chociaż sami prezentują dużo gorsze zachowania, niż ci na których donoszą. Skarżenie przerywa ci tok lekcji i naprawdę masz już tego dość, bo powtarza się kilka razy na godzinę. Szybka riposta: „Dziękuję za informację, ale każdy z was ma zadbać sam o swoje własne zachowanie. Kiedy usłyszysz polecenie, wykonaj je, a nie oglądaj się na to, co robią inni”. Powtarzanie nie zmieni od razu uporczywego zachowania, ale pozwoli ci zdystansować się do niego i wyciszyć trochę emocje. Uczeń przestanie dostawać nagrody w postaci twojej uwagi i z czasem zrezygnuje z irytującej czynności.

Bywa tak, że wybuch nie jest tylko jednorazową utratą panowania nad sobą. Czasami nauczyciel przez cały dzień jest podminowany. Jego kąśliwe uwagi i pokrzykiwanie na dzieci przybierają na sile, w miarę jak mijają kolejne godziny. Wówczas typową reakcją jest machnięcie ręką i dalsze pograżanie się w złym humorze. Przecież i tak dzień jest już stracony i nic dobrego już dzisiaj się nie przydarzy. Tak naprawdę w każdej chwili możesz spróbować się wyciszyć i uspokoić. **Nie rozpamiętuj przykrych wydarzeń.** W trakcie prowadzenia zajęć spróbuj się na chwilę zdystansować i złapać oddech. Zrób sobie przerwę, coś w rodzaju kilkuminutowego urlopu dla poratowania zdrowia. Zadaj uczniom dziesięciminutową lekturę, poproś o wykonanie samodzielnie kilku zadań lub o głośne przeczytanie fragmentu na forum klasy. W międzyczasie postaraj się: nazwać i opisać w swojej głowie to, co się wydarzyło, sprecyzuj i nazwij motyw, który wyprowadził cię z równowagi, przygotuj sobie dwa, trzy warianty, które możesz teraz przedsięwziąć, żeby spokojnie poprowadzić dalej lekcję. Nazwanie tego, co nas spotyka, jest jednym ze sposobów, aby ta bardziej świadoma część nas wzięła górę nad nieuświadomianymi impulsami.

Nie oczekuj od dzieci, że będą zachowywać się idealnie. Nie oczekujemy tego przecież nawet od dorosłych, prawda? Będziesz się codziennie stykać z ich nieporadnością, niestety także złą wolą. Zamiast nastawiać się na stawianie wymagań i rozliczanie z nich, od razu przygotuj się na proces czteroetapowy:

1. Twoje oczekiwania względem dzieci.
2. Informacja zwrotna o tym co się udało, a co trzeba poprawić.
3. Ich odniesienie się do tego, co się stało, np. przeprosiny.
4. Twoje przebaczenie i puszczenie w niepamięć gorszych chwil.

Chodzi o to, aby w kalkulować prawo do błędzenia i nie złościć się na to, co jest po prostu elementem życia i uczenia się.

Nie oczekuj od siebie, że będziesz się zachowywać idealnie. Stawiaj sobie cele, wyznaczaj wysokie standardy, rozliczaj się z nich i planuj doskonalenie, a także wybaczaj sobie potknięcia. Postaraj się być po każdej porażce trochę mądrzejszy o to właśnie doświadczenie. Gdyby ktoś zjadł wszystkie rozumy od razu, nie miałby już w życiu nic do osiągnięcia.

■ Gdy zalewa krew...

Co zrobić, jeśli ktoś wypróbował już wszelkie możliwe sposoby? Wydawałoby się, że sytuacja powinna już poprawić się, a jednak tak się nie dzieje. Co więcej, można zaobserwować, że jego sposób reagowania jest zdecydowanie bardziej nerwowy w porównaniu z osobami pracującymi z tą samą grupą młodzieży w podobnych warunkach. Gdy złości jest bardzo dużo, może to być kwestia sposobu, w jaki interpretujemy wydarzenia życiowe. Na przykład widzimy osobistą urazę i zagrożenie dla Ja tam, gdzie inni dostrzegliby zupełnie inne wątki. Konsekwencją jest wybuch złości wówczas, gdy bardziej na miejscu byłoby pojawienie się innych emocji, np. smutku, strachu lub zaciekawienia. Zachęcam do kontaktu z psychologiem, który pomoże przygotować indywidualny program działania, gdy trudność jest długotrwała i mocno uprzykrzająca życie.

Bibliografia:

- D. Doliński, *Emocje, poznanie i zachowanie* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, pod red. J. Strelau, GWP, Gdańsk 2001 oraz T. Maruszewski, *Psychologia poznania*, GWP, Gdańsk 2001.
- B. Libet, A. Freeman, K. Sutherland, *Editors Introduction* [w:] *The Volitional Brain: Towards a Neuroscience of Free Will*. Imprint Academic, Exeter 1999, s. XVI–XVII, D.H. Ingvar, *On Volition. A Neurophysiologically Oriented Essay* [w:] *The Volitional Brain: Towards a Neuroscience of Free Will*. Imprint Academic, Exeter 1999, s. 1–10, T. Górska, H. Majczyński, *Mechanizmy sterowania ruchami dowolnymi* [w:] *Mózg a zachowanie*, pod red. T. Górskiej, A. Grabowskiej, J. Zagrodzkiej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 219.
- R. Lazarus, *Ocena poznawcza* [w:] *Natura emocji, podstawowe zagadnienia*, pod red. P. Ekmana, R. J. Davidsona, GWP, Gdańsk 1999, D. Doliński, *Mechanizmy wzbudzania emocji* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, pod red. J. Strelau, GWP, Gdańsk 2001.

Autorka:**Magdalena Ludwig**

Psycholog, psychoterapeuta w poradni zdrowia psychicznego dla dzieci i młodzieży oraz w placówce opiekuńczo-wychowawczej wsparcia dziennego. Prowadziła warsztaty i szkolenia dla nauczycieli, wychowawców i pedagogów szkolnych. Członek Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego

Wydawca:

Oficyna MM
Wydawnictwo Prawnicze
Sp. z o. o. Sp. k.
ul. Błażeja 10 j/1,
61-608 Poznań
tel. (61) 653 64 30
biuro@oficynamm.pl
www.oficynamm.pl

Adres redakcji:

ul. Błażeja 12 j/2
61-608 Poznań

Redaktor prowadząca:

Agata Białachowska
abialachowska@oficynamm.pl

Korekta:

Ewelina Blicharz
Małgorzata Kowalska

Reklama:

reklama@oficynamm.pl
tel. (61) 653 64 30

Dział obsługi klienta:

bok@oficynamm.pl
tel. (61) 828 49 27
tel. (61) 828 49 72

Projekt i skład:

Anna Głuszczyk-Turska

Zdjęcia:

Dreamstime.com
Fotolia.com

oficyna **mm**
Wydawnictwo Prawnicze

E-book *Asertywność, opanowanie, autorytet. Przepis na dobrego nauczyciela* chroniony jest prawem autorskim i jego dalsze rozpowszechnianie jest niezgodne z prawem.