

PRACA Z UCZNIEM Z ZABURZENIAMI ZACHOWANIA

DIAGNOZA I REKOMENDACJE

redakcja naukowa
Bożena Majerek, Agnieszka Domagała-Kręcioch



impuls

Praca z uczniem z zaburzeniami zachowania

Praca z uczniem z zaburzeniami zachowania

Diagnoza i rekomendacje

redakcja naukowa

Bożena Majerek

Agnieszka Domagała-Kręcioch

impuls

Kraków 2021

© Copyright by Bożena Majerek, 2021
© Copyright by Agnieszka Domagała-Kręciach, 2021

Recenzent:
dr Maria Katarzyna Grzegorzewska

Redakcja wydawnicza:
Radosław Doboszewski

Opracowanie typograficzne:
Katarzyna Kerschner

Projekt okładki:
Anna M. Damasiewicz

Zdjęcie na okładce:
© soupstock | stock.adobe.com

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej
w ramach programu Erasmus+

Using online game to tackle Early School leaving and reducing behavioural
difficulties among pupils (GAME), Project no 2019-1-PL01-KA201-064865

Publikacja została zrealizowana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej.

Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko jej autorów i Komisja Europejska
oraz Narodowa Agencja Programu Erasmus+ nie ponoszą odpowiedzialności
za jej zawartość merytoryczną.

PUBLIKACJA BEZPŁATNA

ISBN 978-83-8095-958-3

Oficyna Wydawnicza „Impuls”
30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5
tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47, 506 624 220
www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
Wydanie I, Kraków 2021

Spis treści

Wprowadzenie	9
Bożena Majerek	
Rozdział I	
Diagnoza sytuacji szkolnej uczniów z problemami w zachowaniu	
Raport oraz rekomendacje	13
1.1. Założenia teoretyczne	13
1.2. Założenia metodologiczne	17
1.2.1. Cel i problematyka badawcza	17
1.2.2. Konstrukcja narzędzi badawczych	18
1.2.3. Organizacja i przebieg badań	18
1.2.4. Charakterystyka badanej grupy	19
1.3. Analiza wyników badań	20
1.3.1. Postrzeganie częstotliwości zaburzeń zachowania uczniów przez badanych nauczycieli	20
1.3.2. Postrzeganie częstotliwości zaburzeń zachowania młodzieży przez badanych uczniów	28
1.3.3. Częstotliwość zaburzeń zachowania dzieci oraz młodzieży w ocenie badanych uczniów i nauczycieli	36
1.4. Wnioski i rekomendacje	44
1.4.1. Zaburzenia w relacjach z osobami dorosłymi	44
1.4.2. Zaburzenia w relacjach z rówieśnikami	44
1.4.3. Zaburzenia w funkcjonowaniu w grupie	45
1.4.4. Zaburzenia w postrzeganiu samego siebie	45
1.4.5. Zaburzenia w sytuacjach zadaniowych	46
1.4.6. Zachowania ryzykowne	46

Bożena Majerek

Rozdział 2

Praca z uczniem z zaburzeniami zachowania

Podstawy teoretyczne konstruowania działań profilaktycznych

i korekcyjnych 49

Bożena Majerek

2.1. Zaburzenia w relacjach z osobami dorosłymi 51

Klaudia Miśkiewicz, Maciej Dymacz

2.1.1. Praca z uczniem agresywnym 54

Klaudia Miśkiewicz, Maciej Dymacz

2.1.2. Praca z uczniem odmawiającym współpracy 59

Klaudia Miśkiewicz, Maciej Dymacz

2.1.3. Praca z uczniem manipulującym 63

Klaudia Miśkiewicz, Maciej Dymacz

2.1.4. Praca z uczniem izolującym się 67

Klaudia Miśkiewicz, Maciej Dymacz

2.1.5. Praca z uczniem koncentrującym uwagę na sobie 72

Mariusz Gajewski

2.2. Zaburzenia w relacjach z rówieśnikami 76

Luís Guarita, Maria Gama, Neuza Simões

2.2.1. Praca z uczniem impulsywnym 79

Luís Guarita, Maria Gama, Neuza Simões

2.2.2. Praca z uczniem mobbingującym 83

Luís Guarita, Maria Gama, Neuza Simões

2.2.3. Praca z uczniem przejawiającym zachowania antyspołeczne 87

Luís Guarita, Maria Gama, Neuza Simões

2.2.4. Praca z uczniem nieakceptującym odmienności kulturowych
i ideologicznych 90

Agnieszka Domagała-Kręcioch

2.3. Zaburzenia w funkcjonowaniu w grupie 93

Sorin Ionițescu, Raluca Andreea Ioniță, Ioana Evelina Tabarcea,

Delia Chervase, Răzvan Dima Caracota

2.3.1. Funkcje i rodzaje grup 96

Sorin Ionițescu, Raluca Andreea Ioniță, Ioana Evelina Tabarcea, Delia Chervase, Răzvan Dima Caracota	
2.3.2. Umiejętności pracy zespołowej	100
Sorin Ionițescu, Raluca Andreea Ioniță, Ioana Evelina Tabarcea, Delia Chervase, Răzvan Dima Caracota	
2.3.3. Podstawowe problemy w funkcjonowaniu grupy	103
Sorin Ionițescu, Raluca Andreea Ioniță, Ioana Evelina Tabarcea, Delia Chervase, Răzvan Dima Caracota	
2.3.4. Podejście do konfliktu	106
Sorin Ionițescu, Raluca Andreea Ioniță, Ioana Evelina Tabarcea, Delia Chervase, Răzvan Dima Caracota	
2.3.5. Sposoby rozwiązywania problemów	110
Agnieszka Domagała-Kręcioch	
2.4. Zaburzenia w postrzeganiu siebie	113
Bożena Majerek, Iwona Marczyńska	
2.4.1. Praca z uczniem z symptomami depresji	116
Bożena Majerek, Iwona Marczyńska	
2.4.2. Praca z uczniem o odmiennej orientacji seksualnej	121
Bożena Majerek, Iwona Marczyńska	
2.4.3. Praca z uczniem prowokującym	128
Bożena Majerek, Iwona Marczyńska	
2.4.4. Praca z uczniem przejawiającym zachowania autodestrukcyjne	132
Bożena Majerek, Iwona Marczyńska	
2.4.5. Praca z uczniem nieśmiałym	138
Katarzyna Wojtanowicz	
2.5. Zaburzenia w relacjach zadaniowych	142
Zuzana Palková, Laura Kyžňanská	
2.5.1. Praca z uczniem ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się	144
Zuzana Palková, Laura Kyžňanská	
2.5.2. Praca z uczniem z zaburzeniami funkcji wykonawczych	149
Zuzana Palková, Laura Kyžňanská	
2.5.3. Praca z uczniem z zespołem deficytu uwagi i nadmiernej aktywności ruchowej	153

Zuzana Palková, Laura Kyžňanská	
2.5.4. Praca z uczniem z zaburzeniami internalizacyjnymi	159
Zuzana Palková, Laura Kyžňanská	
2.5.5. Praca z uczniem z zaburzeniami obsesyjno-kompulsyjnymi	163
Aneks	169
Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli	171
Kwestionariusz ankiety dla uczniów	174

Wprowadzenie

Klimat społeczny szkoły wpływa zarówno na ogólne wyniki pracy uczniów, jak i zadowolenie nauczycieli i rodziców. Sposób komunikowania się i umiejętność tworzenia pozytywnych relacji w przestrzeni edukacyjnej stanowią elementarny warunek sukcesu pedagogicznego.

Budowanie trwałych i bezpiecznych więzi zależy w znacznej mierze od wiedzy oraz kompetencji osobistych i społecznych nauczycieli i wychowawców, którzy potrafią rozpoznawać i identyfikować potrzeby, oczekiwania oraz problemy swoich uczniów. Skuteczność oddziaływań wychowawczych i profilaktycznych jest bowiem wynikiem m.in. rzetelnej i trafnej diagnozy sytuacji trudnych.

W koncepcji nowoczesnej edukacji powinno być zatem zmieniane przede wszystkim stereotypowe postrzeganie interakcji między nauczycielami i uczniami, ze szczególnym uwzględnieniem zwłaszcza tych uczniów, którzy stanowią wyzwanie w codziennej pracy pedagogicznej. Pomimo że na rynku wydawniczym dostępnych jest wiele publikacji dotyczących trudności i problemów wychowawczych, to wciąż brakuje opracowania, które w sposób kompleksowy podejmuje temat najczęściej pojawiających się zaburzonych form zachowania wraz z propozycją konkretnych działań korygujących. Tymczasem zachowania takie nie należą do rzadkości w przestrzeni szkoły czy klasy, a nadto nie każdy nauczyciel/wychowawca jest certyfikowanym socjoterapeutą z odpowiednimi kompetencjami terapeutycznymi, dzięki którym szybko i skutecznie podejmuje interwencję. Odczuwalną przy tym wieloraka presja środowiska szkolnego i lokalnego budzi w nim nieustannie niepokoje oraz lęki nie tylko o wszechstronny rozwój ucznia, ale także o własny, zawodowy los.

Wychodząc więc naprzeciw potrzebom pedagogów, warto podejmować kreatywne działania, stosować nowe metody i projektować innowacyjne narzędzia edukacyjne, aby skuteczniej korygować istniejące dysfunkcje oraz dostatecznie wcześniej zapobiegać pojawianiu się nowych problemów wychowawczych.

Poradnik, który oddajemy w ręce Czytelnika, może stać się inspiracją do dalszej pracy profilaktyczno-wychowawczej. W pierwotnym zamyśle był jednym z niezbędnych etapów działań w ramach projektu GAME „UsinG online gAMe to tackle Early school leaving and reducing behavioural difficulties among pupils”

(2019-1-PL01-KA201-064865), realizowanego w zakresie programu ERASMUS+ (Strategic Partnership for School Education KA201), którego celem było stworzenie interaktywnego narzędzia edukacyjnego odpowiadającego na potrzeby nauczycieli i wychowawców pracujących z uczniami przejawiającymi trudności behawioralne i zagrożonymi wcześniejszym opuszczeniem systemu edukacji.

W składzie zespołu opracowującego poszczególne treści, jakie tworzą także poradnik, znaleźli się przedstawiciele pięciu organizacji partnerskich: Uniwersytet w Patrze (Grecja), Amadora Inovation (Portugalia), Centrul de Training European (Rumunia), New Edu n.o. (Słowacja) i Stowarzyszenie ARID (Polska), a głównym liderem projektu był Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie.

Efektem końcowym działań projektowych jest gra edukacyjna, dostępna dla wszystkich zainteresowanych osób na stronie projektu www.projectgame.eu.

Poradnik nie jest więc uniwersalnym antidotum znajdującym zastosowanie w pracy z każdym uczniem przejawiającym określone zachowanie, lecz jedynie propozycją możliwych działań, i stanowi pomoc przede wszystkim dla tych nauczycieli/wychowawców, którzy czują się bezradni, bezsilni, sfrustrowani w obliczu wciąż pojawiających się problemów z zachowaniem uczniów.

Zamieszczone obszary tematyczne pozwalają m.in. na samodzielne opracowanie narzędzi diagnostycznych, scenariuszy zajęć czy modyfikację oddziaływań korygujących.

Publikacja składa się z dwóch zasadniczych części.

W części pierwszej została dokonana diagnoza sytuacji szkolnej uczniów z problemami w zachowaniu, uwzględniająca zarówno perspektywę uczniów, jak i nauczycieli. Na podstawie autorskich kwestionariuszy ankiet (które znajdują się w *Aneksie*) uzyskano dane pozwalające na sporządzenie szczegółowego raportu w zakresie podstawowych obszarów zaburzeń zachowania: zaburzenia w relacji z osobami dorosłymi, zaburzenia w relacji z rówieśnikami, zaburzenia w funkcjonowaniu w grupie, zaburzenia w postrzeganiu siebie, zaburzenia w relacjach zadaniowych.

W części drugiej omówiono podstawowe założenia teoretyczne dotyczące zaburzeń zachowania w kontekście konstruowania działań profilaktycznych i korygujących, z uwzględnieniem najczęściej pojawiających się problemów w praktyce pedagogicznej.

Kolejne rozdziały poradnika stanowią więc:

- 1) **zaburzenia w relacji z osobami dorosłymi** (praca z uczniem agresywnym, odmawiającym współpracy, manipulującym, izolującym się, koncentrującym uwagę na sobie);
- 2) **zaburzenia w relacji z rówieśnikami** (praca z uczniem impulsywnym, mobbingującym, przejawiającym zachowania antyspołeczne, nieakceptującym odmienności kulturowych i ideologicznych);

- 3) **zaburzenia w funkcjonowaniu w grupie** (funkcje i rodzaje grup, umiejętności pracy zespołowej, podstawowe problemy w funkcjonowaniu grupy, podejście do konfliktów, sposoby rozwiązania problemu);
- 4) **zaburzenia w postrzeganiu siebie** (praca z uczniem z symptomami depresji, o odmiennej orientacji seksualnej, prowokującym, przejawiającym zachowania autodestrukcyjne, nieśmiałym);
- 5) **zaburzenia w relacjach zadaniowych** (praca z uczniem ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z zaburzeniami funkcji wykonawczych, deficytem uwagi i nadmierną aktywnością ruchową, zaburzeniami internalizacyjnymi, zaburzeniami obsesyjno-kompulsyjnymi).

Mając na uwadze konieczność praktycznego wykorzystania niniejszej publikacji, struktura tych rozdziałów uwzględnia ogólną charakterystykę poruszanego problemu oraz propozycję działań korygujących. Dzięki wprowadzeniu do problematyki wybranych zaburzeń w zachowaniu dzieci i młodzieży pedagodzy poznają niezbędne informacje na temat przejawów, przyczyn i konsekwencji tych zaburzeń. Zapoznają się również z wybranymi sposobami radzenia sobie w sytuacjach trudnych, co niewątpliwie powinno zmienić stereotypowe podejście do „szkolnego łobuza” oraz doskonalić umiejętność przewidywania jego reakcji i adekwatnego doboru strategii działania.

Jeszcze raz zaznaczyć trzeba, że przedstawione propozycje działań korygujących, choć oparte są na doświadczeniach specjalistów z różnych krajów i mają bogatą podbudowę teoretyczną, stanowią jedynie zaproszenie do dalszego samorozwoju i szukania rozwiązań najlepszych do możliwości, sytuacji i kontekstu.

Bożena Majerek, Agnieszka Domagała-Kręcioch

Bożena Majerek

Rozdział 1

Diagnoza sytuacji szkolnej uczniów z problemami w zachowaniu. Raport oraz rekomendacje

Diagnoza sytuacji szkolnej uczniów z problemami w zachowaniu stanowiła podstawę do skonstruowania gry dydaktycznej dla nauczycieli i wychowawców.

W niniejszym raporcie zaprezentowano zarówno podstawy teoretyczne, które stanowiły podstawę konstrukcji narzędzi, jak i założenia metodologiczne, zgodnie z którymi przeprowadzono badanie. Uzyskane dane zostały poddane wnikliwej analizie, stanowiąc tym samym podstawę do sformułowania wniosków i rekomendacji dla przygotowywanego interaktywnego narzędzia edukacyjnego GAME.

1.1. Założenia teoretyczne

Potocznie używane przez nauczycieli określenie „uczeń trudny” odnosi się do trudności dydaktycznych i wychowawczych ucznia. Ze względu jednak na główne założenia projektu w przeprowadzonej diagnozie potrzeb uwagę skoncentrowano przede wszystkim na problematycznych zachowaniach uczniów w szkole.

Termin „zaburzenia zachowania” jest różnie ujmowany w literaturze przedmiotu. Jedni autorzy traktują go bardzo szeroko, uważając za zaburzone wszystkie te zachowania, które nie służą zaspokojeniu potrzeb osobistych człowieka i nie mają na celu rozwiązywania zadań stawianych mu przez środowisko. Inni natomiast zawężają zakres tego pojęcia oraz stawiają normy moralne i społeczne za punkt odniesienia przy ocenie określonych zachowań¹.

1 M. Radochoński, *Podstawy psychopatologii dla pedagogów*, Rzeszów 2001, s. 244.

Większość autorów uznaje również, że przy identyfikacji takich zachowań ważny jest czas ich wystąpienia, albowiem większość dzieci w poszczególnych fazach rozwojowych wykazuje określone zaburzenia o zróżnicowanej intensywności i czasie trwania. Zatem wiele objawów może mieć charakter przejściowy. O zaburzeniach *sensu stricto* mówimy wówczas, gdy mają charakter przewlekły i spotykają się z dezaprobatą środowiska społecznego.

Istnieje wiele klasyfikacji próbujących dokonać charakterystyki objawów zaburzeń zachowania dzieci i młodzieży. Najczęściej wymienia się następujące:

- 1) agresję fizyczną, inicjowanie bójek,
- 2) przemoc wobec młodszych, słabszych lub zwierząt,
- 3) niszczenie własnej i cudzej własności, kradzieże,
- 4) kłamstwa,
- 5) wagary, ucieczki z domu,
- 6) przedwczesne i przygodne inicjacje seksualne,
- 7) autodestrukcję w postaci prób samobójczych i samouszkodzeń,
- 8) nadużywanie leków i substancji psychoaktywnych².

W amerykańskiej klasyfikacji zaburzeń psychicznych DSM-IV zaburzenia zachowania zostały uporządkowane w następujące grupy symptomatyczne:

- 1) zachowania agresywne zagrażające zdrowiu i życiu bądź przynoszące fizyczną szkodę innym ludziom i istotom żywym,
- 2) nieagresywne zachowania powodujące utratę lub zniszczenie cudzej własności,
- 3) włamania i kradzieże,
- 4) poważne naruszenie prawa³.

Natomiast w klasyfikacji ICD-10 kryteriami diagnostycznymi zaburzeń zachowania są:

- 1) wybuchy złości nadzwyczaj częste lub ciężkie w stosunku do poziomu rozwojowego,
- 2) kłótnie z dorosłymi,
- 3) aktywne odrzucanie wymagań dorosłych lub niespełnianie reguł,
- 4) rozmyślnie robienie rzeczy, które budzą gniew u innych ludzi,
- 5) oskarżenia innych za swoje własne pomyłki lub niewłaściwe zachowanie,
- 6) drażliwość i łatwość wprowadzania w złość przez innych,
- 7) wpadanie w gniew lub rozżalenie,
- 8) złośliwość i mściwość,
- 9) kłamstwa lub zrywanie obietnic w celu uzyskania dóbr lub przywilejów, lub uniknięcia obowiązków,
- 10) inicjowanie agresji fizycznej,
- 11) używanie broni, która może powodować u innych poważne uszkodzenia ciała,
- 12) pozostawianie poza domem po zapadnięciu zmroku, mimo zakazów rodziców,

2 M. Radochoński, *Podstawy psychopatologii...*, dz. cyt., s. 245.

3 <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/61-remedium/565-zaburzenia-zachowania-u-dzieci-i-mlodziezy.html> (dostęp 06.02.2020).

- 13) przejawianie fizycznego okrucieństwa wobec innych osób,
- 14) przejawianie fizycznego okrucieństwa wobec zwierząt,
- 15) rozmyślne niszczenie własności innych osób,
- 16) rozmyślne podkładanie ognia ze stwarzaniem ryzyka lub z zamiarem spowodowania poważnych zniszczeń,
- 17) kradzieże (w sklepach, włamania, fałszerstwa),
- 18) wagary ze szkoły,
- 19) ucieczki z domu,
- 20) popełnianie przestępstw (np. wymuszenia, napady),
- 21) zmuszanie innych osób do aktywności seksualnej,
- 22) terroryzowanie innych,
- 23) włamania do cudzego domu, budynku lub samochodu⁴.

Zazwyczaj o zaburzeniu zachowania mówimy wówczas, gdy zachowanie nieadekwatne do sytuacji staje się regułą, a dziecko w różnych sytuacjach prezentuje stały stereotyp zachowania. Dzięki tej definicji możemy wskazać na pewne cechy zaburzonych zachowań, które pozwalają nam odróżnić je od zachowań uznawanych za normalne. Takimi kryteriami są: nieadekwatność, sztywność reakcji, szkodliwość dla podmiotu i otoczenia oraz obecność negatywnych emocji⁵. Zachowanie nieadekwatne to takie, które nie uwzględnia indywidualnych cech sytuacji i jest nieracjonalne, a przez to wydaje się obserwowanym je osobom dziwne czy nawet szokujące. Sztywność reakcji polega na powtarzaniu pewnych zachowań bez względu na zmieniające się warunki otoczenia i osoby, z którymi się styka. Szkodliwość takich zachowań odnosi się przede wszystkim do konsekwencji odczuwanych przez dziecko (np. złość, napięcie emocjonalne, alienacja, upokorzenia), jak i jego otoczenie (m.in. konsternacja, bezradność, dezorganizacja lekcji, lęk, agresja). Jednocześnie zaburzonym zachowaniom zwykle towarzyszą przykre emocje (np. lęk, nienawiść, złość, wstyd, poczucie winy, zazdrość, niechęć).

Zaburzenia zachowania mogą przejawiać się w różnych obszarach funkcjonowania dziecka. Najczęściej praktycy wymieniają cztery jego rodzaje.

1. **Zaburzenia w relacjach z osobami dorosłymi** polegają przede wszystkim na: atakowaniu osób, które są dla dziecka życzliwe lub których nie zna, odrzucaniu propozycji współpracy i pomocy, prowokowaniu agresji, braku zaufania, manipulowaniu dla uzyskania korzyści, kłamstwach, groźbach, próbach zastraszania itd.
2. **Zaburzenia w relacjach z rówieśnikami** przejawiają się najczęściej jako: rywalizacja za wszelką cenę, odrzucanie innych, odstraszenie, izolowanie się, agresja, przemoc, manipulowanie innymi w celu osiągnięcia określonych korzyści, okazywanie pogardy i niechęci, próby podporządkowania i dominacji nad innymi itp.

⁴ *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10*, Warszawa 1998, s. 140.

⁵ J. Strzemieczny, *Zajęcia socjoterapeutyczne dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 1993, s. 35–42.

3. **Zaburzenia w postrzeganiu samego siebie** (stosunek do samego siebie) to zachowania autodestrukcyjne, które polegają przede wszystkim na: nieadekwatnej ocenie siebie i swoich możliwości, deprecjonowaniu siebie, autoagresji, obwinianiu siebie itd.
4. **Zaburzenia w sytuacjach zadaniowych** ujawniają się zazwyczaj w realizacji zadań związanych z: nauką szkolną (np. odrabianie lekcji, praca w klasie, odpowiedź ustna, sprawdzian), zainteresowaniami dziecka (m.in. trening, mecz, wystąpienie w przedstawieniu) czy w innych sytuacjach życiowych, gdy dziecko mierzy się z jakimś zadaniem. Zaburzenia mogą pojawiać się w różnych fazach realizacji zadania (przed jego podjęciem lub w trakcie działania) i mogą przybierać różne formy, np.: odmowa wykonania zadania, odkładanie na później, przerywanie działania w trakcie realizacji, niewykorzystywanie swoich możliwości w realizacji zadania⁶.

Wymienione rodzaje zaburzeń zachowania, najczęściej pojawiające się w literaturze, uzupełnione zostały przez jeszcze jeden istotny obszar: **problemy w funkcjonowaniu w klasie szkolnej**. Każda grupa bowiem posiada swoje własne normy, do których jej członek musi się dostosować. Nieumiejętność rozpoznania oraz respektowania tych zasad lub brak umiejętności sprzeciwiania się im w sposób konstruktywny powoduje liczne konflikty, które skutecznie utrudniają prawidłowe funkcjonowanie w zespole. Jednocześnie problemy te generują i wzmacniają inne obszary zaburzeń zachowania dziecka.

Zgodnie z analizą literatury przedmiotu uznano również, że podejmowane przez uczniów **zachowania ryzykowne** stanowią ważny obszar, w którym powinny być prowadzone oddziaływania wychowawcze i profilaktyczne. Zachowania ryzykowne to działania niosące ryzyko negatywnych konsekwencji zarówno dla zdrowia fizycznego i psychicznego jednostki, jak i dla otoczenia społecznego. Do najczęstszych zachowań ryzykownych należą: palenie papierosów, picie alkoholu, uzależnienie od Internetu oraz eksperymentowanie z ekstremalnymi dietami. Podejmowanie takich działań przez uczniów uznać należy za jednoznaczny przejaw zaburzeń zachowania.

Przedstawiona analiza literatury na temat zaburzeń zachowania uczniów stanowiła podstawę konstrukcji narzędzi badawczych na potrzeby diagnozy potrzeb. Wymieniane w poszczególnych klasyfikacjach problemy wychowawcze młodzieży zostały podzielone na sześć kolejnych obszarów:

- 1) problemy w relacjach z osobami dorosłymi,
- 2) problemy w relacjach z rówieśnikami,
- 3) problemy w funkcjonowaniu w grupie,
- 4) zaburzenia postrzegania siebie samego,

6 A. Karasowska, *Jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania*, Warszawa 2009, s. 7–11.

- 5) problemy w sytuacjach zadaniowych, oraz
- 6) zachowania ryzykowne.

Do poszczególnych kategorii, stosując metodę sędziów kompetentnych, wybrano odpowiednie zachowania problematyczne uczniów.

W obliczu wymienionych trudności uczniowie przejawiający takie zachowania są niewątpliwie wyzwaniem dla nauczycieli. Jednocześnie każdy nauczyciel i wychowawca przez swoje reakcje może przyczynić się do korygowania zaburzonych zachowań lub ich wzmacniania. Może też w konstruktywny lub destrukcyjny sposób wpływać na procesy zachodzące w grupie, której uczestnikami są takie dzieci⁷.

1.2. Założenia metodologiczne

Diagnozę potrzeb przeprowadzono zgodnie z metodologią badań naukowych. Kolejno zatem: wyznaczono cel oraz sformułowano problem główny i szczegółowe, omówiono sposób konstruowania narzędzi badawczych, przedstawiono przebieg i organizację badań oraz dokonano charakterystyki badanej grupy.

1.2.1. Cel i problematyka badawcza

Badania naukowe są procesem wieloetapowym, składającym się ze zróżnicowanych działań mających na celu zapewnienie obiektywnego, dokładnego i wyczerpującego poznania wyznaczonego fragmentu rzeczywistości. Pierwszym etapem konstruowania badań jest niewątpliwie wyznaczenie ich celu. Głównym celem niniejszych badań jest analiza i opis postrzegania częstotliwości pojawiania się wybranych zaburzeń zachowania dzieci oraz młodzieży w sytuacjach szkolnych w ocenach nauczycieli i uczniów. Tak wyznaczony cel generuje następujący problem główny: **W jaki sposób uczniowie i nauczyciele postrzegają zaburzenia zachowania dzieci i młodzieży?**

Do wyżej określonego problemu głównego sformułowano następujące problemy szczegółowe:

1. Jaka jest częstotliwość dostrzegania wybranych zaburzeń zachowania uczniów w szkole przez nauczycieli z poszczególnych krajów?
2. Jaka jest częstotliwość dostrzegania wybranych zaburzeń zachowania dzieci i młodzieży w szkole przez uczniów z poszczególnych krajów?

⁷ Tamże, s. 5.

3. Jakie są różnice w dostrzeganiu częstotliwości pojawiających się w szkole wybranych zaburzeń zachowania dzieci i młodzieży w ocenach nauczycieli i uczniów z poszczególnych krajów?

1.2.2. Konstrukcja narzędzi badawczych

W celu uzyskania odpowiedzi na postawione pytania badawcze skonstruowano kwestionariusz ankiety, który składał się z 66 pytań. Pytania te przyporządkowane zostały do wyznaczonych na podstawie analizy teoretycznej następujących sześciu wybranych kategorii zaburzeń zachowania uczniów:

- 1) problemy w relacjach z osobami dorosłymi (15 itemów),
- 2) problemy w relacjach z rówieśnikami (11 itemów),
- 3) problemy w funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej (8 itemów),
- 4) problemy w postrzeganiu siebie samego (9 itemów),
- 5) problemy w sytuacjach zadaniowych (9 itemów),
- 6) zachowania ryzykowne (14 itemów)⁸.

Każde ze sformułowanych pytań opatrzone zostało 5-stopniową skalą ocen, pozwalającą nauczycielom i uczniom na oszacowanie częstotliwości dostrzegania przez nich wybranych przejawów zaburzeń zachowania dzieci i młodzieży w sytuacjach szkolnych. Pytaniom nadano formę tabelaryczną. W celu możliwości dokładnego oraz wyczerpującego porównania wyników nauczycieli i uczniów zarówno jednym, jak i drugim zadano identyczne pytania. Oba narzędzia badawcze opatrzone zostały metryczką. Uczniów poproszono o podanie płci, wieku, miejsca zamieszkania oraz typu szkoły. Nauczyciele natomiast zaznaczali: płeć, wiek, miejsce zamieszkania oraz staż pracy.

Przygotowane przez zespół projektowy z Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie narzędzia diagnostyczne zostało pozytywnie zaopiniowane przez wszystkich partnerów projektu. Na przełomie października i grudnia 2019 roku zostały one przetłumaczone na język angielski, a następnie na języki poszczególnych partnerów: słowacki, rumuński, grecki i portugalski.

1.2.3. Organizacja i przebieg badań

Badania we wszystkich krajach partnerskich, tj. Polsce, Słowacji, Rumunii, Grecji i Portugalii, prowadzone były od listopada 2019 do stycznia 2020 roku. Działania badawcze koordynowane przez poszczególnych partnerów przebiegały w dużej mierze bez zakłóceń i większych problemów. Jedynie w Portugalii

8 W *Aneksie* znajdują się kwestionariusze ankiety dla nauczycieli i uczniów.

partnerzy musieli zmierzyć się z uciążliwą procedurą administracyjną w celu uzyskania pozwolenia na przeprowadzenie badania wśród uczniów, co znacznie opóźniło wykonanie zadania w wyznaczonym terminie.

1.2.4. Charakterystyka badanej grupy

Wszystkie badania diagnostyczne przeprowadzono w szkołach (podstawowych i ponadpodstawowych) i objęto nimi 106 nauczycieli. Ze względu na feminizację zawodu w badanej populacji znalazło się 76,4% kobiet i 23,6% mężczyzn, w wieku od 26 do 65 lat. Badani nauczyciele to osoby doświadczone, albowiem ponad 70% deklaruje staż pracy powyżej 10 lat. Większość z nich mieszka w dużych miastach (36,8% wskazań) i miasteczkach (44,3%).

Szczegółowy rozkład danych znajduje się w tabeli 1.

Tabela 1. Charakterystyka demograficzna badanych nauczycieli

Lp.	Kategorie		Polska	Rumunia	Grecja	Słowacja	Portugalia	Ogółem	
								N	%
1.	Płeć	K	37	7	9	19	9	81	76,4
		M	6	3	6	4	6	25	23,6
2.	Wiek	26–34	16	–	8	1	–	25	23,6
		35–44	17	1	2	5	10	35	33,0
		45–54	10	5	5	10	4	34	32,1
		> 54	–	4	–	7	1	12	11,3
3.	Miejsce zamieszkania	duże miasto	9	6	–	12	12	39	36,8
		małe miasto	25	3	15	2	2	47	44,3
		wieś	9	1	–	9	1	20	18,9
4.	Staż pracy (w latach)	1–5	9	–	6	1	–	16	15,1
		6–10	10	1	4	–	1	16	15,1
		11–15	6	1	2	5	3	17	16,0
		16–20	10	2	1	–	5	18	17,0
		21–35	8	3	2	12	6	31	29,2
		>35	–	3	–	5	–	8	7,6

Źródło: wszystkie tabele i wykresy opracowano na podstawie badań własnych.

W tabeli 2 przedstawiono charakterystykę demograficzną badanych uczniów.

Tabela 2. Charakterystyka demograficzna badanych uczniów

Lp.	Kategorie		Polska	Rumunia	Grecja	Słowacja	Portugalia	Ogółem	
								N	%
1.	Płeć	K	26	42	29	38	27	162	50,8
		M	34	38	21	32	32	157	49,2
2.	Wiek	12	–	–	–	–	14	14	4,4
		13	–	–	–	19	20	39	12,2
		14	–	5	–	34	15	54	16,9
		15	–	17	–	16	6	39	12,2
		16	3	14	24	1	4	46	14,4
		17	17	44	26	–	–	87	27,3
		18	27	–	–	–	–	27	8,5
		19	13	–	–	–	–	13	4,1
3.	Miejsce zamieszkania	duże miasto	25	40	–	24	59	148	46,4
		małe miasto	7	23	50	6	–	86	27,0
		wieś	28	17	–	40	–	85	26,6

W sumie w badaniach uczestniczyło 319 uczniów. Analizując dane ze względu na płeć, należy zaznaczyć, że populacja była bardzo dobrze dobrana, gdyż w badaniach wzięło udział prawie tyle samo dziewcząt (162 osoby) i chłopców (157). Grupa została również prawidłowo dobrana ze względu na wiek, albowiem w badaniach uczestniczyli uczniowie w przedziale wieku 12–14 lat (33,5%), 15–16 lat (26,6%) oraz 17–19 lat (39,9%). Prawie połowa badanych pochodziła z dużych miast (46,4%), a pozostali z małych miast (27%) i wsi (26,6%).

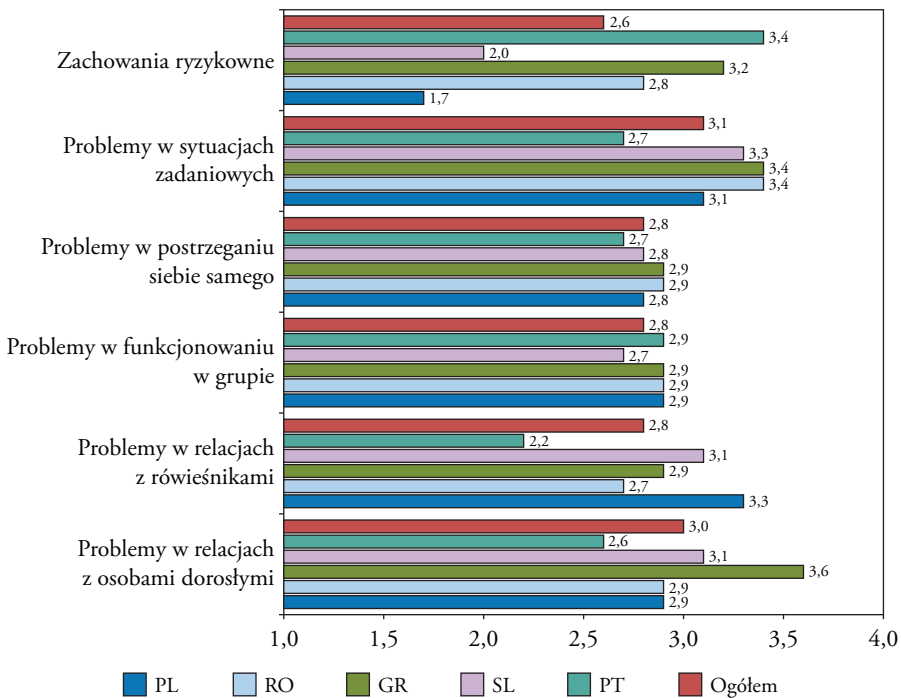
1.3. Analiza wyników badań

Uzyskane w toku badania dane poddano wnikliwej analizie, a jej rezultat przedstawiono w niniejszym podrozdziale. Najpierw zaprezentowano wyniki nauczycieli, potem uczniów, a następnie dokonano ich zestawienia i porównania.

1.3.1. Postrzeganie częstotliwości zaburzeń zachowania uczniów przez badanych nauczycieli

Uczestniczący w badaniach nauczyciele dokonywali oceny częstotliwości pojawiania się w rzeczywistości szkolnej wybranych przejawów zaburzeń zachowania uczniów. Uzyskane wyniki badań przedstawiono na wykresie 1 oraz w kolejnych zestawieniach tabelarycznych.

Wykres 1. Częstotliwość postrzegania zaburzeń zachowania uczniów w ocenie badanych nauczycieli z poszczególnych krajów



Z danych zamieszczonych na wykresie 1 wynika, że w ocenie nauczycieli prawie wszystkie wskazane w badaniu kategorie zaburzeń w zachowaniu uczniów mieszczą się w przedziale od $M^9 = 2,6$ do $M = 3,1$. Oznacza to, że wskazane zachowania jedynie czasami pojawiają się w rzeczywistości szkolnej. Zdaniem nauczycieli, najrzadziej zauważają podejmowane przez uczniów zachowania ryzykowne ($M = 2,6$), najczęściej natomiast identyfikują problemy uczniów w sytuacjach zadaniowych ($M = 3,1$) oraz problemy w relacjach z osobami dorosłymi ($M = 3,0$).

W obrębie poszczególnych kategorii zauważyć można różnice w ocenach nauczycieli z poszczególnych krajów. Na problemy uczniów z osobami dorosłymi najczęściej wskazują nauczyciele z Grecji, którzy uważają, że do takich sytuacji dochodzi dość często ($M = 3,6$). Natomiast w Portugalii nauczyciele dość rzadko identyfikują problemy uczniów z osobami dorosłymi ($M = 2,6$). Pozostałe wyniki badań są dość zbliżone.

Na problemy w relacjach rówieśniczych najczęściej zwracają uwagę nauczyciele z Polski ($M = 3,3$) i Słowacji ($M = 3,1$), a najrzadziej z Portugalii ($M = 2,2$). Pozostałe oceny są zbliżone.

9 M – średnia.

Według badanych problemy w funkcjonowaniu uczniów w grupie pojawiają się prawie w takim samym natężeniu we wszystkich krajach. Nie stwierdzono bowiem istotnych różnic w ich ocenach (od $M = 2,7$ do $M = 2,9$).

Podobną sytuację dostrzegamy, analizując częstotliwość problemów w relacjach uczniów z samym sobą (od $M = 2,7$ do $M = 2,9$).

Nieco większe różnice w ocenach zauważyć można, analizując dane na temat częstotliwości problemów uczniów w sytuacjach zadaniowych, na które najczęściej zwracają uwagę badani nauczyciele z Rumunii ($M = 3,4$), Grecji ($M = 3,4$) i Słowacji ($M = 3,1$), a najrzadziej nauczyciele z Portugalii ($M = 2,7$).

Największe zróżnicowanie w ocenach nauczycieli dostrzec można w częstotliwości podejmowanych przez uczniów zachowaniach ryzykownych, do których najczęściej dochodzi w Portugalii ($M = 3,4$) i Grecji ($M = 3,2$), a najrzadziej w Polsce ($M = 1,7$) i Słowacji ($M = 2,0$).

Podsumowując, należy stwierdzić, że różnice w ocenach badanych nauczycieli z poszczególnych krajów w pięciu kolejnych kategoriach nie są znacząco duże, co uzasadnia fakt, że opracowywana wirtualna gra GAME w równym stopniu będzie odnosić się do rzeczywistości szkolnej we wszystkich krajach europejskich. Jedynie w obszarze zachowań ryzykownych dostrzegamy dość duże zróżnicowanie wyników, co może stanowiło przesłankę do wyeliminowania tego elementu z opracowywanego narzędzia dydaktycznego.

Ostatecznie dokonanie trafnego wyboru przejawów zaburzeń w zachowaniach uczniów, które zostały włączone do pakietu GAME, oparto na analizie danych dotyczących częstotliwości pojawiania się w rzeczywistości szkolnej konkretnych problemów. W tym celu w tabeli 3 zestawiono wyniki dotyczące oceny częstotliwości obserwowanych przez nauczycieli, zaczynając od przejawów zaburzeń uczniów w relacjach z osobami dorosłymi.

Tabela 3. Częstotliwość zaburzeń w relacjach uczniów z osobami dorosłymi w ocenie badanych nauczycieli

Lp.	Zaburzenia w relacjach z osobami dorosłymi	Polska	Rumunia	Grecja	Słowacja	Portugalia	Ogółem
		<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
1.	Kłóćą się	3,3	2,8	3,6	3,5	2,3	3,1
2.	Stosują przemoc	1,6	2,0	3,5	1,8	3,3	2,4
3.	Buntują się	3,7	2,7	3,9	3,2	2,5	3,2
4.	Obrażają się i mszczą	2,2	2,5	3,7	2,4	3,1	2,8
5.	Obwiniają je za swoje niepowodzenia	2,8	2,6	3,9	3,3	2,6	3,0
6.	Obrażają się i unikają kontaktu	2,7	2,8	3,7	2,6	2,4	2,8
7.	Kłamią	3,5	3,5	3,7	3,5	2,3	3,3

8.	Są niesłowni	3,4	3,0	3,5	3,6	3,3	3,4
9.	Są wulgarni	2,7	2,7	3,6	3,5	3,1	3,1
10.	Nie szanują ich	3,1	3,0	3,5	3,5	2,7	3,2
11.	Prowokują i denerwują	3,2	2,6	3,6	3,2	2,3	3,0
12.	Manipulują	2,8	2,5	3,5	2,7	2,5	2,8
13.	Nie rozmawiają z nimi o swoich problemach i potrzebach	3,4	3,8	3,8	3,1	2,4	3,3
14.	Skupiają na sobie uwagę	3,5	4,1	3,9	3,5	1,8	3,4
15.	Są agresywni	2,0	2,6	3,3	2,7	2,9	2,7

Zgodnie z wynikami badań zamieszczonymi w tabeli 3 należy zauważyć, iż nauczyciele zwracają uwagę na fakt, że ich uczniowie są często niesłowni ($M = 3,4$), skupiają uwagę na sobie ($M = 3,4$), a jednocześnie kłamią ($M = 3,3$) oraz nie chcą z nimi rozmawiać o swoich problemach i potrzebach ($M = 3,3$). Badani dostrzegają również, że uczniowie dość często buntują się ($M = 3,2$), kłócą ($M = 3,1$) i ich nie szanują ($M = 3,2$), co przejawia się m.in. w wulgarnych zachowaniach ($M = 3,1$). Wyniki te w sposób jednoznaczny wskazują na istotne zaburzenia w komunikacji nauczycieli i uczniów, co należy uwzględnić w opracowywanym narzędziu GAME.

Wskazane zachowania pojawiają się w poszczególnych krajach z różnym nasileniem. Przy dość nieznacznych różnicach w ocenach częstotliwości np. bycia przez uczniów niesłownym (od $M = 3,0$ do $M = 3,6$) zauważamy takie obszary, gdzie te rozbieżności są spore. Na przykład w Portugalii stosunkowo rzadko dochodzi do sytuacji, w których uczniowie chcą skoncentrować uwagę na sobie ($M = 1,8$), natomiast w Rumunii ($M = 4,1$) czy Grecji ($M = 3,9$) takie zdarzenia są nagminne.

Dane wskazują również, iż w Rumunii ($M = 3,8$) i Grecji ($M = 3,8$) uczniowie częściej niż w innych krajach nie rozmawiają z nauczycielami o swoich problemach i potrzebach. Do zachowań buntowniczych częściej dochodzi w Grecji ($M = 3,9$) i Polsce ($M = 3,7$), rzadziej zaś w Portugalii ($M = 2,5$) i Rumunii ($M = 2,7$). Również do kłótni między nauczycielami i uczniami częściej dochodzi w Grecji ($M = 3,6$) i Słowacji ($M = 3,5$), rzadziej natomiast w Portugalii ($M = 2,3$) i Rumunii ($M = 2,8$). Z zachowaniami wulgarnymi uczniów najczęściej spotykają się nauczyciele greccy ($M = 3,6$) i słowaccy ($M = 3,5$), a rzadziej polscy ($M = 2,7$) i rumuńscy ($M = 2,7$).

Podsumowując, należy podkreślić, iż mimo zidentyfikowanych różnic w ocenach badanych z poszczególnych krajów wyniki te świadczą jednoznacznie o licznych problemach i zaburzonych relacjach między nauczycielami i uczniami, co dobitnie wskazuje na potrzebę rozwijania ich kompetencji w zakresie poprawnej komunikacji. Wydaje się również, że nauczyciele powinni przyswoić sobie

strategie skutecznego reagowania oraz umiejętności negocjacji w sytuacjach konfliktowych.

W celu zidentyfikowania częstotliwości pojawiania się zaburzeń w relacjach rówieśniczych poproszono nauczycieli o ocenę jedenastu wybranych przejawów takich problemów. Wyniki zamieszczono w tabeli 4.

Tabela 4. Częstotliwość problemów uczniów w relacjach rówieśniczych w ocenie badanych nauczycieli

Lp.	Zaburzenia w relacjach rówieśniczych	Polska	Rumunia	Grecja	Słowacja	Portugalia	Ogółem
		<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
1.	Kłóćą się	3,9	2,8	3,2	3,4	1,4	2,9
2.	Obwiniają innych za swoje problemy	3,4	2,8	3,1	3,5	1,7	2,8
3.	Obrażają się i mszczą	3,2	2,6	2,9	3,5	1,6	2,9
4.	Kłamią	3,6	3,4	2,8	3,7	2,0	2,9
5.	Są agresywni	3,2	2,4	3,1	2,9	1,8	2,7
6.	Separują się i są wycofani	2,7	2,5	2,7	2,6	3,1	2,7
7.	Są fałszywi i obłudni	2,9	3,0	2,9	2,61	2,7	2,8
8.	Lekceważą innych	3,2	2,2	2,7	2,6	2,9	2,8
9.	Prowokują konflikty	3,3	2,3	2,7	3,1	2,0	2,7
10.	Dominują	3,1	2,6	2,7	3,2	2,4	2,8
11.	Nie potrafią poprosić o pomoc	3,3	3,1	2,9	2,7	2,5	2,9

Na podstawie powyższych danych należy stwierdzić, iż w ocenie nauczycieli ze wszystkich krajów wskazane w badaniu problemy jedynie czasami pojawiają się w szkolnej przestrzeni (od $M = 2,7$ do $M = 2,9$). Najczęściej, ich zdaniem, uczniowie: kłóćą się ($M = 2,9$), obrażają się i mszczą ($M = 2,9$), kłamią ($M = 2,9$), a w sytuacji problemowej nie potrafią prosić innych o pomoc ($M = 2,9$).

Ta uśredniona wartość jednak wydaje się nie oddawać sytuacji realnej, albowiem – analizując dane z poszczególnych krajów – zauważyć można dość duże różnice. W ocenach polskich i słowackich nauczycieli ich uczniowie częściej niż w pozostałych krajach kłóćą się, kłamią, próbują dominować i nie potrafią rozmawiać z innymi o swoich problemach. Warto również zwrócić uwagę na wyniki portugalskich nauczycieli, którzy częściej niż inni problemy w relacjach rówieśniczych upatrują w zachowaniach separacyjnych i alienacyjnych.

W tabeli 5 przedstawiono wyniki badań dotyczące częstotliwości dostrzegania przez nauczycieli uczniowskich problemów funkcjonowania w grupie.

Tabela 5. Częstotliwość problemów uczniów w funkcjonowaniu w grupie w ocenie badanych nauczycieli

Lp.	Zaburzenia w funkcjonowaniu w grupie	Polska	Rumunia	Grecja	Słowacja	Portugalia	Ogółem
		<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
1.	Nie dostosowują się do zasad klasowych	3,4	3,1	2,9	3,4	2,5	3,1
2.	Prowokują konflikty w klasie	3,2	2,9	3,2	2,9	2,6	3,0
3.	Nie potrafią współpracować w grupie	3,3	3,0	3,1	2,7	2,6	2,9
4.	Są odrzucani przez całą klasę	2,6	2,4	2,8	2,1	3,4	2,7
5.	Dominują nad całą klasą	2,9	2,7	2,9	2,6	3,1	2,8
6.	Nie potrafią wypowiadać się przed klasą	2,8	2,7	3,0	2,1	2,7	2,7
7.	Manipulują i tworzą grupy nacisku	2,7	2,8	2,5	2,5	2,8	2,7
8.	Są faworyzowani przez całą klasę	2,6	3,2	2,8	3,0	3,3	3,0

Analizując uśrednione wartości dotyczące problemów uczniów w funkcjonowaniu w grupie, podobnie jak we wcześniejszych analizach, należy stwierdzić, że nie ma istotnych różnic w ocenach badanych nauczycieli (od $M = 2,7$ do $M = 3,1$). Według nich najczęściej uczniowie nie potrafią dostosować się do zasad klasowych ($M = 3,1$), prowokują konflikty w klasie ($M = 3,0$) oraz nie umieją współpracować w grupie ($M = 2,9$). Nauczyciele zwrócili również uwagę na problem faworyzowania przez klasę nieformalnych liderów ($M = 3,0$).

Trzeba tu również wskazać na dość znaczące różnice w ocenach nauczycieli z poszczególnych krajów. Na nieumiejętność dostosowania się do zasad klasowych zwracają uwagę przede wszystkim badani z Polski ($M = 3,4$), Słowacji ($M = 3,4$) i Rumunii ($M = 3,1$). Prowokowanie konfliktów w klasie dostrzegają najczęściej polscy ($M = 3,2$) oraz rumuńscy ($M = 3,2$) nauczyciele. Brak umiejętności współpracy w grupie obserwują zazwyczaj badani z Polski ($M = 3,3$), Grecji ($M = 3,1$) oraz Rumunii ($M = 3,0$). Portugalscy nauczyciele pokazują nam nieco inną sytuację w szkole. Według nich najczęstszym problemem jest odrzucanie uczniów przez klasę ($M = 3,4$) oraz faworyzowanie niektórych uczniów ($M = 3,3$) oraz próby uczniowskiej dominacji ($M = 3,1$).

Kolejną ważną kategorią wybraną do badań była identyfikacja problemów uczniów w relacjach z samymi sobą. Wyniki uzyskane w trakcie badania zamieszczono w tabeli 6.

Tabela 6. Częstotliwość problemów uczniów w relacji z samymi sobą w ocenie badanych nauczycieli

Lp.	Zaburzenia w postrzeganiu samego siebie	Polska	Rumunia	Grecja	Słowacja	Portugalia	Ogółem
		<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
1.	Źle o sobie myślą i mówią	2,9	2,0	2,6	2,5	3,2	2,6
2.	Nie wierzą we własne możliwości	3,3	3,0	2,8	3,1	2,4	2,9
3.	Dokonują aktów autodestrukcyjnych	1,8	2,0	2,6	2,9	3,0	2,4
4.	Sprawiają wrażenie, że na niczym i nikim im nie zależy	2,7	3,2	2,8	2,7	2,4	2,8
5.	Brakuje im empatii	2,9	3,0	2,9	2,8	2,9	2,9
6.	Nie potrafią się nikomu sprzeciwić	2,4	3,0	2,9	2,4	2,9	2,9
7.	Nie mają własnego zdania	2,6	2,8	2,9	2,6	2,9	2,8
8.	Nie umieją przyznać się do swoich błędów	3,4	3,4	3,5	3,2	2,1	3,1
9.	Nie radzą sobie z własnymi problemami	3,2	3,8	3,4	3,2	2,1	3,1

Zgodnie z danymi z tabeli 6 należy zauważyć, że zdaniem badanych ich uczniowie najczęściej nie umieją przyznawać się do swoich błędów ($M = 3,1$) oraz nie radzą sobie z własnymi problemami ($M = 3,1$). Na trudności uczniów w przyznawaniu się do swoich błędów zwracają uwagę nauczyciele z Polski ($M = 3,4$), Rumunii ($M = 3,4$), Grecji ($M = 3,5$) oraz Słowacji ($M = 3,2$). Podobny rozkład danych zauważyć można w itemie nr 9: oprócz nauczycieli z Portugalii ($M = 2,1$) wszyscy pozostali prawie w równym stopniu uważają, że ich uczniowie dość często nie radzą sobie ze swoimi problemami (od $M = 3,2$ do $M = 3,8$). Badani zauważają również, że ich wychowankowie mają problemy z asertywnością ($M = 2,9$), pewne braki w odczuwaniu empatycznym ($M = 2,9$) oraz dość często nie wierzą we własne możliwości ($M = 2,9$). Według badanych nauczycieli ich uczniowie najrzadziej podejmują zachowania autodestrukcyjne ($M = 2,4$). Na ten problem zwracają jednak uwagę nauczyciele z Portugalii ($M = 3,0$) i Słowacji ($M = 2,9$).

Brak umiejętności wyrażania sprzeciwu zauważają nauczyciele z Rumunii ($M = 3,0$), Grecji ($M = 2,9$) i Portugalii ($M = 2,9$). Zdaniem nauczycieli z Polski ($M = 3,3$), Słowacji ($M = 3,1$) oraz Rumunii ($M = 3,0$) ich uczniom dość często brakuje wiary we własne możliwości.

W prowadzonych badaniach uznano, że problemy uczniów w sytuacjach zadaniowych stanowią element składowy całego spektrum objawów zaburzeń zachowania, które w dużym stopniu przyczyniają się do niepowodzeń szkolnych prowadzących do wcześniejszego opuszczania systemu edukacji. Uzyskane w toku badania wyniki zamieszczono w tabeli 7.

Tabela 7. Częstotliwość problemów uczniów w sytuacjach zadaniowych w ocenie badanych uczniów

Lp.	Zaburzenia w sytuacjach zadaniowych	Polska	Rumunia	Grecja	Słowacja	Portugalia	Ogółem
		<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
1.	Nie można na nich polegać	2,7	3,3	3,4	3,3	3,1	3,2
2.	Samodzielnie nie podejmują żadnej decyzji ani zadania	2,7	3,0	3,1	2,8	2,3	2,8
3.	Nie potrafią zorganizować swojej pracy	3,1	3,5	3,1	3,3	2,0	3,0
4.	Realizację rzeczy ważnych zostawiają na ostatnią chwilę	3,7	3,8	3,1	3,7	1,7	3,2
5.	Zawsze trzeba im mówić, co mają zrobić	3,5	3,8	3,3	3,7	1,9	3,2
6.	Szybko się nudzą przy wykonywaniu zadań	3,4	3,9	3,5	3,5	2,1	3,3
7.	Zadania wykonują byle jak	3,3	3,3	3,3	3,8	2,1	3,2
8.	Negują robienie czegokolwiek	2,8	2,8	3,6	3,0	2,6	3,0
9.	Stale się spóźniają	2,4	3,0	3,9	3,0	2,6	3,0

Zgodnie z danymi z tabeli 7 należy zauważyć, że prawie wszyscy badani nauczyciele zgodnie twierdzą, iż ich uczniowie często zbyt szybko nudzą się przy wykonywaniu zadań ($M = 3,3$). Najczęściej na taką sytuację zwracają uwagę badani z Rumunii ($M = 3,9$), Grecji ($M = 3,5$), Słowacji ($M = 3,5$) oraz Polski ($M = 3,4$).

Według badanych uczniowie są również dość często niesamodzielni i nauczyciele muszą im mówić, co mają zrobić ($M = 3,2$). Tu również oceny prawie wszystkich nauczycieli z poszczególnych krajów są zgodne (od $M = 3,3$ do $M = 3,8$).

Zdaniem badanych ich uczniowie wykonują byle jak powierzone im zadania ($M = 3,2$), zostawiając realizację rzeczy ważnych na ostatnią chwilę ($M = 3,2$). W obu wymienionych kategoriach nauczyciele z Polski, Rumunii, Grecji i Słowacji są prawie zgodni. Trudno natomiast wyjaśnić sytuację, którą kreślą portugalscy badani. Tu wyniki ponownie są odmienne od pozostałych.

Badani nauczyciele ubolewają nad tym, że dość często niestety nie mogą polegać na swoich uczniach ($M = 3,2$). Na ten aspekt szkolnej rzeczywistości zwracają uwagę badani z Grecji ($M = 3,4$), Rumunii ($M = 3,3$) i Słowacji ($M = 3,3$).

Nauczyciele wskazują także, że ich uczniowie nie potrafią zorganizować swojej pracy ($M = 3,0$) i być może dlatego stale się spóźniają ($M = 3,0$).

Ostatnią wybraną do badań kategorią były zachowania ryzykowne podejmowane przez uczniów. Ich częstotliwość przedstawiają wyniki zawarte w tabeli 8.

Tabela 8. Częstotliwość zachowań ryzykownych podejmowanych przez uczniów w ocenie badanych nauczycieli

Lp.	Zachowania ryzykowne	Polska	Rumunia	Grecja	Słowacja	Portugalia	Ogółem
		<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
1.	Niszczą czyjąś własność	2,3	2,4	3,3	2,9	2,3	2,6
2.	Wagarują	1,8	3,3	3,1	1,9	2,7	2,6
3.	Uciekają z domu	1,3	2,1	3,1	1,4	4,4	2,5
4.	Piją alkohol	1,5	3,2	3,3	2,1	4,2	2,9
5.	Pałą papierosy	1,7	4,1	3,1	2,3	3,9	3,0
6.	Molestują seksualnie innych	1,2	2,7	3,3	1,5	3,9	2,5
7.	Zastraszają innych	1,8	2,8	2,9	1,8	2,4	2,3
8.	Zażywają narkotyki	1,4	2,1	3,2	1,6	4,3	2,5
9.	Uprawiają hazard	1,3	2,7	3,1	1,7	4,2	2,6
10.	Znęcają się nad zwierzętami	1,2	2,0	3,4	1,7	4,1	2,5
11.	Wymuszają od innych pieniądze	1,4	2,4	3,3	1,6	3,5	2,4
12.	Uczestniczą w bójkach	2,1	2,2	3,0	2,1	2,4	2,4
13.	Stosują rygorystyczne diety	1,4	2,8	3,1	1,7	4,4	2,7
14.	Są uzależnieni od Internetu	2,9	4,3	3,5	3,9	1,9	3,3

Poddając analizie dane zamieszczone w tabeli 8, należy zauważyć, że badani nauczyciele najczęściej zwracają uwagę na uzależnienie uczniów od Internetu ($M = 3,3$). Ten problem pojawia się często w Rumunii ($M = 4,3$), Słowacji ($M = 3,9$) i Grecji ($M = 3,5$).

Również palenie papierosów to dość częsty problem ($M = 3,0$), który dostrzegają przede wszystkim nauczyciele z Rumunii ($M = 4,1$), Portugalii ($M = 3,9$) i Grecji ($M = 3,1$).

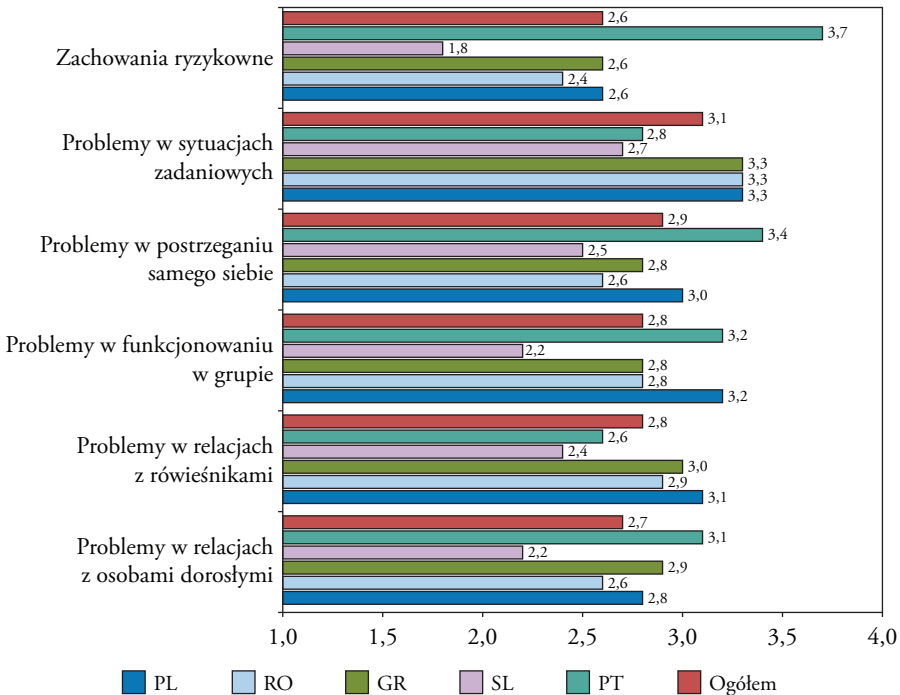
Pozostałe ogólne wartości wskazują, iż uwzględnione w badaniu kategorie zachowań ryzykownych rzadko lub bardzo rzadko podejmowane są przez uczniów. Analizując jednak dane otrzymane od partnerów z poszczególnych krajów, zauważamy wyjątkową rozbieżność wyników. Otóż prawie wszystkie wskazane problemy z dużą częstotliwością występują przede wszystkim w Portugalii i Grecji, w pozostałych krajach przyjmują zaś wartości minimalne.

1.3.2. Postrzeganie częstotliwości zaburzeń zachowania młodzieży przez badanych uczniów

Uczniowie są bardzo wnikliwymi obserwatorami zachowań swoich kolegów i koleżanek. Oni również najczęściej doświadczają konsekwencji zaburzeń w zachowaniu innych osób. Z tego też względu w badaniu poproszono także uczniów

o ocenę częstotliwości pojawiania się zachowań problematycznych wskazanych w kwestionariuszu ankiety. Wyniki zaprezentowano na wykresie 2 i w kolejnych zestawieniach tabelarycznych.

Wykres 2. Częstotliwość zaburzeń zachowania dzieci i młodzieży w ocenie badanych uczniów



Zgodnie z danymi zamieszczonymi na wykresie 2 należy zauważyć, że według badanych uczniów problemy młodzieży najczęściej pojawiają się w sytuacjach zadaniowych ($M = 3,1$). Uczniowie z Polski ($M = 3,3$), Rumunii ($M = 3,3$) oraz Grecji ($M = 3,3$) są zgodni w tej kwestii. Nieco rzadziej problemy takie były identyfikowane przez badanych ze Słowacji ($M = 2,7$) oraz Portugalii ($M = 2,8$).

Podobny poziom nasilenia trudności można dostrzec, analizując wyniki w kategorii problemów w relacjach z samym sobą ($M = 2,9$). Tutaj jednak zauważamy dość dużą rozbieżność prezentowanych danych. W ocenie bowiem badanych z Portugalii ($M = 3,4$) z takimi problemami młodzież często się boryka. Natomiast uczniowie ze Słowacji ($M = 2,5$) oraz Rumunii ($M = 2,6$) twierdzą, że dość rzadko ich koledzy przejawiają takie trudności. Pozostałe wartości w kolejnych kategoriach wskazują, że wybrane problemy pojawiają się jedynie czasami (od $M = 2,6$ do $M = 2,8$).

Warto również dostrzec dość znaczne rozbieżności w prezentowanych danych z poszczególnych krajów. Najbardziej znaczące są wyniki uczniów z Portugalii, którzy uważają, że ich koledzy często podejmują zachowania ryzykowne ($M = 3,7$), dość często mają problemy w relacjach z samymi sobą ($M = 3,4$) oraz w relacjach z osobami dorosłymi ($M = 3,1$). Na przeciwnym biegunie znalazły się wyniki słowackich uczniów, którzy oceniają, że zachowania ryzykowne ($M = 1,8$), problemy w relacjach z osobami dorosłymi ($M = 2,2$) oraz funkcjonowaniu w grupie ($M = 2,2$) pojawiają się dość rzadko. Wyniki pozostałych uczniów z poszczególnych krajów są dość zbieżne.

W tabeli 9 przedstawiono oceny badanych uczniów z poszczególnych krajów dotyczące częstotliwości pojawiania się wybranych problemów młodzieży w relacjach z osobami dorosłymi.

Tabela 9. Częstotliwość problemów młodzieży w relacjach z osobami dorosłymi w ocenie badanych uczniów

Lp.	Zaburzenia w relacjach z osobami dorosłymi	Polska	Rumunia	Grecja	Słowacja	Portugalia	Ogółem
		<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
1.	Kłóćą się	3,1	2,8	3,6	2,5	3,2	3,0
2.	Stosują przemoc	1,4	1,8	2,2	1,0	3,9	2,1
3.	Buntują się	3,3	2,5	2,8	2,4	3,1	2,8
4.	Obrażają się i mszczą	2,4	2,1	2,5	1,9	4,1	2,6
5.	Obwiniają ich za swoje niepowodzenia	2,6	2,7	2,7	2,3	3,0	2,7
6.	Obrażają się i unikają kontaktu	2,8	2,8	2,9	1,8	2,6	2,6
7.	Kłamią	3,6	3,3	3,4	2,8	2,1	3,0
8.	Są niesłowni	3,2	3,1	3,0	2,4	3,3	3,0
9.	Są wulgarni	3,2	2,4	2,4	2,4	3,1	2,7
10.	Nie szanują ich	2,8	2,7	2,8	2,2	2,6	2,6
11.	Prowokują i denerwują	2,8	2,5	2,8	2,2	2,7	2,6
12.	Manipulują	2,6	2,5	2,7	1,9	3,6	2,7
13.	Nie rozmawiają z nimi o swoich problemach i potrzebach	3,5	3,3	3,2	2,6	3,0	3,1
14.	Skupiają na sobie uwagę	3,0	3,1	3,9	2,8	2,7	3,1
15.	Są agresywni	2,3	2,1	3,0	1,9	3,2	2,5

Analizując dane zamieszczone w tabeli 9, trzeba zauważyć, że w ocenie badanych uczniów najczęstszymi problemami w relacjach młodzieży z osobami dorosłymi jest, z jednej strony, silna potrzeba skupiania na sobie uwagi ($M = 3,1$), z drugiej natomiast brak umiejętności rozmawiania z dorosłymi o swoich problemach

($M = 3,1$). Na brak takich umiejętności wskazują przede wszystkim uczniowie z Polski ($M = 3,5$), Rumunii ($M = 3,3$) i Grecji ($M = 3,2$).

Badani uczniowie przyznają również, że ich koledzy dość często kłamią ($M = 3,0$) i są niesłowni ($M = 3,0$). Uczniowie z Polski ($M = 3,6$), Grecji ($M = 3,4$) i Rumunii ($M = 3,3$) często okłamują dorosłych.

Nieumiejętność nawiązywania i podtrzymywania pozytywnych relacji z osobami dorosłymi przejawia się również w dość częstym kłóceniu się ($M = 3,0$), co jest znamienne przede wszystkim dla uczniów z Grecji ($M = 3,6$), Portugalii ($M = 3,2$) i Polski ($M = 3,1$).

Znaczące są również wyniki dotyczące stosowania przez młodzież przemocy w stosunku do osób dorosłych. Chociaż takie sytuacje w wynikach uśrednionych przyjmują najniższą wartość ($M = 2,1$), to jednak zdaniem uczniów z Portugalii zdarzają się często ($M = 3,9$). W ich ocenie młodzież również często obraża się ($M = 3,6$), manipuluje ($M = 3,6$) oraz przejawia agresję ($M = 3,2$).

Niezwykle cenne są dane dotyczące oceny częstotliwości pojawiania się konfliktów w relacjach rówieśniczych (tabela 10).

Tabela 10. Częstotliwość problemów młodzieży w relacjach z rówieśnikami w ocenie badanych uczniów

Lp.	Zaburzenia w relacjach rówieśniczych	Polska	Rumunia	Grecja	Słowacja	Portugalia	Ogółem
		M	M	M	M	M	M
1.	Kłóć się	3,5	3,1	3,6	2,5	2,2	3,0
2.	Obwiniają innych za swoje problemy	2,9	2,8	3,1	2,7	2,4	2,8
3.	Obrażają się i mszczą	3,1	2,9	2,8	2,4	2,5	2,7
4.	Kłamią	3,4	3,2	3,2	2,9	2,2	3,0
5.	Są agresywni	3,0	2,6	2,6	2,3	2,5	2,6
6.	Separują się i są wycofani	2,8	2,8	3,0	2,1	3,3	2,8
7.	Są fałszywi i obłudni	2,8	3,0	2,8	2,2	2,8	2,7
8.	Lekceważą innych	3,2	2,8	2,8	2,5	2,8	2,8
9.	Prowokują konflikty	3,2	2,8	2,6	2,2	2,0	2,6
10.	Dominują	3,3	2,7	3,1	2,5	2,6	2,8
11.	Nie potrafią poprosić o pomoc	3,2	3,0	3,0	2,0	3,1	2,9

Zgodnie z wynikami zamieszczonymi w tabeli 10 badana młodzież uważa, że ich rówieśnicy najczęściej się kłóć ($M = 3,0$) i wzajemnie okłamują ($M = 3,0$). W ocenach badanych z Grecji ($M = 3,6$) i Polski ($M = 3,5$) często dochodzi do takich sytuacji.

Trudne sytuacje rówieśnicze wynikają również z tego, że młodzież dość często nie potrafi prosić o pomoc ($M = 2,9$). W tym przypadku oprócz ocen

słowackich uczniów ($M = 2,0$) wszyscy pozostali wskazują, że takie sytuacje zdarzają się relatywnie często.

Po analizie trudności wpisanych w indywidualne relacje rówieśnicze przedstawiono dane, które wskazywały na problemy młodzieży w funkcjonowaniu w klasie szkolnej. Dane uzyskane w trakcie badania zostały zamieszczone w tabeli 11.

Tabela 11. Częstotliwość problemów młodzieży w funkcjonowaniu w grupie w ocenie badanych uczniów

Lp.	Zaburzenia w funkcjonowaniu w grupie	Polska	Rumunia	Grecja	Słowacja	Portugalia	Ogółem
		M	M	M	M	M	M
1.	Nie dostosowują się do zasad klasowych	4,1	2,9	2,9	2,7	2,5	3,0
2.	Prowokują konflikty w klasie	3,3	2,6	2,6	2,2	2,6	2,7
3.	Nie potrafią współpracować w grupie	3,4	2,9	3,1	2,1	3,2	2,9
4.	Są odrzucani przez całą klasę	2,5	2,7	2,0	1,7	3,8	2,5
5.	Dominują nad całą klasą	2,9	2,8	2,8	2,0	3,9	2,9
6.	Nie potrafią wypowiadać się przed klasą	3,4	3,1	3,6	2,4	2,9	3,1
7.	Manipulują i tworzą grupy nacisku	2,8	2,6	2,5	1,5	3,5	2,6
8.	Są faworyzowani przez całą klasę	3,2	2,9	2,7	2,7	3,0	2,9

Dane z tabeli 11 pokazują, że w ocenie badanych uczniów trudności w funkcjonowaniu w klasie szkolnej najczęściej spowodowane są nieumiejętnością wypowiadania się przed grupą ($M = 3,1$). Na takie sytuacje zwracają uwagę przede wszystkim uczniowie z Grecji ($M = 3,6$) oraz Polski ($M = 3,4$).

Brak umiejętności dostosowania się do zasad klasowych ($M = 3,0$) to kolejny czynnik zakłócający prawidłowe relacje rówieśnicze. Takie sytuacje najczęściej zdarzają się w Polsce ($M = 4,1$). Z kolei nieumiejętność współpracy w grupie ($M = 2,9$) dostrzegają przede wszystkim badani z Polski ($M = 3,4$), Portugalii ($M = 3,2$) i Grecji ($M = 3,1$).

Warto również zaznaczyć, iż portugalscy uczniowie częściej niż pozostali wskazują na częste zjawisko odrzucania kolegów przez grupę ($M = 3,8$), a zarazem na liczne próby dominowania nad klasą ($M = 3,9$) oraz manipulacyjne tworzenie grup nacisku ($M = 3,5$).

Niezwykle ważną kategorią uwzględnioną w badaniu były problemy uczniów w relacji z samymi sobą. Wyniki charakteryzujące te trudności zamieszczono w tabeli 12.

Tabela 12. Częstotliwość problemów uczniów w relacjach z samymi sobą w ocenie badanych uczniów

Lp.	Zaburzenia w postrzeganiu samego siebie	Polska	Rumunia	Grecja	Słowacja	Portugalia	Ogółem
		<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
1.	Źle o sobie myślą i mówią	3,1	2,5	2,2	2,3	3,6	2,7
2.	Nie wierzą we własne możliwości	3,2	3,0	2,8	2,7	3,2	3,0
3.	Dokonują aktów autodestrukcyjnych	2,6	2,3	2,2	2,3	4,4	2,8
4.	Sprawiają wrażenie, że na niczym i nikim im nie zależy	3,1	2,8	3,1	2,4	3,4	3,0
5.	Brakuje im empatii	3,0	2,7	3,1	2,6	3,2	2,9
6.	Nie potrafią się nikomu sprzeciwić	2,6	2,3	2,5	2,3	3,1	2,6
7.	Nie mają własnego zdania	2,6	2,6	2,7	2,2	3,5	2,7
8.	Nie umieją przyznać się do swoich błędów	3,5	2,7	3,6	2,9	3,1	3,2
9.	Nie radzą sobie z własnymi problemami	3,3	2,7	3,2	2,4	3,3	3,0

Tabela 12 pokazuje, że – charakteryzując relacje młodzieży wobec samej siebie – należy zwrócić uwagę przede wszystkim na brak umiejętności przyznawania się do swoich błędów ($M = 3,2$). Najczęściej ten problem dostrzegają uczniowie z Grecji ($M = 3,6$) i Polski ($M = 3,5$).

W ocenie badanych młodzież również dość często nie wierzy we własne możliwości ($M = 3,0$). Wskazują na to badani z Polski ($M = 3,2$), Portugalii ($M = 3,2$) i Rumunii ($M = 3,0$).

Badani uczniowie uważają również, że ich rówieśnicy dość często sprawiają wrażenie, iż na niczym i na nikim im nie zależy ($M = 3,0$). Takie unikowe zachowania podejmuje przede wszystkim młodzież w Portugalii ($M = 3,4$), Polsce ($M = 3,1$) i Grecji ($M = 3,1$).

Na podstawie wyników badań można również stwierdzić, że młodzież dość często nie radzi sobie z własnymi problemami ($M = 3,0$). Na ten fakt ponownie zwracają uwagę badani z Polski ($M = 3,3$), Portugalii ($M = 3,3$) i Grecji ($M = 3,2$).

Młodzież, w ocenie badanych, ma również dosyć często problemy z identyfikacją uczuć i emocji innych osób ($M = 2,9$). Brak empatii wśród swoich kolegów i koleżanek najczęściej dostrzegają uczniowie z Portugalii ($M = 3,2$) i Grecji ($M = 3,1$).

Niepokojących danych dostarczają uczniowie z Portugalii, według której młodzież bardzo często dokonuje aktów autodestrukcyjnych ($M = 4,4$). Wyniki dla pozostałych krajów mieszczą się w przedziale od $M = 2,2$ do $M = 2,6$. Dla portugalskich nauczycieli w taki sposób przejawiane problemy uczniów stanowią

niewątpliwie bardzo duże wyzwanie zarówno w procesie diagnozy, jak i terapii i profilaktyki.

Problemy pojawiające się w sytuacjach zadaniowych bardzo często stanowią ważną przyczynę niepowodzeń szkolnych uczniów. Dzięki danym zamieszczonym w tabeli 13 można dokonać szczegółowej charakterystyki braku poszczególnych umiejętności w tym zakresie.

Tabela 13. Częstotliwość problemów młodzieży w sytuacjach zadaniowych w ocenie badanych uczniów

Lp.	Zaburzenia w sytuacjach zadaniowych	Polska	Rumunia	Grecja	Słowacja	Portugalia	Ogółem
		<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
1.	Nie można na nich polegać	3,2	3,0	3,0	2,8	3,2	3,0
2.	Samodzielnie nie podejmują żadnej decyzji ani zadania	2,9	3,1	3,2	2,5	3,2	3,0
3.	Nie potrafią zorganizować swojej pracy	3,1	3,3	3,6	2,5	3,0	3,1
4.	Realizację rzeczy ważnych zostawiają na ostatnią chwilę	3,8	3,7	4,1	3,5	2,4	3,5
5.	Zawsze trzeba im mówić, co mają zrobić	3,0	3,2	3,5	2,7	2,8	3,0
6.	Szybko się nudzą przy wykonywaniu zadań	3,4	3,5	3,5	3,1	2,8	3,3
7.	Zadania wykonują byle jak	3,5	3,5	3,2	2,2	2,8	3,0
8.	Negują robienie czegokolwiek	3,3	3,1	2,8	2,2	3,2	2,9
9.	Stale się spóźniają	3,8	3,2	3,0	2,4	2,4	3,0

Z danych zamieszczonych w tabeli 13 wynika, iż w ocenie badanych często pojawiającym się problemem w sytuacjach zadaniowych jest pozostawianie przez nich realizacji rzeczy ważnych na ostatnią chwilę ($M = 3,5$). Oprócz portugalskich respondentów ($M = 2,4$) wszyscy pozostali zwracają na to uwagę. Jednocześnie badani przyznają, że przy wykonywaniu zadań również ich koleżanki i koledzy często szybko się nudzą ($M = 3,3$). W tej kwestii wszyscy badani szacowali na podobnym poziomie.

Badani uczniowie twierdzą, że dość często młodzież nie potrafi zorganizować swojej pracy ($M = 3,1$). Taką sytuację dostrzegają najczęściej badani z Grecji ($M = 3,6$) i Rumunii ($M = 3,3$).

Zgodnie z otrzymanymi wynikami do charakterystyki problemów uczniów w sytuacjach problemowych należy również dopisać, iż dość często spóźniają się ($M = 3,0$), byle jak wykonują powierzone im zadania ($M = 3,0$), nie można na nich polegać ($M = 3,0$) oraz mają problemy z samodzielnym podejmowaniem decyzji i zadań ($M = 3,0$).

Pomimo różnic pojawiających się w ocenach uczniów z poszczególnych krajów wydaje się, że wskazane do badania trudności, które pojawiają się w sytuacjach zadaniowych, w prawie równym stopniu dostrzegane są przez respondentów.

Ostatnią kategorią uwzględnioną w przeprowadzonych badaniach były zachowania ryzykowne podejmowane przez młodzież. Średnie ocen pokazujące częstotliwość takich zachowań w poszczególnych krajach zamieszczono w tabeli 14.

Tabela 14. Częstotliwość podejmowania przez młodzież zachowań ryzykownych w ocenie badanych uczniów

Lp.	Zachowania ryzykowne	Polska	Rumunia	Grecja	Słowacja	Portugalia	Ogółem
		<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>	<i>M</i>
1.	Niszczą czyjąś własność	2,5	2,2	2,3	1,9	3,2	2,4
2.	Wagarują	3,7	3,2	2,1	1,9	3,1	2,8
3.	Uciekają z domu	1,7	1,7	2,3	1,2	4,5	2,3
4.	Piją alkohol	4,0	2,8	3,4	2,3	4,0	3,3
5.	Pałają papierosy	4,1	3,9	3,8	2,4	4,4	3,7
6.	Molestują seksualnie innych	1,7	1,6	1,8	1,5	4,1	2,1
7.	Zastraszają innych	2,3	2,6	2,2	1,7	3,0	2,4
8.	Zażywają narkotyki	3,0	2,0	2,4	1,4	4,5	2,7
9.	Uprawiają hazard	2,6	2,5	2,9	1,4	4,1	2,7
10.	Znęcają się nad zwierzętami	1,3	1,5	2,0	1,3	4,0	2,0
11.	Wymuszają od innych pieniądze	1,6	2,1	2,1	1,3	3,7	2,2
12.	Uczestniczą w bójkach	2,4	2,3	3,0	1,8	2,8	2,5
13.	Stosują rygorystyczne diety	2,0	2,0	2,7	1,5	4,1	2,5
14.	Są uzależnieni od Internetu	3,7	3,6	3,9	3,7	1,6	3,3

Z tabeli 14 wynika, iż badani uczniowie uważają, że ich koledzy i koleżanki często pałają papierosy ($M = 3,7$) i piją alkohol ($M = 3,3$). Te rodzaje zachowań ryzykownych najczęściej dostrzegają respondenci z Portugalii ($M = 4,4$) i Polski ($M = 4,1$). Oprócz badanych ze Słowacji ($M = 2,3$) wszyscy pozostali wskazują na dużą częstotliwość podejmowania przez młodzież takich zachowań.

Badani wskazują również, że młodzież często nadużywa Internetu ($M = 3,3$). W tym obszarze jedynie portugalscy uczniowie uważają, że takie sytuacje zdarzają się rzadko, natomiast wskazują na częste stosowanie przez młodzież rygorystycznych diet ($M = 4,1$) oraz molestowanie seksualne innych ($M = 4,1$), co w przypadku oceny pozostałych badanych zdarza się nader rzadko.

Wydaje się, że ta kategoria zachowań problemowych jest wewnątrznie najbardziej zróżnicowana i niespójna, co potwierdziło zasadność pominięcia tej kategorii w skonstruowanej grze dydaktycznej.

1.3.3. Częstotliwość zaburzeń zachowania dzieci oraz młodzieży w ocenie badanych uczniów i nauczycieli

Postrzeganie znaczenia zachowań jest zawsze subiektywne, dlatego w prowadzonej analizie należy porównać dane otrzymane od badanych uczniów i nauczycieli. Zabieg ten pozwoli na identyfikację takich obszarów, w których najczęściej dochodzi do konfliktów w relacji uczeń – nauczyciel. Negatywne nastawienie i nieadekwatne oczekiwania oraz błędne odczytywanie intencji i zachowania partnerów rodzą bowiem liczne antagonizmy, zakłócając wzajemne relacje.

Zgodnie z przyjętą strukturą analizy pierwszą kategorią zachowań są problemy uczniów w relacjach z osobami dorosłymi. Częstotliwość dostrzegania przez respondentów takich zaburzeń przedstawiają dane zamieszczone w tabeli 15.

Tabela 15. Częstotliwość problemów uczniów w relacjach z osobami dorosłymi w ocenie badanych

Lp.	Zaburzenia w relacjach z osobami dorosłymi	Polska		Rumunia		Grecja		Słowacja		Portugalia		Ogółem	
		U	N	U	N	U	N	U	N	U	N	U	N
1.	Kłóćą się	3,1	3,3	2,8	2,8	3,6	3,6	2,5	3,5	3,2	2,3	3,0	3,1
2.	Stosują przemoc	1,4	1,6	1,8	2,0	2,2	3,5	1,0	1,8	3,9	3,3	2,1	2,4
3.	Buntują się	3,3	3,7	2,5	2,7	2,8	3,9	2,4	3,2	3,1	2,5	2,8	3,2
4.	Obrażają się i mszczą	2,4	2,2	2,1	2,5	2,5	3,7	1,9	2,4	4,1	3,1	2,6	2,8
5.	Obwiniają ich za swoje niepowodzenia	2,6	2,8	2,7	2,6	2,7	3,9	2,3	3,3	3,0	2,6	2,7	3,0
6.	Obrażają się i unikają kontaktu	2,8	2,7	2,8	2,8	2,9	3,7	1,8	2,6	2,6	2,4	2,6	2,8
7.	Kłamią	3,6	3,5	3,3	3,5	3,4	3,7	2,8	3,5	2,1	2,3	3,0	3,3
8.	Są niesłowni	3,2	3,4	3,1	3,0	3,0	3,5	2,4	3,6	3,3	3,3	3,0	3,4
9.	Są wulgarni	3,2	2,7	2,4	2,7	2,4	3,6	2,4	3,5	3,1	3,1	2,7	3,1
10.	Nie szanują ich	2,8	3,1	2,7	3,0	2,8	3,5	2,2	3,5	2,6	2,7	2,6	3,2
11.	Prowokują i denerwują	2,8	3,2	2,5	2,6	2,8	3,6	2,2	3,2	2,7	2,3	2,6	3,0
12.	Manipulują	2,6	2,8	2,5	2,5	2,7	3,5	1,9	2,7	3,6	2,5	2,7	2,8
13.	Nie rozmawiają z nimi o swoich problemach i potrzebach	3,5	3,4	3,3	3,8	3,2	3,8	2,6	3,1	3,0	2,4	3,1	3,3
14.	Skupiają na sobie uwagę	3,0	3,5	3,1	4,1	3,9	3,9	2,8	3,5	2,7	1,8	3,1	3,4
15.	Są agresywni	2,3	2,0	2,1	2,6	3,0	3,3	1,9	2,7	3,2	2,9	2,5	2,7

Poddając analizie dane zamieszczone w tabeli 15, należy stwierdzić, że w ocenie badanych najczęstszą trudnością pojawiającą się w relacjach uczeń – nauczyciel jest fakt koncentrowania uwagi wychowanków na sobie. Na ten problem zwracają uwagę zarówno badani nauczyciele ($M = 3,4$), jak i uczniowie ($M = 3,1$). Analizując dane z poszczególnych krajów, warto zauważyć, że istnieje znaczna

rozbieżność między ocenami badanych. Nauczyciele z prawie wszystkich krajów znacznie częściej bowiem niż uczniowie dostrzegają ten problem. Wyjątek stanowią jedynie oceny portugalskich badanych.

Na niedotrzymywanie obietnic przez młodzież częściej zwracają uwagę nauczyciele ($M = 3,4$) niż uczniowie ($M = 3,0$). W tej kategorii największą rozbieżność w ocenach dostrzegamy w danych słowackich (różnica 1,2 pkt.) oraz greckich (różnica 0,5 pkt.).

Również w przypadku okłamywania osób dorosłych przez młodzież częściej na ten fakt zwracają uwagę nauczyciele ($M = 3,3$) niż uczniowie ($M = 3,0$). Oprócz słowackich danych (różnica 0,7 pkt.) oceny badanych są podobne.

Zachowania buntownicze młodzieży również częściej dostrzegane są przez nauczycieli ($M = 3,2$) niż uczniów ($M = 2,8$). Różnice te są jeszcze bardziej widoczne, gdy uwzględnimy wyniki pochodzące z poszczególnych krajów. Zgodnie z danymi greckich badanych rozbieżność ta wynosi aż 1,1 pkt., słowackich – 0,8 pkt., a polskich – 0,4 pkt. Jedynie dane respondentów z Portugalii przyjmują wartości odwrotne, tzn. problem ten częściej identyfikowany był przez uczniów ($M = 3,1$) niż nauczycieli ($M = 2,5$).

W ocenie badanych uczniowie dość często nie chcą rozmawiać z nauczycielami o swoich problemach. Dostrzegamy tu prawie zgodność w ocenach nauczycieli ($M = 3,3$) i uczniów ($M = 3,1$).

Badani nauczyciele ($M = 3,2$) również częściej niż uczniowie ($M = 2,6$) wskazują na brak szacunku wychowanków. Największe zróżnicowanie wyników widzimy w przypadku słowackich danych (różnica 1,3 pkt.).

Z podobną sytuacją mamy do czynienia, analizując oceny częstotliwości występowania wulgarnych zachowań młodzieży wobec wychowawców. Nauczyciele ($M = 3,1$) częściej niż uczniowie ($M = 2,7$) zwracają na to uwagę. Jednocześnie bardzo duże różnice w uzyskanych danych widzimy w przypadku danych słowackich (różnica 1,2 pkt.) i greckich (różnica 1,1 pkt.).

Zarówno badani nauczyciele ($M = 3,1$), jak i uczniowie ($M = 3,0$) są zgodni, że młodzież dość często kłóci się ze swoimi wychowawcami. Słowaccy nauczyciele ($M = 3,5$) znacznie częściej niż uczniowie ($M = 2,5$) dostrzegają takie zdarzenia. Odwrotną sytuację identyfikujemy, analizując wyniki portugalskich badanych. W tym przypadku na taką formę problemów częściej zwracają uwagę uczniowie ($M = 3,2$) niż nauczyciele ($M = 2,3$).

Podsumowując, należy stwierdzić, iż wiele kategorii problemów wskazanych w ankiecie znacznie częściej dostrzeganych było przez nauczycieli niż uczniów. Na tej podstawie należy wnioskować, że uczniowie często nie mają świadomości, w jaki sposób ich zachowania są odbierane i oceniane przez osoby dorosłe. Brak takiej wiedzy rodzi nieuniknione konflikty i nieporozumienia.

Identyfikując częstotliwość problemów pojawiających się w indywidualnych relacjach rówieśniczych, należy dokonać analizy wyników uzyskanych przez respondentów. W tabeli 16 dokonano zestawienia ocen nauczycieli i uczniów.

Tabela 16. Częstotliwość problemów uczniów w relacjach z rówieśnikami w ocenie badanych

Lp.	Zaburzenia w relacjach rówieśniczych	Polska		Rumunia		Grecja		Słowacja		Portugalia		Ogółem	
		U	N	U	N	U	N	U	N	U	N	U	N
1.	Kłóćą się	3,5	3,9	3,1	2,8	3,6	3,2	2,5	3,4	2,2	1,4	3,0	2,9
2.	Obwiniają innych za swoje problemy	2,9	3,4	2,8	2,8	3,1	3,1	2,7	3,5	2,4	1,7	2,7	2,8
3.	Obrażają się i mszczą	3,1	3,2	2,9	2,6	2,8	2,9	2,4	3,5	2,5	1,6	3,0	2,9
4.	Kłamią	3,4	3,6	3,2	3,4	3,2	2,8	2,9	3,7	2,2	2,0	2,6	2,9
5.	Są agresywni	3,1	3,2	2,6	2,4	2,6	3,1	2,3	2,9	2,5	1,8	2,6	2,7
6.	Separują się i są wycofani	2,8	2,7	2,8	2,5	3,0	2,7	2,1	2,6	3,3	3,1	2,8	2,7
7.	Są fałszywi i obłudni	2,8	2,9	3,0	3,0	2,8	2,9	2,2	2,6	2,8	2,7	2,8	2,8
8.	Lekceważą innych	3,2	3,2	2,8	2,2	2,8	2,7	2,5	2,6	2,8	2,9	2,8	2,8
9.	Prowokują konflikty	3,2	3,3	2,8	2,3	2,6	2,7	2,2	3,1	2,0	2,0	2,6	2,7
10.	Dominują	3,3	3,1	2,7	2,6	3,1	2,7	2,5	3,2	2,6	2,4	2,8	2,8
11.	Nie potrafią poprosić o pomoc	3,2	3,3	3,0	3,1	3,0	2,9	2,0	2,7	3,1	2,5	2,9	2,9

Wyniki badań przedstawione w tabeli 16 pokazują, iż uśrednione wyniki dla wszystkich nauczycieli i uczniów prawie się nie różnią. Badani zgodnie twierdzą, że w indywidualnych relacjach rówieśniczych dość często pojawiają się kłótnie ($MU^{10} = 3,0$; $MN^{11} = 2,9$) i kłamstwa ($MU = 2,6$; $MN = 2,9$). Młodzież także dość często obraża się i mści ($MU = 3,0$; $MN = 2,9$). Zdaniem badanych uczniowie również dość często nie potrafią prosić innych o pomoc ($MU = 2,9$; $MN = 2,9$).

Analizując wyniki z poszczególnych krajów, najczęściej różnice w ocenach nauczycieli i uczniów zauważamy w danych pochodzących ze Słowacji. Tu znacznie częściej nauczyciele dostrzegają problemy młodzieży w relacjach rówieśniczych. Odwrotną natomiast sytuację zaobserwować można w przypadku danych z Portugalii. W tym przypadku to właśnie uczniowie częściej wskazują na problemy w kontaktach rówieśniczych niż ich wychowawcy. Takie wyniki świadczą zapewne o różnej świadomości trudności oraz nieznamomości uczniów, co w równym stopniu przekłada się na niezrozumienie problemów młodzieży.

Aby scharakteryzować problemy pojawiające się w funkcjonowaniu uczniów w grupie, należy dokonać analizy danych zamieszczonych w tabeli 17.

¹⁰ MU – średnia dla uczniów.

¹¹ MN – średnia dla nauczycieli.

Tabela 17. Częstotliwość problemów uczniów w funkcjonowaniu w grupie w ocenie badanych

Lp.	Zaburzenia w funkcjonowaniu w grupie	Polska		Rumunia		Grecja		Słowacja		Portugalia		Ogółem	
		U	N	U	N	U	N	U	N	U	N	U	N
1.	Nie dostosowują się do zasad klasowych	4,1	3,4	2,9	3,1	2,9	2,9	2,7	3,4	2,5	2,5	3,0	3,1
2.	Prowokują konflikty w klasie	3,3	3,2	2,6	2,9	2,6	3,2	2,2	2,9	2,6	2,6	2,7	3,0
3.	Nie potrafią współpracować w grupie	3,4	3,3	2,9	3,0	3,1	3,1	2,1	2,7	3,2	2,6	2,9	2,9
4.	Są odrzucani przez całą klasę	2,5	2,6	2,7	2,4	2,0	2,8	1,7	2,1	3,8	3,4	2,5	2,7
5.	Dominują nad całą klasą	2,9	2,9	2,8	2,7	2,8	2,9	2,0	2,6	3,9	3,1	2,9	2,8
6.	Nie potrafią wypowiadać się przed klasą	3,4	2,8	3,1	2,7	3,6	3,0	2,4	2,1	2,9	2,7	3,1	2,7
7.	Manipulują i tworzą grupy nacisku	2,8	2,7	2,6	2,8	2,5	2,5	1,5	2,5	3,5	2,8	2,6	2,7
8.	Są faworyzowani przez całą klasę	3,2	2,6	2,9	3,2	2,7	2,8	2,7	3,0	3,0	3,3	2,9	3,0

Dzięki analizie danych zamieszczonych w tabeli 17 można powiedzieć, że problemy młodzieży w funkcjonowaniu w grupie wynikają najczęściej z tego, że uczniowie dość często nie potrafią dostosować się do zasad klasowych. Oceny uczniów ($M = 3,0$) oraz nauczycieli ($M = 3,1$) są prawie zgodne. Analizując natomiast wyniki polskich respondentów, zauważyć można istotne różnice. Otóż w Polsce znacznie częściej uczniowie ($M = 4,1$) niż nauczyciele ($M = 3,4$) dostrzegają ten problem. Odwrotną sytuację identyfikujemy w przypadku danych ze Słowacji, gdzie nauczyciele ($M = 3,4$) częściej niż uczniowie ($M = 2,7$) widzą ten dylemat.

Na dość często pojawiający się problem faworyzowania niektórych uczniów przez resztę klasy zwracają uwagę zarówno nauczyciele ($M = 3,0$), jak i uczniowie ($M = 2,9$). Jednak o takich trudnościach znacznie częściej informują badani uczniowie z Polski ($M = 3,2$) niż ich wychowawcy ($M = 2,6$).

Badani uczniowie ($M = 3,1$) częściej również niż nauczyciele ($M = 2,7$) mówią o tym, że mają trudności w wypowiadaniu się przed całą klasą. Na taki problem zwracają uwagę przede wszystkim uczniowie z Grecji ($M = 3,6$), Polski ($M = 3,2$) i Rumunii ($M = 3,1$). Jednocześnie wydaje się, że nauczyciele w tych krajach znacznie rzadziej dostrzegają takie trudności uczniów.

Respondenci są prawie zgodni co do częstotliwości problemów wynikających ze świadomego prowokowania przez młodzież konfliktów w klasie ($MU = 2,7$; $MN = 3,0$) oraz braku umiejętności współpracy w grupie ($MU = 2,9$; $MN = 2,9$).

W prowadzonych badaniach uznano, że problemy z samymi sobą są istotnym czynnikiem wpływającym na niepowodzenia wychowawcze i dydaktyczne uczniów. Generują one następnie inne trudności, co w konsekwencji może dopro-

wadzić do wcześniejszego opuszczenia systemu edukacyjnego. Z tego względu należy dokładnie przeanalizować oceny uczniów i nauczycieli dotyczące pojawiania się zachowań wskazanych w ankiecie. Wyniki zamieszczono w tabeli 18.

Tabela 18. Częstotliwość problemów uczniów w relacji z samymi sobą w ocenie badanych

Lp.	Zaburzenia postrzegania samego siebie	Polska		Rumunia		Grecja		Słowacja		Portugalia		Ogółem	
		U	N	U	N	U	N	U	N	U	N	U	N
1.	Źle o sobie myślą i mówią	3,1	2,9	2,5	2,0	2,2	2,6	2,3	2,5	3,6	3,2	2,7	2,6
2.	Nie wierzą we własne możliwości	3,2	3,3	3,0	3,0	2,8	2,8	2,7	3,1	3,2	2,4	3,0	2,9
3.	Dokonują aktów autodestrukcyjnych	2,6	1,8	2,3	2,0	2,2	2,6	2,3	2,9	4,4	3,0	2,8	2,4
4.	Sprawiają wrażenie, że na niczym i nikim im nie zależy	3,1	2,7	2,8	3,2	3,1	2,8	2,4	2,7	3,4	2,4	3,0	2,8
5.	Brakuje im empatii	3,0	2,9	2,7	3,0	3,1	2,9	2,6	2,8	3,2	2,9	2,9	2,9
6.	Nie potrafią się nikomu sprzeciwić	2,6	2,4	2,3	3,0	2,5	2,9	2,3	2,4	3,1	2,9	2,6	2,9
7.	Nie mają własnego zdania	2,6	2,6	2,6	2,8	2,7	2,9	2,2	2,6	3,5	2,9	2,7	2,8
8.	Nie umieją przyznać się do swoich błędów	3,5	3,4	2,7	3,4	3,6	3,5	2,9	3,2	3,1	2,1	3,2	3,1
9.	Nie radzą sobie z własnymi problemami	3,3	3,2	2,7	3,8	3,2	3,4	2,4	3,2	3,3	2,1	3,0	3,1

Zgodnie z danymi z tabeli 18 należy przede wszystkim zwrócić uwagę na to, iż zarówno badani nauczyciele ($M = 3,2$), jak i uczniowie ($M = 3,1$) dość często spotykają się z sytuacjami, w których młodzież nie potrafi przyznać się do swoich błędów. Największe problemy w tej kwestii mają uczniowie z Grecji ($MU = 3,6$; $MN = 3,5$) i Polski ($MU = 3,5$; $MN = 3,4$). Różnice w postrzeganiu takich trudności pojawiają się również w wynikach pochodzących od respondentów z Rumunii, gdzie nauczyciele ($M = 3,4$) znacznie częściej niż uczniowie ($M = 2,7$) spotykają się z takimi sytuacjami. Odwrotny układ wyników obserwujemy w przypadku portugalskich danych, które świadczą o tym, że uczniowie ($M = 3,1$) znacznie częściej niż nauczyciele ($M = 2,1$) widzą ten problem.

Zdaniem prawie wszystkich badanych młodzież dość często nie radzi sobie z własnymi problemami ($MU = 3,0$; $MN = 3,1$). Również w tym przypadku zazwyczaj na takie utrudnienia częściej zwracają uwagę nauczyciele z poszczególnych krajów. Wyjątek stanowią średnie wyliczone dla portugalskich respondentów, które świadczą o tym, że badani nauczyciele ($M = 2,1$) znacząco rzadziej niż uczniowie ($M = 3,3$) identyfikują takie trudności.

Na dość częsty brak wiary młodzieży we własne możliwości zwracają uwagę zarówno badani nauczyciele ($M = 2,9$), jak i uczniowie ($M = 3,0$). Również w tej

kwestii portugalskie dane są nieco niepokojące, albowiem nauczyciele ($M = 2,4$) zdecydowanie rzadziej niż uczniowie ($M = 3,2$) zauważają ten problem.

Młodzież ($M = 3,0$) jedynie nieznacznie częściej niż nauczyciele ($M = 2,8$) uważa, że ich koledzy i koleżanki dość często sprawiają wrażenie, iż na niczym i nikim im nie zależy. Warto zauważyć, iż ponownie nauczyciele z Portugalii ($M = 2,4$) znacznie rzadziej identyfikują ten problem niż badani uczniowie ($M = 3,4$).

Na dość częsty brak empatii wśród młodzieży zgodnie wskazują i nauczyciele ($M = 2,9$) i uczniowie ($M = 2,9$).

Kolejnym zagadnieniem poddanym analizie była charakterystyka problemów uczniów w sytuacjach zadaniowych. Uzyskane dane zamieszczono w tabeli 19.

Tabela 19. Częstotliwość problemów uczniów w sytuacjach zadaniowych w ocenie badanych

Lp.	Zaburzenia w sytuacjach zadaniowych	Polska		Rumunia		Grecja		Słowacja		Portugalia		Ogółem	
		U	N	U	N	U	N	U	N	U	N	U	N
1.	Nie można na nich polegać	3,2	2,7	3,0	3,3	3,0	3,4	2,8	3,3	3,2	3,1	3,0	3,2
2.	Samodzielnie nie podejmują żadnej decyzji ani zadania	2,9	2,7	3,1	3,0	3,2	3,1	2,5	2,8	3,2	2,3	3,0	2,8
3.	Nie potrafią zorganizować swojej pracy	3,1	3,1	3,3	3,5	3,6	3,1	2,5	3,3	3,0	2,0	3,1	3,0
4.	Realizację rzeczy ważnych zostawiają na ostatnią chwilę	3,8	3,7	3,7	3,8	4,1	3,1	3,5	3,7	2,4	1,7	3,5	3,2
5.	Zawsze trzeba im mówić, co mają zrobić	3,0	3,5	3,2	3,8	3,5	3,3	2,7	3,7	2,8	1,9	3,0	3,2
6.	Szybko się nudzą przy wykonywaniu zadań	3,4	3,4	3,5	3,9	3,5	3,5	3,1	3,5	2,8	2,1	3,3	3,3
7.	Zadania wykonują byle jak	3,5	3,3	3,5	3,3	3,2	3,3	2,2	3,8	2,8	2,1	3,0	3,2
8.	Negują robienie czegokolwiek	3,3	2,8	3,1	2,8	2,8	3,6	2,2	3,0	3,2	2,6	2,9	3,0
9.	Stale się spóźniają	3,8	2,4	3,2	3,0	3,0	3,9	2,4	3,0	2,4	2,6	3,0	3,0

Dzięki powyższym danym (tab. 19) możemy dokonać charakterystyki zaburzeń zachowania uczniów w sytuacjach zadaniowych. Zarówno uczniowie ($M = 3,5$), jak i nauczyciele ($M = 3,2$) przyznają, że problemy takie wiążą się często z brakiem kompetencji organizacyjnych, a szczególnie z pozostawianiem realizacji rzeczy ważnych na ostatnią chwilę. Ciekawy jest również fakt, że sama młodzież ma świadomość takiego problemu (np. w Grecji $M = 4,1$).

Na częsty problem szybkiego znużenia przy wykonywaniu zadań zwracają uwagę i nauczyciele ($M = 3,3$), i uczniowie ($M = 3,3$). Warto również zaznaczyć, że dane dostarczone przez poszczególnych partnerów badania są tu również zbieżne.

Brak organizacji pracy to również dość częsty czynnik zakłócający prawidłowy przebieg sytuacji zadaniowych ($MU = 3,1$; $MN = 3,0$). Ponownie warto tu

wyartykułować fakt świadomości młodzieży, która w Grecji ($M = 3,6$) i Portugalii ($M = 3,0$) częściej nawet niż nauczyciele mówi o braku umiejętności organizacji pracy. Jedynie na Słowacji wychowawcy ($M = 3,3$) częściej niż wychowankowie ($M = 2,5$) wskazują na taki brak uczniowskich kompetencji.

Również nauczyciele ($M = 3,2$) nieco częściej niż uczniowie ($M = 3,0$) sugerują, że młodzież jest niesamodzielna i zawsze trzeba jej mówić, co ma zrobić. Taką sytuację zauważamy, analizując dane z Polski ($MU = 3,0$; $MN = 3,5$), Rumunii ($MU = 3,2$; $MN = 3,8$) i Słowacji ($MU = 2,7$; $MN = 3,5$). Odwrotny układ ocen obserwujemy w przypadku wyników partnerów greckich ($MU = 3,5$; $MN = 3,3$) i portugalskich ($MU = 2,8$; $MN = 1,9$).

Nauczyciele ($M = 3,2$) także nieznacznie częściej niż uczniowie ($M = 3,0$) twierdzą, że młodzież wykonuje swoje zadania byle jak. Co ciekawe, analizując dane z poszczególnych krajów, ponownie należy zwrócić uwagę na świadomość młodzieży braku staranności wykonywania zadań przez kolegów i koleżanki. W Polsce ($MU = 3,5$; $MN = 3,3$), Rumunii ($MU = 3,5$; $MN = 3,3$) oraz Portugalii ($MU = 2,8$; $MN = 2,1$) przede wszystkim młodzież wskazuje na ten problem. Jedynie dane ze Słowacji wskazują, że częściej nauczyciele ($M = 3,8$) niż uczniowie ($M = 2,2$) zauważają ten problem.

Badani twierdzą również, że na młodzieży dość często niestety nie można polegać ($MU = 3,0$; $MN = 3,2$). W Rumunii ($MU = 3,0$; $MN = 3,3$), Grecji ($MU = 3,0$; $MN = 3,4$) i na Słowacji ($MU = 2,8$; $MN = 3,3$) częściej na ten fakt zwracają uwagę nauczyciele. Jedynie w Polsce świadomość problemu jest wyższa wśród uczniów ($M = 3,2$) niż nauczycieli ($M = 2,7$).

Według badanych nauczycieli ($M = 3,0$) i uczniów ($M = 3,0$) młodzież dość często spóźnia się. Na takie sytuacje zwracają uwagę przede wszystkim nauczyciele z Grecji ($MU = 3,0$; $MN = 3,9$) i Słowacji ($MU = 2,4$; $MN = 3,0$). W Polsce natomiast znacznie częściej uczniowie ($M = 3,8$) niż nauczyciele ($M = 2,4$) dostrzegają ten problem.

Ostatnim wybranym do badania elementem zaburzeń zachowania są zachowania ryzykowne podejmowane przez młodzież. Wyniki uzyskane w trakcie badania zamieszczono w tabeli 20.

Tabela 20. Częstotliwość zachowań ryzykownych podejmowanych przez młodzież w ocenie badanych

Lp.	Zachowania ryzykowne	Polska		Rumunia		Grecja		Słowacja		Portugalia		Ogółem	
		U	N	U	N	U	N	U	N	U	N	U	N
1.	Niszczą czyjaś własność	2,5	2,3	2,2	2,4	2,3	3,3	1,9	2,9	3,2	2,3	2,4	2,6
2.	Wagarują	3,7	1,8	3,2	3,3	2,1	3,1	1,9	1,9	3,1	2,7	2,8	2,6
3.	Uciekają z domu	1,7	1,3	1,7	2,1	2,3	3,1	1,2	1,4	4,5	4,4	2,3	2,5
4.	Piją alkohol	4,0	1,5	2,8	3,2	3,4	3,3	2,3	2,1	4,0	4,2	3,3	2,9

5.	Pałą papierosy	4,1	1,7	3,9	4,1	3,8	3,1	2,4	2,3	4,4	3,9	3,7	3,0
6.	Molestują seksualnie innych	1,7	1,2	1,6	2,7	1,8	3,3	1,5	1,5	4,1	3,9	2,1	2,5
7.	Zastraszają innych	2,3	1,8	2,6	2,8	2,2	2,9	1,7	1,8	3,0	2,4	2,4	2,3
8.	Zażywają narkotyki	3,0	1,4	2,0	2,1	2,4	3,2	1,4	1,6	4,5	4,3	2,7	2,5
9.	Uprawiają hazard	2,6	1,3	2,5	2,7	2,9	3,1	1,4	1,7	4,1	4,2	2,7	2,6
10.	Znęcają się nad zwierzętami	1,3	1,2	1,5	2,0	2,0	3,4	1,3	1,7	4,0	4,1	2,0	2,5
11.	Wymuszają od innych pieniądze	1,6	1,4	2,1	2,4	2,1	3,3	1,3	1,6	3,7	3,5	2,2	2,4
12.	Uczestniczą w bójkach	2,4	2,1	2,3	2,2	3,0	3,0	1,8	2,1	2,8	2,4	2,5	2,4
13.	Stosują rygorystyczne diety	2,0	1,4	2,0	2,8	2,7	3,1	1,5	1,7	4,1	4,4	2,5	2,7
14.	Są uzależnieni od Internetu	3,7	2,9	3,6	4,3	3,9	3,5	3,7	3,9	1,6	1,9	3,3	3,3

Zgodnie z powyższymi wynikami badań (tab. 20) należy stwierdzić, że według uczniów ($M = 3,7$) i nauczycieli ($M = 3,0$) młodzież dość często pali papierosy. Warto zauważyć, że dane dla poszczególnych krajów w obu badanych grupach są dość podobne. Jednak w przypadku danych z Polski widzimy bardzo dużą rozbieżność. Uczniowie ($M = 4,1$) zdecydowanie częściej niż nauczyciele ($M = 1,7$) zwracają uwagę na ten problem.

Podobnie jest w przypadku picia alkoholu przez młodzież ($MU = 3,3$; $MN = 2,9$). Tu również polscy nauczyciele ($M = 1,5$) zdecydowanie rzadziej niż uczniowie ($M = 4,0$) zauważają takie zachowania. Wyniki dla pozostałych krajów są dość zbieżne.

Trzecim zachowaniem ryzykownym, zdaniem uczniów ($M = 3,3$) i nauczycieli ($M = 3,3$), przejawianym dość często przez młodzież jest uzależnienie od Internetu. Na to zagrożenie zwracają uwagę prawie wszyscy badani. Wyjątek stanowią jedynie Portugalczycy, którzy uważają, że takie zaburzenia pojawiają się rzadko ($MU = 1,6$; $MN = 1,9$).

Według portugalskich danych młodzież często podejmuje również pozostałe wskazane w badaniu zaburzenia w zachowaniu, np.: ucieczki z domu ($MU = 4,5$; $MN = 4,4$), molestowanie seksualne innych ($MU = 4,1$; $MN = 3,9$), zażywanie narkotyków ($MU = 4,5$; $MN = 4,3$), uprawianie hazardu ($MU = 4,1$; $MN = 4,2$), znęcanie się nad zwierzętami ($MU = 4,0$; $MN = 4,1$) oraz stosowanie rygorystycznych diet ($MU = 4,1$; $MN = 4,4$). To bardzo niepokojące dane, tym bardziej że na wysoką częstotliwość ich występowania wskazują zarówno nauczyciele, jak i uczniowie. Dane dla pozostałych krajów wskazują na dość sporadyczne występowanie wymienionych zachowań ryzykownych.

1.4. Wnioski i rekomendacje

Na podstawie przeprowadzonych badań sformułowano następujące wnioski.

1.4.1. Zaburzenia w relacjach z osobami dorosłymi

Analizując wyniki badań dotyczące identyfikacji problemów uczniów w relacjach z osobami dorosłymi, stwierdzono, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie są zgodni, iż najczęściej pojawiającymi się w rzeczywistości szkolnej problemami uczniów w relacjach z osobami dorosłymi są: niesłowność, kłamstwa, kłótnie, silna potrzeba wychowanków koncentrowania uwagi na sobie oraz nieumiejętność rozmawiania z dorosłymi o swoich potrzebach i problemach. Natomiast nauczyciele znacznie częściej niż uczniowie wskazywali na zachowania buntownicze swoich wychowanków, ich wulgarność wobec osób dorosłych oraz przejawy braku szacunku wobec nauczycieli.

Podsumowując, należy podkreślić, iż mimo zidentyfikowanych różnic w ocenach badanych z poszczególnych krajów uzyskane w toku badania wyniki świadczą jednoznacznie o licznych problemach oraz zaburzonych relacjach między nauczycielami i uczniami, co dobitnie wskazuje na potrzebę rozwijania ich kompetencji w zakresie poprawnej komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Wydaje się również, że nauczyciele powinni przyswoić sobie strategie skutecznego reagowania oraz umiejętności negocjacji w sytuacjach konfliktowych (kłótnia, bunt, wulgarność, kłamstwo, niesłowność). Nauczyciele niewątpliwie powinni również przyswoić sobie wiedzę i umiejętności z zakresu rozpoznawania potrzeb i problemów uczniów oraz wspierania wychowanków w poszukiwaniu i korzystaniu z pomocy innych osób. Pedagodzy muszą także przekazać swoim uczniom odpowiednie umiejętności, albowiem brak kompetencji interpersonalnych i społecznych oraz nieumiejętność rozpoznawania własnych i cudzych emocji pogłębia trudności we wzajemnych relacjach.

1.4.2. Zaburzenia w relacjach z rówieśnikami

W przypadku analizy częstotliwości zaburzeń uczniów w relacjach rówieśniczych dostrzegamy wyjątkową zgodność ocen nauczycieli i uczniów. Zarówno jedni, jak i drudzy wskazywali na następujące problemy: kłótnie, obrażanie się, kłamstwa oraz brak umiejętności proszenia o pomoc w trudnych sytuacjach.

Uwzględniając powyższe wnioski, w przygotowywanym narzędziu dydaktycznym GAME należy przede wszystkim: pokazać pedagogom skuteczne sposoby identyfikowania przejawów i przyczyn zaburzonych relacji uczniów między sobą, wskazać na konsekwencje ich nieadekwatnych reakcji w sytuacji

zaburzonych zachowań wychowanków, nauczyć uczniów odpowiednich strategii reagowania i radzenia sobie w sytuacjach trudnych z rówieśnikami oraz rozpoznawać i nazywać swoje emocje, problemy i potrzeby wobec rówieśników.

1.4.3. Zaburzenia w funkcjonowaniu w grupie

Według obu grup badanych najczęstsze problemy pojawiające się w funkcjonowaniu uczniów w grupie dotyczą braku umiejętności dostosowania się uczniów do zasad klasowych oraz nieumiejętności współpracy w grupie. Nauczyciele dostrzegali również problemy związane z prowokowaniem konfliktów przez wychowanków, alienacją niektórych uczniów oraz faworyzowaniem nieformalnych liderów klasowych. Uczniowie natomiast sądzili, że najwięcej trudności wynika z ich braku umiejętności autoprezentacji i wypowiedzania się przed całą klasą.

Zgodnie z powyższymi wnioskami nauczyciele powinni osiąść kompetencje w zakresie rozpoznawania problemów wynikających z nieumiejętności uczniów dostosowywania się do zasad i norm grupowych. Powinni także nauczyć się budowania zespołu klasowego, a szczególnie egzekwowania ustalonych reguł i norm. Znajomość pełnionych ról grupowych i wynikających z nich zachowań oraz technik radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych ograniczy niewątpliwie zakres i częstotliwość pojawiających się problemów.

1.4.4. Zaburzenia w postrzeganiu samego siebie

Identyfikując problemy uczniów z samym sobą, należy przede wszystkim wskazać na brak umiejętności uczniów w zakresie przyznawania się do swoich błędów, brak wiary we własne możliwości, nieumiejętność radzenia sobie ze swoimi problemami oraz brak empatii. Nauczyciele wskazywali również na problem braku asertywności wychowanków, a uczniowie na takie zachowania ich kolegów i koleżanek, które sprawiają wrażenie, że na niczym i nikim im nie zależy.

Wyżej sformułowane wnioski pokazują przede wszystkim potrzebę wspierania nauczycieli w zakresie rozwijania umiejętności rozpoznawania symptomów i mechanizmów niewłaściwego postrzegania własnej osoby przez uczniów. Nauczyciele powinni umieć prawidłowo odczytywać komunikaty ucznia, inicjować rozmowę z uczniem z zaburzeniami w postrzeganiu siebie, diagnozować poziom jego samoakceptacji i wspierać wychowanków w budowaniu własnego wizerunku. Umiejętność prawidłowego rozpoznawania emocji przez uczniów, właściwego nazywania swoich problemów oraz znajomość konstruktywnych strategii ich rozwiązywania zmniejszy zapewne skalę zaburzeń w omawianym obszarze.

1.4.5. Zaburzenia w sytuacjach zadaniowych

W sytuacjach zadaniowych zarówno nauczyciele, jak i młodzież byli zgodni, twierdząc, że uczniom brakuje kompetencji organizacyjnych, albowiem dość często spóźniają się, pozostawiają realizację rzeczy ważnych na ostatnią chwilę, nie potrafią racjonalnie zorganizować swojej pracy oraz dość szybko nudzą się i porzucają podjęte zadania. Badani nauczyciele częściej niż młodzież wskazywali również na brak samodzielności uczniów, niski poziom realizacji zadań oraz brak zaufania co do terminu i jakości rezultatów ich pracy.

Brak kompetencji organizacyjnych uczniów generuje wiele problemów, zarówno dydaktycznych, jak i wychowawczych. Z tego względu w projektowanych działaniach należy przede wszystkim zwrócić uwagę na identyfikację czynników zaburzających podejmowanie i realizację zadań. Należy również zwrócić szczególną uwagę na umiejętność delegowania zadań oraz skuteczną motywację do ich efektywnej realizacji. Nauczyciele powinni także uświadomić sobie, jak rozpoznawać oraz odpowiednio reagować na sukcesy i porażki swoich wychowanków.

1.4.6. Zachowania ryzykowne

Pośród wybranych zachowań ryzykownych badani najczęściej wskazywali na palenie przez uczniów papierosów, picie alkoholu oraz uzależnienie od Internetu. Jednak ta kategoria była najbardziej zróżnicowana i wewnętrznie niespójna. Pojawiły się bowiem bardzo duże różnice zarówno w obrębie ocen nauczycieli i uczniów, jak i danych z poszczególnych krajów. Dlatego ta kategoria została wykluczona w narzędziu dydaktycznym GAME.

W podsumowaniu należy stwierdzić, że różnice w ocenach badanych nauczycieli z poszczególnych krajów w pięciu kolejnych kategoriach nie były znacząco duże, co uzasadnia fakt, że opracowywana wirtualna gra GAME w równym stopniu będzie odnosić się do rzeczywistości szkolnej we wszystkich krajach europejskich.

Przystępując do projektowania narzędzia dydaktycznego GAME, przyjęto założenie, że wczesna diagnoza, odpowiednia profilaktyka oraz prawidłowe oddziaływania wychowawcze mogą przeciwdziałać i korygować dysfunkcyjne zachowania uczniów. Modyfikacja problemów w zachowaniu uczniów może polegać m.in. na następujących działaniach.

1. Przełamanie stereotypu „szkolnego łobuza”, np. przez zainicjowanie nietypowej, wykraczającej poza schemat codzienności sytuacji; odmienny, pozytywny sposób traktowania, dzięki któremu nauczyciel postrzega uczniów z problemami zachowania jako partnerów do współpracy, ciekawe osoby, z którymi warto rozmawiać, pożartować; traktowanie takich uczniów jak normalną młodzież, bez negatywnego etykietowania. Punktem zwrotnym może okazać się zmiana

schematów myślenia nauczycieli – uwolnienie od stereotypu, które spowoduje zmianę zachowania wobec dziecka, a także zmianę schematów myślenia samego dziecka o sobie, które powoduje zmianę jego zachowania, co prowadzi do budowania jego nowej pozycji w otoczeniu.

2. Tworzenie doświadczeń korygujących, czyli nowych, odmiennych od dotychczasowych, które mogą zlikwidować lub złagodzić skutki doznanych urazów psychicznych. Ich istota polega przede wszystkim na tym, że nie potwierdzają one wyobrażeń i oczekiwań dziecka, wynikających z jego uprzednich doświadczeń oraz pomagają dziecku doświadczyć siebie samego w inny sposób.

Największym wrogiem wychowawców jest sztywność ich własnych sposobów reagowania. Ma to szczególne znaczenie w przypadku, kiedy pracują z uczniami przejawiającymi zaburzenia zachowania, albowiem sztywne schematy działania dziecka i dorosłego nakładają się na siebie, co najczęściej prowadzi do ich wzajemnego wzmacniania się.

Przełamanie błędnego koła, w które uwikłał się nauczyciel wraz z uczniem, wymaga zmiany. Inicjatywa należy tu do dorosłego: to on musi zrobić coś, co wyrwie jego i dziecko z tego schematu, otworzy nowe możliwości w ich relacjach. Może się to odbywać przez następujące strategie:

- 1) zmiana schematu postrzegania dziecka (np. koncentracja na jego mocnych stronach);
- 2) strategia zaskoczenia, która polega na tworzeniu nowych, nieszablonowych, atrakcyjnych dla dzieci sytuacji, dzięki którym mogą doświadczać siebie w sposób konstruktywny;
- 3) ujawnianie ukrytych możliwości, np. przez powierzenie uczniowi zadania sprzecznego ze stereotypem, w jaki zostało wtłoczone przez otoczenie;
- 4) zmiana perspektywy, np. przez zamianę roli ucznia i nauczyciela;
- 5) stworzenia przestrzeni do konstruktywnych działań¹².

Podsumowując, należy stwierdzić, iż mimo dość obszernej literatury z zakresu problemów wychowawczych uczniów oraz publikacji na temat sposobów pracy z uczniami z zaburzeniami zachowania nie wypracowano do tej pory efektywnych metod niwelowania takich trudności. Warto zatem podejmować kreatywne działania, stosować nowe metody i projektować innowacyjne narzędzia edukacyjne, aby skuteczniej korygować istniejące dysfunkcje oraz zawczasu zapobiegać pojawianiu się nowych problemów wychowawczych.

12 A. Karasowska, *Jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania*, dz. cyt., s. 48–62.

Bożena Majerek

Rozdział 2

Praca z uczniem z zaburzeniami zachowania Podstawy teoretyczne konstruowania działań profilaktycznych i korekcyjnych

Dzięki wprowadzeniu do problematyki zaburzeń w zachowaniu dzieci i młodzieży nauczyciele i wychowawcy poznają niezbędne informacje na temat przejawów, przyczyn i konsekwencji zaburzeń w zachowaniu. Zapoznają się również z wybranymi sposobami radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Dzięki propozycjom działań korygujących będą mogli bardziej świadomie i planowo reagować na niewłaściwe zachowania uczniów.

Termin „zaburzenie zachowania” jest różnie definiowany w literaturze przedmiotu. Jedni uważają, że są to wszystkie zachowania, które nie służą zaspokajaniu potrzeb osobistych człowieka i rozwiązywaniu zadań stawianych mu przez środowisko; inni natomiast, zawężając zakres tego pojęcia, przyjmują normy moralne i społeczne za punkt odniesienia przy ocenie określonych zachowań. Większość dzieci w poszczególnych fazach rozwojowych wykazuje określone zaburzenia o zróżnicowanej intensywności i czasie trwania. Wiele objawów zaburzonego zachowania ma charakter przejściowy. O zaburzeniach zachowania *sensu stricto* mówimy zatem wtedy, gdy mają charakter przewlekły (powyżej 6 miesięcy) i spytają się z jednoznaczną dezaprobatą środowiska społecznego.

Zaburzenia zachowania ze względu na różnorodność i zmienność objawów nie tworzą określonego, statycznego obrazu. W miarę rozwoju dziecka niektóre z objawów mogą się nasilać lub zanikać, a w ich miejsce pojawiają się nowe. Można wymienić cztery podstawowe cechy zaburzonych zachowań: nieadekwatność, sztywność reakcji, szkodliwość dla podmiotu i otoczenia oraz obecność negatywnych emocji.

Problemy związane z zaburzeniami zachowania mogą dotyczyć wszystkich obszarów funkcjonowania dziecka. Najczęściej jednak przejawiają się one

w następujących relacjach: z osobami dorosłymi, z rówieśnikami, z grupą rówieśniczą, w sytuacji zadaniowej, z samym sobą.

Zaburzenia zachowania warunkowane są przez liczne czynniki biologiczne (np. nieprawidłowości w budowie anatomicznej mózgu, zaburzenia poziomu neuroprzekaźników w mózgu) i psychospołeczne (np. brak odpowiedniej opieki, nadmiernie surowe wychowanie lub zaniedbanie, doświadczenie nadużycia seksualnego lub przemocy, niski status społeczny rodziny, częste zmiany miejsca zamieszkania lub zmiany szkoły, kontakt z innymi osobami naruszającymi normy społeczne).

Systematyczna i kompleksowa praca wychowawcza i terapeutyczna prowadzona wobec dzieci i młodzieży z zaburzeniami zachowania jest bardzo ważna, ponieważ ogranicza postępujący proces patologizacji. Stwierdzono bowiem, że młodzież z zaburzeniami zachowania w okresie dorosłości rozwija cechy osobowości antyspołecznej, co bardzo utrudnia funkcjonowanie w społeczeństwie i znacznie zwiększa ryzyko wchodzenia w poważne konflikty z prawem. Im wcześniej rozpocznie się prowadzenie skutecznych oddziaływań wychowawczych i terapeutycznych wobec uczniów z zaburzeniami zachowania, tym większe są szanse na prawidłowe ich funkcjonowanie.

Proponowane w dalszej części niniejszego poradnika oddziaływania profilaktyczne i korygujące zostały przygotowane na podstawie następujących ogólnych założeń teoretycznych:

1. Zaburzenia w zachowaniu uczniów i wychowanków stanowią realną przyczynę postępującego procesu patologizacji.
2. Zaburzenia w zachowaniu uczniów i wychowanków stanowią główną przyczynę wczesnego opuszczania przez nich systemu edukacyjnego.
3. Brak umiejętności nauczycieli, wychowawców i pedagogów w zakresie zaburzeń zachowania uczniów przyczynia się do eskalacji problemów osobistych i społecznych uczniów.
4. Niedobór kompetencji interpersonalnych i społecznych nauczycieli, wychowawców i pedagogów utrudnia proces korygowania zaburzeń w zachowaniu.

Treści zawarte w niniejszej publikacji pozwolą nauczycielom i wychowawcom:

- 1) dostrzegać przejawy zaburzeń w zachowaniu uczniów i wychowanków;
- 2) identyfikować rodzaje zaburzeń w zachowaniu uczniów i wychowanków;
- 3) znać uwarunkowania zaburzeń zachowania dzieci i młodzieży;
- 4) przewidywać konsekwencje zaburzeń w zachowaniu uczniów;
- 5) dobierać odpowiednie strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych;
- 6) reagować odpowiednio na zaburzenia w zachowaniu uczniów;
- 7) wspierać swoich uczniów w rozwijaniu ich kompetencji osobistych i społecznych.

Ponadto przedstawione obszary tematyczne dostarczą odpowiedzi na następujące problemy praktyczne:

1. Jakie są podstawowe przejawy zaburzeń w zachowaniu uczniów i wychowanków?
2. Jakie są rodzaje zaburzeń w zachowaniu dzieci i młodzieży?
3. Jakie są uwarunkowania zaburzeń w zachowaniu uczniów i wychowanków?
4. Jakie są konsekwencje błędnych reakcji nauczycieli, wychowawców i pedagogów na zaburzenia zachowania uczniów i wychowanków?
5. W jaki sposób nauczyciele i wychowawcy powinni radzić sobie w sytuacji problematycznych zachowań uczniów i wychowanków?
6. W jaki sposób nauczyciele i wychowawcy powinny rozwijać kompetencje osobiste oraz społeczne swoich uczniów i wychowanków?

Tak przyjęte założenia ogólne stały się punktem wyjścia do konstruowania pięciu podstawowych obszarów tematycznych, w których uwzględniono konkretne propozycje praktycznych rozwiązań w pracy z uczniami przejawiającymi problemy w zachowaniu. Ogólna charakterystyka problemu oraz zaproponowane strategie działań korygujących mogą stanowić inspirację do dalszej eksploracji i praktycznego wdrażania zagadnień tak istotnych w przestrzeni szkoły.

Bożena Majerek

2.1. Zaburzenia w relacjach z osobami dorosłymi

Podstawowym warunkiem skutecznej pracy wychowawczej i terapeutycznej prowadzonej wobec zaburzeń zachowania jest stworzenie odpowiednich relacji opartych na wzajemnym zrozumieniu, rozsądnej tolerancji wobec siebie, poczuciu odpowiedzialności za swój los oraz zaangażowaniu. Taka więź społeczna daje poczucie bycia akceptowanym, poczucie bezpieczeństwa, przynależności oraz wspólnoty. Na prawidłowe relacje nauczyciel/wychowawca – uczeń/wychowanek mają wpływ takie czynniki, jak: akceptacja, otwartość, autentyczność, wzajemny szacunek, zrozumienie dla trudności i ograniczeń, dostrzeganie starań i mocnych stron, poświęcanie uczniom czasu i uwagi, umiejętność stawiania granic, norm, wymagań i oczekiwań, egzekwowanie wymagań oraz prawidłowy sposób komunikowania się. Umiejętność rozpoznawania własnych stanów emocjonalnych oraz potrzeb, a także prawidłowe identyfikowanie emocji uczniów i ich potrzeb stanowi podstawę prawidłowych relacji szkolnych. Prowadzenie systematycznej autorefleksji na temat własnych kompetencji osobistych i społecznych służy ich rozwojowi, ograniczając jednocześnie zaburzenia w relacjach z uczniami i wychowankami. Dostrzeganie problemów uczniów, umiejętność prowadzenia rozmów, rozwiązywania konfliktów oraz zapewnienie odpowiednich form pomocy i wsparcia w sytuacjach trudnych to warunki skuteczności pracy wychowawczej.

Głównym celem tego podrozdziału jest dostarczenie wiedzy na temat przejawów oraz uwarunkowań zaburzeń uczniów i wychowanków w relacjach z osobami dorosłymi. Brak kompetencji interpersonalnych i społecznych uczniów jest zazwyczaj główną przyczyną pojawiających się problemów. Nieumiejętność rozpoznawania własnych i cudzych emocji pogłębia trudności w relacjach z osobami dorosłymi. Niechęć do współpracy oraz korzystania z oferowanej przez nauczycieli pomocy generuje dodatkowe problemy.

Proponowane tematy do pracy

- 1) zaburzenia uczniów w relacjach z osobami dorosłymi: przejawy i przyczyny;
- 2) zaburzenia w komunikacji werbalnej (np. brak zwrotów grzecznościowych, wulgaryzmy, kłamstwa, bunt, niesłowność);
- 3) zaburzenia w komunikacji niewerbalnej (np. prowokacja, faworyzowanie niektórych uczniów);
- 4) strategie skutecznego reagowania w sytuacjach problemowych;
- 5) umiejętności negocjacji w sytuacjach konfliktowych;
- 6) umiejętności poszukiwania pomocy i wsparcia;
- 7) umiejętność korzystania z pomocy i wsparcia innych;
- 8) umiejętność rozpoznawania własnych i cudzych emocji;
- 9) umiejętności identyfikacji potrzeb i oczekiwań osób dorosłych;
- 10) umiejętności z zakresu rozpoznawania potrzeb i problemów uczniów;
- 11) umiejętność rozwijania wśród uczniów prawidłowych relacji z osobami dorosłymi.

Cele

- 1) identyfikowanie najczęstszych przejawów zaburzonych relacji uczniów i wychowanków z osobami dorosłymi;
- 2) identyfikowanie najczęstszych przyczyn trudności w relacjach z uczniami z zaburzeniami zachowania;
- 3) przewidywanie konsekwencji nieadekwatnych działań w sytuacji zaburzonych zachowań uczniów;
- 4) dobieranie odpowiednich strategii reagowania i radzenia sobie w zaburzonych relacjach z uczniami;
- 5) nazywanie swoich oraz uczniowskich stanów emocjonalnych;
- 6) identyfikowanie i nazywanie własnych potrzeb oraz oczekiwań wobec zachowań uczniów i wychowanków;
- 7) pomoc uczniom w rozwijaniu ich kompetencji osobistych i społecznych.

Główne założenia

1. Poczucie bezpieczeństwa uczniów to podstawowy warunek prawidłowego przebiegu procesu nauczania i wychowania.
2. Instrumentalne traktowanie uczniów przez nauczycieli i wychowawców generuje oraz pogłębia zaburzenia w zachowaniu.
3. Relacje oparte na poczuciu więzi i współodpowiedzialności ograniczają przejawy zaburzeń w zachowaniu.
4. Tworzenie klimatu klasy sprzyjającego realizacji potrzeby przynależności, akceptacji społecznej i samorealizacji ogranicza przejawy zaburzeń w zachowaniu.
5. Budowanie relacji opartych na akceptacji, autentyczności, otwartości oraz zaangażowaniu pomaga korygować niewłaściwe zachowania uczniów.
6. Świadomość własnych potrzeb, oczekiwań i ograniczeń, którą mają nauczyciele, stanowi podstawowy warunek prawidłowych relacji interpersonalnych z uczniami.
7. Umiejętności w zakresie prawidłowej komunikacji werbalnej i niewerbalnej nauczycieli oraz wychowawców stanowią podstawowy warunek prawidłowego przebiegu relacji z uczniami i wychowankami.
8. Umiejętność stanowienia granic, norm, wymagań i reguł postępowania oraz ich odpowiednie egzekwowanie pomaga w ograniczaniu zaburzeń w zachowaniu uczniów i wychowanków.
9. Formułowanie niejasnych lub sprzecznych komunikatów zakłóca relacje z uczniami i wychowankami.
10. Pomaganie uczniom i wychowankom w wyrażaniu swoich stanów emocjonalnych w sposób akceptowany zwiększa ich kompetencje osobiste i społeczne.
11. Zauważanie i chwalenie pozytywnych zachowań uczniów i wychowanków wzmacnia te zachowania.
12. Świadomość najczęściej pojawiających się błędów w relacjach z uczniami (np. pytanie „dlaczego”, robienie wyrzutów, ignorowanie, wyzwiska, wrogość, obwinianie, oskarżanie, grożenie, karanie) zmniejsza prawdopodobieństwo ich popełnienia.
13. Umiejętność mówienia o swoich problemach oraz ubieganie się o pomoc i wsparcie w sytuacjach trudnych ograniczają zaburzenia w zachowaniu uczniów.

Problemy praktyczne

1. Jakie są najczęstsze przejawy zaburzeń w relacjach z osobami dorosłymi?
2. Jakie są najczęstsze błędy komunikacyjne nauczycieli i wychowawców popełniane w relacjach z uczniami i wychowankami?

3. Jak najczęściej nauczyciele i wychowawcy reagują na niewłaściwe zachowania uczniów i wychowanków?
4. Jaka jest świadomość nauczycieli i wychowawców w identyfikacji oraz wyrażaniu własnych stanów emocjonalnych, potrzeb i oczekiwań?
5. Jaka jest świadomość nauczycieli i wychowawców w identyfikowaniu i nazywaniu emocji uczniów i wychowanków?
6. W jaki sposób rozmawiać z uczniem wymagającym pomocy i wsparcia?
7. W jaki sposób rozwijać u uczniów i wychowanków kompetencje osobiste i społeczne?

Przykładowe propozycje pracy z uczniem

- 1) agresywnym,
- 2) odmawiającym współpracy,
- 3) manipulującym,
- 4) izolującym się,
- 5) koncentrującym uwagę na sobie.

Klaudia Miśkowicz, Maciej Dymacz

2.1.1. Praca z uczniem agresywnym

Agresja stanowi poważny problem w szkole, a wśród jej ofiar znajdują się także dorośli. Pomimo że szkoła jest zobligowana do reagowania na akty agresji i przemocy, to sami nauczyciele pozostają czasami bezradni wobec skali zjawiska. Stan ten wynika m.in. z tego, że to właśnie szkole coraz częściej przypisuje się funkcję kompensującą negatywny wpływ domu rodzinnego, środowiska rówieśniczego, mediów i nierozwiązanych kryzysów rozwojowych młodych ludzi.

Wśród czynników mających wpływ na pojawienie się agresji w szkole wymienić można m.in.: brak umiejętności rozwiązywania konfliktów, brak znajomości podstawowych mechanizmów funkcjonowania dziecka w rodzinie, zaburzoną komunikację, niewłaściwy system norm. Powstawanie agresji tłumaczą m.in. teorie: instynktu, frustracji i uczenia się społecznego.

Symptomy problemów

- 1) wyzywanie i obrażanie innych ludzi (innych dzieci, rodziców, nauczycieli),
- 2) używanie wulgaryzmów,
- 3) okazywanie nauczycielowi lekceważenia,
- 4) używanie ironicznym komentarzy dotyczących pracy nauczyciela,
- 5) stosowanie agresji fizycznej wobec innych dzieci,

- 6) obrażanie innych w sposób bezpośredni lub pośredni,
- 7) niszczenie przedmiotów,
- 8) przeszkadzanie w lekcjach,
- 9) używanie niebezpiecznych narzędzi, np. noża, nożyczek. Uczeń może za pomocą tych narzędzi próbować kogoś zranić lub jedynie wystraszyć.

Przyczyny problemów

1. Zbyt wysokie wymagania nałożone na dziecko przez rodziców, co może prowadzić do zerwania relacji między rodzicami i dziećmi. W rezultacie dziecko może zachowywać się agresywnie, aby pokazać swoją potrzebę emocjonalnego kontaktu. Kolejnym rezultatem może być odczuwanie przez dziecko poczucia winy, prowadzącego do agresji wobec samego siebie.
2. Zbyt niskie wymagania nałożone na dziecko przez rodziców. Dziecko, które nie ma postawionych granic, może mieć zawyżoną samoocenę. Kiedy ktoś (np. nauczyciel) ocenia jego pracę jako gorszą od pracy kogoś innego, dziecko może być agresywne wobec nauczyciela lub ucznia ocenionego jako lepszego.
3. Naśladowanie zachowania innych osób (np. rodziców). Jeśli dziecko ma niewłaściwe wzorce zachowań rodzinnych (bicie, przemocowe rozwiązywanie konfliktów, unikanie rozmów na trudne i ważne tematy), to podobnie reaguje w środowisku szkolnym.
4. Oglądanie filmów i programów, w których agresja i przemoc stanowią najczęstszy sposób reagowania.
5. Uczucie frustracji u dziecka. Może być wiele powodów frustracji, a wśród nich:
 - nieosiągnięcie wyznaczonych celów,
 - brak zrozumienia problemów dziecka,
 - nieradzenie sobie w relacjach z rówieśnikami,
 - poczucie niesprawiedliwości, urazy, upokorzenia itp.
6. Zachowanie rówieśników, którzy mogą prowokować do agresji.
7. Zachowanie nauczyciela, które wynika np. z braku kontroli własnych emocji, niewłaściwego stosowania systemu kar i nagród, braku konsekwencji, obrażania ucznia.

Konsekwencje problemów

1. Agresja prowadzi do agresji. Agresja jednego ucznia prowokuje agresję w innych uczniach. Taka agresja może przybierać różne formy:
 - agresja wobec rzeczy (np. dziecko kopie krzesło),
 - agresja wobec innych osób (np. dziecko atakuje inne dziecko lub nauczyciela),
 - agresja wobec siebie samego (samookaleczenie itp.).
2. Agresja może być przyczyną wielu różnych reakcji u dzieci, takich jak:

- wysoki poziom stresu i poczucie zagrożenia,
 - brak pewności siebie, niskie poczucie wartości,
 - niechęć do szkoły,
 - wagary,
 - problemy w nauce,
 - dolegliwości fizyczne (np. ból brzucha), problemy ze snem,
 - lęki, fobie,
 - próby samobójcze.
3. Agresja może również prowadzić do zerwania relacji rówieśniczych: dzieci nie chcą się bawić i rozmawiać z uczniem agresywnym, jeśli zaś uczniów agresywnych jest więcej, to tworzą grupę, która obraża i straszy inne dzieci.
 4. Agresja może też prowadzić do izolacji agresywnego ucznia. Dzieci nie chcą nawiązywać z nim relacji, ponieważ się go boją. Mogą się również zachowywać wobec niego nieprzyjaźnie i wrogo, co może prowadzić do wzmacniania zachowań agresywnych.
 5. Agresja dziecka powoduje zmiany w zachowaniu niektórych nauczycieli wobec niego. Nauczyciele nie lubią takiego dziecka, ponieważ im przeszkadza. Traktują go jak intruza i są wobec niego bardzo surowi. Niektórzy nauczyciele nie próbują zrozumieć przyczyn zachowania dziecka i nie podejmują żadnych działań, aby zmienić jego agresywne zachowania.
 6. Inną konsekwencją może być demoralizacja agresywnego dziecka, kiedy staje się członkiem jakiejś patologicznej grupy.

Plan działań korygujących

Lp.	Cel działań korygujących (Co musisz osiągnąć?)	Założenia programu korygującego (Jak należy to zrobić?)
1.	Podniesienie samooceny ucznia	Stosuj pozytywne wzmocnienia: – systematycznie chwal dziecko za dobre zachowanie, – ustal system nagród za dobre zachowanie (cukierki, nalepka „jestem grzeczny”)
2.	Stworzenie przestrzeni, w której dziecko mogłoby w sposób pozytywny wykorzystać swoją energię	Przygotuj dla ucznia zadania dodatkowe (nie w formie kary!), które będą dla niego przyjemne i interesujące
3.	Doskonalenie własnego zachowania, które powinno być wzorem dla ucznia	Mów do dziecka spokojnie i w sposób wyważony. Nie okazuj niechęci wobec dziecka, lecz życzliwość i gotowość do pomocy. Reaguj na agresywne zachowania bez okazywania negatywnych emocji

4.	Uświadamianie dziecku mechanizmów zachowań agresywnych i wypracowanie z nim sposobów radzenia sobie z agresją	<p>Porozmawiaj z dzieckiem na temat przyczyn jego agresywnego zachowania.</p> <p>Omawiaj każdą trudną sytuację, pokazując dziecku, w jaki inny sposób mogło się zachować bez użycia agresji.</p> <p>Przeprowadź lekcje na temat zachowań agresywnych (przyczyny, konsekwencje, sposoby radzenia sobie).</p> <p>Naucz dziecko ćwiczeń pomagających łagodzić napięcie emocjonalne (ćwiczenia oddechowe, liczenie do dziesięciu, dziurawienie kartki ołówkiem, gniecie kartki, rysowanie negatywnych emocji, muzyka relaksacyjna itp.).</p> <p>Czytaj dziecku (można również całej klasie w czasie lekcji wychowawczej) bajki terapeutyczne oraz rozmawiaj na poruszone tam tematy</p>
5.	Budowanie relacji z uczniem	<p>Mów uczniowi, że jest dla ciebie ważny.</p> <p>Zapewnij o chęci pomocy; wychodź z inicjatywą pomocy.</p> <p>Stwórz przestrzeń do rozmowy z uczniem (odpowiednia ilość czasu, ustronne miejsce, brak osób, które mogłyby usłyszeć rozmowę).</p> <p>Pytaj ucznia o jego problemy, o to, z czym sobie nie radzi.</p> <p>Proponuj rozwiązania.</p> <p>Pytaj dziecko, jak czułoby się, gdyby ktoś był wobec niego agresywny. Co powinno wtedy zrobić? Motywuj ucznia do myślenia nad tymi problemami.</p> <p>Okazuj mu szacunek i zainteresowanie.</p> <p>Okazuj zrozumienie dla trudności dziecka w panowaniu nad zachowaniem („rozumiem, że ciężko jest opanować agresję; nie poddawaj się”)</p>
6.	Zapoznanie ucznia z zasadami przestrzegania reguł	<p>Razem z uczniem przedyskutuj reguły postępowania oraz konsekwencje ich łamania. Spiszcie umowę, pod którą się podpiszecie.</p> <p>Bądź konsekwentny w egzekwowaniu przyjętych zasad.</p> <p>Zauważaj błędy i zwracaj na nie uwagę – nie zapominaj jednak o pochwałach za dobre zachowanie (wzmacnianie pozytywne ma większą skuteczność niż wzmacnianie negatywne)</p>
7.	Wspieranie ucznia w respektowaniu granic	<p>Opisuj zachowanie, które narusza ład szkolny (np. „słyszysz, że używasz słów wulgarnych”, „widzę, że kopiesz Jasia”), bez czynienia uwag na temat charakteru ucznia („jesteś wulgarny” itp.).</p> <p>Mów o swoich uczuciach („razi mnie, kiedy używasz słów wulgarnych”, „jest mi przykro, kiedy widzę, że zachowujesz się w ten sposób”).</p> <p>Odwołuj się do obowiązujących norm (np. „obowiązuje zasada, że nie obrażamy innych”, „umówiliśmy się, że...”).</p>

		<p>Mów o swoich oczekiwaniach (np. „oczekuję, że powiesz koledze, jak bardzo jesteś na niego zły, ale bez wyzywania go”, „nie zgadzam się na bicie; oczekuję, że będziecie rozwiązywać konflikty bez używania pięści”).</p> <p>Wierz w dobrą wolę uczniów i okazuj to („wierzę, że potrafisz zachować się uprzejmie”, „mam nadzieję, że następnym razem będziesz uważniejszy”)</p>
8.	Zwiększanie zaangażowania rodziców w pracę nad zachowaniem dziecka	<p>Przeprowadź spotkanie z rodzicami na temat agresji, jej przyczyn, konsekwencji, właściwych i niewłaściwych sposobów radzenia sobie z agresją u dzieci.</p> <p>Poproś rodziców o przeprowadzanie z dzieckiem ćwiczeń rozładowujących napięcie emocjonalne.</p> <p>Wyłumacz rolę wzmacniania pozytywnego i poproś rodziców o stosowanie tej metody</p>
9.	Dążenie do stworzenia przyjaznego środowiska rówieśniczego, w którym nie będzie agresji	<p>Rozmawiaj z całą klasą na temat zachowań agresywnych i sposobów radzenia sobie z nimi.</p> <p>Nauucz dzieci ćwiczeń rozładowujących napięcie emocjonalne, a także ćwicz z nimi sposoby postępowania, gdy któryś z kolegów zacznie zachowywać się agresywnie (np. odgrywanie scenek)</p>
10.	Poprawienie jakości przekazywania oczekiwań i komunikatów przez nauczyciela	<p>Mów do dziecka zrozumiałym językiem.</p> <p>Prosto i jasno wyrażaj oczekiwania („chcę, żebyś...”, „oczekuję, że...”).</p> <p>Mów do dziecka z szacunkiem (nie mów: „Jesteś okropny! Nie wstyd ci?”, „Piszesz same bzdury. Kto to będzie czytał?”, lecz mów: „Widzę, że znów złamałeś zasady. Porozmawiajmy o konsekwencjach”, „Zrobiłeś trochę błędów, spróbujmy je poprawić”)</p>

Bibliografia

- Cherry K., *What is passive-aggressive behavior?*, <https://www.verywellmind.com/what-is-passive-aggressive-behavior-2795481> (dostęp 16.01.2021).
- Liberska H., Matuszewska M., *Rodzinne uwarunkowania zachowań agresywnych u młodzieży*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 2007, t. 18, s. 187–200, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/4101/1/11_H_Liberska_M_Matuszewska_Rodzinne_uwarunkowania_zachowan_agresywnych_187-200.pdf (dostęp 16.01.2021).
- Łukaszek R., *Objawy i przyczyny zachowań agresywnych dziecka w młodszym wieku szkolnym*, <https://profesor.pl/publikacja,14095,Artykuly,Objawy-i-przyczyny-zachowan-agresywnych-dziecka-w-mlodszy-wiek-szkolnym> (dostęp 16.01.2021).
- Łysek J., *Zachowania agresywne uczniów*, „Nauczyciel i Szkoła” 2000, nr 2, s. 67–72, [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Nauczyciel_i_Szkola/Nauczyciel_i_Szkola-r2000-t2_\(9\)/Nauczyciel_i_Szkola-r2000-t2_\(9\)-s67-72/Nauczyciel_i_Szkola-r2000-t2_\(9\)-s67-72.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Nauczyciel_i_Szkola/Nauczyciel_i_Szkola-r2000-t2_(9)/Nauczyciel_i_Szkola-r2000-t2_(9)-s67-72/Nauczyciel_i_Szkola-r2000-t2_(9)-s67-72.pdf) (dostęp 16.01.2021).

Patyra A., Sobiech M., Sady M. i in., *Wskazówki do pracy z dzieckiem przejawiającym zachowania agresywne*, <http://www.ppp.ostroleka.pl/wskazowki-do-pracy-z-dzieckiem-przejawiajacy-m-zachowania-agresywne/> (dostęp 16.01.2021).

Stachowicz-Piotrowska M., *Agresja w szkole. Przyczyny – problemy – zapobieganie*, <https://dspace.ukw.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/1793/Monika%20Stachowicz%20Piotrowska%20Agresja%20w%20oszkole%20Przyczyny%20problemy%20zapobieganie.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (dostęp 16.01.2021).

Klaudia Miśkovicz, Maciej Dymacz

2.1.2. Praca z uczniem odmawiającym współpracy

Uczniowie z zaburzonymi zachowaniami mogą stanowić stosunkowo niewielką grupę społeczności klasowej, ale ich niewłaściwe zachowanie może w konsekwencji pochłaniać zdecydowanie za dużo uwagi, czasu i energii nauczyciela, co przekłada się na proces nauczania i wychowania w szkole. Dodatkowo każda reakcja na zachowanie dziecka potwierdza schemat, w którym ono funkcjonuje lub implikuje zmiany. Brak motywacji do jakiegokolwiek działania ze strony ucznia wymaga stwarzania mu takich sytuacji, pełnych szacunku i zrozumienia, w których będzie mimo wszystko widział szansę na wykazanie się. Nawet jeśli efekty tych działań nie będą zauważalne natychmiast, to mogą jednak stać się początkiem długoterminowych i ważnych zmian.

Symptomy problemów

1. Uczeń nie chce postępować zgodnie z instrukcjami nauczyciela. Odmawia wykonania zadań lub tylko udaje, że je wykonuje.
2. Kiedy nauczyciel prosi ucznia, aby coś zrobił (np. pomógł w przyniesieniu książek z biblioteki), uczeń odmawia albo okazuje niechęć wobec zadania.
3. Uczeń nie chce wykonywać zadań w czasie lekcji, np. nie chce czytać tekstu, nie chce rozwiązywać quizów, nie chce pisać w zeszytcie.
4. Uczeń nie okazuje chęci do komunikowania się z nauczycielem. Nie chce odpowiadać na pytania, odrzuca propozycję rozmowy o problemach i trudnościach. Nie chce również opowiadać o sobie.
5. Uczeń pokazuje swoją niechęć do nauczyciela; pokazuje, że nie lubi nauczyciela.
6. Uczeń opuszcza lekcje. Może to znaczyć, że nie widzi wartości zajęć. Opuszczanie zajęć może również być efektem stresu związanego z nieumiejętnością rozwiązania trudnych ćwiczeń, a także uczucia bycia niezrozumianym.
7. Uczeń okazuje lekceważący stosunek do szkoły, nauki i nauczycieli. Może komentować zadania jako „głupie” albo „niepotrzebne”. Może również wyśmiewać uczniów pilnych i pracowitych.

Przyczyny problemów

Może istnieć wiele przyczyn braku chęci do współpracy ze strony dziecka. Warto wymienić kilka z nich:

1. Niechęć do szkoły. Jeśli rodzice nie traktują szkoły i uczenia się jako czegoś ważnego, dziecko przejmuje od nich to przekonanie.
2. Zbyt wysokie wymagania stawiane przez nauczyciela.
3. Problemy w życiu osobistym.
4. Problemy zdrowotne lub rozwojowe, o których nie wie nauczyciel.
5. Brak podmiotowego traktowania przez nauczycieli, będącego m.in. efektem traktowania przez niego swojej pracy jedynie jako obowiązku i przekonania, że jego rola zawodowa polega głównie na przekazywaniu wiedzy, a nie na rozwiązywaniu problemów i trudności uczniów.
6. Małe zaangażowanie rodziców we współpracę ze szkołą. Rodzice nie chcą brać udziału w tworzeniu dobrych relacji między dzieckiem a nauczycielem. Nie zachęcają ucznia do otwartości i współpracy.

Konsekwencje problemów

1. Uczeń nie wypełnia zadań poprawnie. Robi dużo błędów w ćwiczeniach, a jego prace nie są dostatecznie solidne.
2. Uczeń przychodzi na lekcje nieprzygotowany. Nie odrabia zadań domowych. Nie ma wystarczającej wiedzy dotyczącej poprzednich lekcji.
3. Uczeń jest coraz bardziej poirytowany, ponieważ czuje, że nauczyciel nie rozumie jego i jego problemów. Czuje się niezauważony przez nauczyciela i rozczarowany nauką.
4. Talenty i umiejętności ucznia są przez niego ukrywane, a przez to niezauważalne dla nauczyciela. Z tego powodu uczeń nie może w pełni rozwijać swojego potencjału. Jeśli taka sytuacja trwa długi czas i dotyczy nie tylko relacji z jednym nauczycielem, prowadzi do niepowodzeń edukacyjnych i może wpłynąć na przyszłe życie ucznia (karierę, wybór szkoły średniej i wyższej).
5. Uczeń może traktować innych ludzi (szczególnie dorosłych) jak wrogów. Może mieć niewłaściwe przekonanie o relacjach z innymi osobami. Nie będzie rozumiał, co znaczy współpraca i praca zespołowa. Może to stanowić barierę, która będzie uciążliwa i niewygodna w przyszłości (życie rodzinne, praca).

Plan działań korygujących

Lp.	Cel działań korygujących (Co musisz osiągnąć?)	Założenia programu korygującego (Jak należy to zrobić?)
1.	Stworzenie więzi z uczniem	<p>Rozmawiaj z uczniem na osobności. Spraw, by odczuł, że zależy ci na nim. Motywuj ucznia do włączania się we wspólne aktywności w czasie lekcji (pokazuj, że jego zdanie będzie wysłuchane, a jego aktywność przydatna)</p>
2.	Wypracowanie otwartości ucznia i poczucia akceptacji	<p>Przeprowadź z uczniem rozmowę na temat relacji nauczyciel – uczeń. Pokazuj, że każdy członek klasy jest ważny i potrzebny, że popełnianie błędów to rzecz normalna, a nauczyciel jest po to, aby pomagać i doradzać. Stwarzaj sytuacje, w których uczeń będzie mógł swobodnie wypowiedzieć swoją opinię, nie bojąc się, że zostanie oceniony. Zorganizuj dodatkowe zajęcia, na których będzie można pracować nad otwartością ucznia wobec innych. Mogą to być zajęcia dotyczące tego, jak rozmawiać, jak wyrażać uczucia/potrzeby itp. Możesz poprosić o pomoc pedagoga szkolnego. Pamiętaj o mowie ciała; stosuj postawę otwartą, zachęcającą do współpracy</p>
3.	Poprawienie jakości komunikacji nauczyciela	<p>Wydawaj jasne i zrozumiałe komunikaty. Używaj poleceń w formie pozytywnej („usiądź w ławce”), a nie negatywnej („nie biegaj po klasie”). Zawsze przedstawiaj jasne i szczegółowe zasady. Możesz zapisać je w formie plakatu i zawiesić w widocznym miejscu w klasie, aby można było do nich wracać, gdy zajdzie taka potrzeba. Przeprowadzaj lekcje na temat zasad panujących w szkole i potrzeby dostosowania się do nich</p>
4.	Zmiana nastawienia ucznia do szkoły i nauki	<p>Pytaj ucznia o to, jak postrzega szkołę, co mu się podoba, a co nie. Wspólnie opracujcie plan działania, dzięki któremu szkoła będzie dla niego bardziej przyjazna. Wyłumacz, że nie wszystko da się zmienić, a niektóre niedogodności trzeba nauczyć się akceptować</p>
5.	Zwiększenie zaangażowania rodziców w motywowanie ich dziecka do nauki	<p>Porozmawiaj z rodzicami na temat tego, że ich nastawienie ma duży wpływ na sposób postrzegania szkoły przez dziecko. Omów z rodzicami sposoby motywowania dziecka do nauki</p>

6.	Zmiana motywacji ucznia do nauki (budowanie motywacji wewnętrznej)	Przydzielaj uczniowi małe zadania, które nie będą przerastać jego możliwości. Chwal ucznia za dobrze wykonane zadania (wzmocnienie pozytywne). Porozmawiaj z uczniem o jego zainteresowaniach i spróbuj dostosować metody pracy do jego preferencji. Przydzielaj zadania w formie atrakcyjnej dla ucznia
7.	Zmiana relacji przedmiotowej na podmiotową	Pokazuj dziecku, że jest dla Ciebie ważne. Słuchaj dziecka, pozwalając mu na wypowiedzenie własnego zdania. Nie patrz na dziecko z wyższością, ale pokazuj, że rozumiesz jego problemy i trudności
8.	Uczenie konstruktywnych zachowań	Rozmawiaj z uczniem na temat przyczyn jego złego zachowania, tak aby mógł je zmienić na właściwe (np. opór przed zrobieniem zadania zamienił na powiedzenie nauczycielowi, że nie rozumie, od czego zacząć). Zorganizuj spotkanie ucznia z pedagogiem szkolnym. Zachęć ucznia do rozmów na temat tego, co go martwi i irytuje, ale też tego, co mu się podoba i przynosi radość
9.	Poprawa jakości przekazu lekcji	Przygotowuj zajęcia w różnej formie, tak aby były atrakcyjne dla ucznia (aktywacja różnych zmysłów; unikanie używania tylko jednej formy przekazu przez całą godzinę lekcyjną)
10.	Wypracowanie konsekwencji w przestrzeganiu zasad	Każde złe zachowanie zauważaj i powtarzaj zasady. Wymagaj od ucznia przestrzegania ustalonych z nim wcześniej zasad (np. że będzie zgłaszać się w czasie lekcji przynajmniej trzy razy; jeśli przez dłuższy czas będzie milczący, zachęcaj go do odpowiedzi; po lekcji przypominaj o ustalonych zasadach)

Bibliografia

- Faber A., Mazlish E., *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały; jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Poznań 2001.
- Jak stworzyć warunki do efektywnej współpracy uczniowie – nauczyciel?*, <https://www.ptd.edu.pl/3.%20warunki%20do%20efektywnej%20wspolpracy.pdf> (dostęp 16.01.2021).
- Karasowska A., *Uczeń z zaburzeniami zachowania. Budowanie strategii pracy w środowisku szkolnym*, file:///C:/Users/Klaudia/Downloads/a_karasowska_uczen-z-zaburzeniami-zachowania_3.pdf (dostęp 16.01.2021).
- Każmierczak P., *Konflikty w szkole. Część 1*, <https://edurada.pl/artykuly/konflikty-w-szkole-cz-c-1-uwagi-ogolne-konflikt-nauczyciel-uczel/> (dostęp 16.01.2021).
- Łabocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2013.

- Malinowski J.A., *Zaburzenia relacji uczeń-nauczyciel zagrożeniem dla podmiotowości szkolnego procesu edukacyjnego* [w:] K. Denek, T. Koszycz, M. Lewandowski (red.), *Edukacja jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Wrocław 2004, s. 347–352, https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/3108/JAM_2004_01_Zaburzenia.pdf?sequence=1 (dostęp 16.01.2021).
- Mądry-Kupiec M., *Nauczyciel w procesie komunikacji z uczniem*, http://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/1154/nauczyciel_w_procesie_komunikacji_madry_kupiec_malgorzata_000074.pdf?sequence=1 (dostęp 16.01.2021).
- Puchała E., *Szkola jako wspólnota osób*, Warszawa 2009.
- Siewiera-Pięciak M., *Jak uskrzydlić moje dziecko? Motywowanie dzieci i młodzieży do wysiłku intelektualnego*, https://www.poradnia3.krakow.pl/downloads/artykuly/43_jak_ukrzydlic_moje_dziecko.pdf?fbclid=IwARoqO_orX3d7qIFGB8hTwVN_BRuVj5i19NrgRx7bmWLOHLVkbqLofzLcuA (dostęp 16.01.2021).

Klaudia Miśkovicz, Maciej Dymacz

2.1.3. Praca z uczniem manipulującym

Manipulacja to celowe działanie mające na celu osiągnięcie korzyści przez osobę, która manipuluje, co związane jest z brakiem szacunku do praw i celów innych osób. Taki wpływ społeczny nie pozostaje bez znaczenia na decyzje innych osób. Pierwsze akty manipulacji są zazwyczaj nieświadome, a od reakcji dorosłych zależy, czy znajdują się na stałe w repertuarze zachowań w późniejszym życiu. Manipulacja może dotyczyć m.in. informacji albo wiedzy, natomiast obiekt, wobec którego podejmowane są takie działania, nie zawsze stanowi ostateczny cel manipulacji.

Jest wiele rodzajów manipulacji. W przestrzeni szkoły do popularnych należą: szantaż emocjonalny, histeria, wzbudzanie współczucia, komplementowanie i nadmierne posłuszeństwo.

Symptomy problemów

1. Próba udowodnienia, że zadanie jest za trudne. Celem takiego działania może być próba przekonania nauczyciela do wykonania zadania za ucznia.
2. Umniejszanie swojej wartości i pokazywanie braku wiary w siebie. Kiedy nauczyciel mówi dziecku o błędach, które popełniło, zaczyna ono np. płakać i pokazywać, że siebie nienawidzi. Celem takiego zachowania jest wzbudzenie w nauczycielu współczucia i litości czy też nakłonienie go do obniżenia wymagań.
3. Odwracanie uwagi nauczyciela przez zmienianie tematów, wyszukiwanie problemów, zadawanie pytań itd.

4. Przekonywanie nauczyciela, że ktoś inny jest odpowiedzialny za zachowanie/ błędy/emocje ucznia. W konsekwencji nauczyciel nie pociąga ucznia do odpowiedzialności za brak zadania domowego.
5. Komplementowanie nauczyciela. Takie działanie może sprawić, że nauczyciel będzie nadmiernie lubił ucznia, a przez to obniżał wymagania wobec niego.
6. Szantażowanie nauczyciela lub innych uczniów (np. uczeń mówi, że jeśli nauczyciel nie pomoże mu w zadaniu, on nie będzie posłuszny).

Przyczyny problemów

1. Niewłaściwe modele zachowania, które uczeń czerpie ze środowiska rodzinnego. Jeśli rodzice używają manipulacji, aby zmusić dziecko do zrobienia czegoś lub wobec siebie nawzajem, to dziecko – widząc skuteczność takich zachowań – naśladuje je.
2. Brak granic w wychowaniu. Jeśli rodzice nie potrafią być asertywni, dziecko wykorzystuje ich słabość i traktuje manipulację jako jedną z najlepszych metod osiągnięcia tego, czego chce. Nie jest więc niespodzianką, że dziecko próbuje używać manipulacji w szkole wobec nauczycieli i innych dzieci.
3. Zbyt dużo ograniczeń i zbyt mało wolności w domu (może słyszeć od rodziców: „rób, co ci mówię”); ponadto nie czuje się akceptowane przez rodziców. W tym przypadku manipulacja jest próbą przyciągnięcia ich uwagi.
4. Potrzeba poczucia kontroli. Przyczyną może być niskie poczucie bezpieczeństwa – jeśli uczeń nie czuje się bezpieczny, może próbować budować wokół siebie świat, który będzie bardzo uporządkowany oraz nie będzie w nim miejsca na niespodzianki i spontaniczność. Manipulacja pomaga budować taki świat i daje poczucie kontroli.
5. Niski poziom empatii i wrażliwości na problemy oraz cierpienia innych ludzi. Mogą one powstać na skutek przejścia modeli zachowania prezentowanych w filmach, grach komputerowych czy kreskówkach. Świat wirtualny nigdy nie zapewnia dzieciom treningu społecznego na wystarczającym poziomie. Nie może nauczyć dzieci autentycznych relacji z innymi ludźmi. Co więcej, świat wirtualny często jest oparty na abstrakcyjnych i kontrowersyjnych rzeczach, gdzie granice są przekraczane. Ten świat jest również zaprojektowany tak, aby przyciągać uwagę dzieci, co sprawia, że pokazuje wiele przemocy i realistycznych scen walki.
6. Problemy z samokontrolą. Dziecko nie zostało nauczone tego, jak przezwyciężać pragnienia, które nie są właściwe. Na przykład silne pragnienie bycia najlepszym w klasie i najbardziej popularną osobą w szkole może prowadzić do używania manipulacji w osiągnięciu tych celów.

Konsekwencje problemów

1. Niewłaściwy obraz relacji międzyludzkich. Uczeń myśli, że relacje powinny być oparte na manipulacji, wymuszaniu i oszukiwaniu, a nie na wolności, sprawiedliwości i współpracy.
2. Niepodejmowanie trudu i wysiłku w działaniu. Uczeń nie próbuje się starać i rozwijać, ponieważ widzi, że łatwiejszym i bardziej skutecznym sposobem jest skłonić kogoś innego, aby zrobił zadanie za niego. Uczeń nie wierzy w przyszłość *per aspera ad astra*.
3. Nieprzestrzeganie żadnych granic oraz brak szacunku do innych osób i ich wolności. Uczeń nie będzie rozumiał, że każdy człowiek ma prawo podejmować własne decyzje i mówić „nie”. Może to prowadzić do przedmiotowego traktowania ludzi. Osoba posługująca się manipulacją nie myśli o tym, że inni ludzie również mają swoje cele, lecz traktuje ich jedynie jako środki do celu, jako przedmioty, które może kontrolować. Postawa ta często sprawia, że taka osoba staje się egoistyczna i zarozumiała.
4. Jeśli manipulacja w dzieciństwie nie zostanie powstrzymana, to może mieć negatywne skutki w dorosłości. Uczeń jako osoba dorosła będzie manipulował swoimi bliskimi (żoną/mężem, dziećmi). Z tego powodu jego relacje będą niezdrowe. Może to również prowadzić do rozprzestrzeniania się nieuczciwości, braku poczucia odpowiedzialności za swoją pracę i czyny, braku gorliwości.
5. Zachowania manipulacyjne ucznia mogą wpływać na relację między nim a nauczycielami. Nauczyciele mogą być zirytowani uczniowskimi próbami manipulowania, mogą po prostu nie lubić ucznia i nie chcieć z nim pracować. Może to prowadzić ucznia do przekonania, że nie tylko nauczyciele, ale wszyscy dorośli są nieuprzejmi i niezbyt chętni do udzielania pomocy.
6. Manipulacja może zaszkodzić relacjom między uczniami. Jeśli uczeń manipulujący traktuje innych uczniów jak przedmioty do osiągnięcia jego celów, to mogą stracić do niego zaufanie. Mogą się również czuć wykorzystywani i przez to unikać z nim kontaktów. Może to manipulującego ucznia prowadzić do frustracji i być przyczyną jego agresji lub wycofania.
7. Używanie manipulacji może sprawić, że inni ludzie stracą zaufanie do ucznia. Ponadto manipulacja buduje nieprawdziwy obraz dziecka, które ukrywa swoje słabości i problemy, więc nauczyciel nie może ich dostrzec i mu pomóc.
8. Problemy w komunikacji z dorosłymi i dziećmi. Nieumiejętność rozmawiania o problemach i emocjach.

Plan działań korygujących

Lp.	Cel działań korygujących (Co musisz osiągnąć?)	Założenia programu korygującego (Jak należy to zrobić?)
1.	Stworzenie relacji opartych na poczuciu więzi i współodpowiedzialności	<p>Podjmuj działania mające na celu integrację klasy (wspólne projekty, zabawy integracyjne).</p> <p>Rozmawiaj z uczniem i okazuj mu zrozumienie</p>
2.	Zwiększanie świadomości swojej i uczniów dotyczącej problemu manipulacji	<p>Poznaj techniki manipulacji i metody przeciwstawiania się im.</p> <p>Przeprowadź lekcję na temat problemu manipulacji – wyjaśnij jej przyczyny, objawy oraz sposoby radzenia sobie z nią.</p> <p>Rozmawiaj z uczniami na temat relacji w klasie; zauważaj i koryguj zachowania niepożądane</p>
3.	Wypracowanie u dziecka sposobów radzenia sobie z emocjami	<p>Uświadom uczniowi, że emocje są czymś naturalnym i można nauczyć się nad nimi panować.</p> <p>Zaproponuj ćwiczenia uczące radzenia sobie z trudnymi emocjami.</p> <p>Rozmawiaj z dzieckiem o jego problemach i emocjach (np. gniew, rozczarowanie)</p>
4.	Zmniejszenie przeświadczenia u ucznia, że manipulacja jest skuteczna	<p>Jasno stawiaj granice i bądź konsekwentny w ich utrzymywaniu – nie poddawaj się próbom manipulacji ze strony uczniów.</p> <p>Pracuj nad własną asertywnością.</p> <p>Bądź konsekwentny w podejmowanych decyzjach i wyznaczaniu zadań</p>
5.	Zapewnienie dziecku dobrych wzorców zachowania	<p>Nigdy nie używaj manipulacji wobec uczniów.</p> <p>Dawaj przykład uczniom, konstruktywnie rozwiązując konflikty, pokazując etyczne sposoby przekonywania i zachowując szacunek dla uczniów</p>
6.	Zwiększenie świadomości rodziców na temat manipulacji oraz włączenie ich w pracę nad zmianą zachowań ucznia	<p>Wyjaśnij rodzicom mechanizmy działania manipulacji oraz sposoby radzenia sobie z nią.</p> <p>Wskazuj rodzicom sposoby manipulacji stosowane przez dziecko i podpowiadaj metody radzenia sobie z nimi.</p> <p>Podkreślaj, jak ważna jest asertywność w wychowaniu i nieuciekanie się do manipulacji przez rodziców</p>
7.	Poprawienie kompetencji komunikacyjnych uczniów	<p>Uświadamiaj uczniom, jak ważna i potrzebna jest odpowiednia komunikacja międzyludzka.</p> <p>Stosuj ćwiczenia poprawiające zdolności komunikacyjne wśród uczniów.</p> <p>Pracuj nad własnymi kompetencjami komunikacyjnymi, aby być dla uczniów wzorem do naśladowania</p>

8.	Wypracowanie właściwego poczucia własnej wartości u ucznia	Okazuj uczniowi akceptację i dostrzegaj jego zalety. Życzliwie zwracaj uwagę uczniowi na błędy w jego zachowaniu i zachęcaj go do pracy nad zmianą niepożądanych przyzwyczajeń. Podkreślaj, że praca nad sobą jest ważnym zadaniem każdego człowieka, a błędy nie obniżają jego wartości. Pokazuj uczniowi, że większą wartość ma uczciwa praca nad własnymi słabościami niż osiąganie celów za wszelką cenę
9.	Uświadomienie sobie najczęstszych błędów popełnianych przez nauczycieli w relacjach z uczniami i praca nad zmianą tych błędów	Czytaj literaturę z zakresu pedagogiki dotyczącą relacji nauczyciel – uczeń. Krytycznie przyglądaj się własnej pracy i zachowania niewłaściwe zastępuj właściwymi
10.	Praca nad motywacją ucznia do zmiany niepożądanych zachowań	Stosuj pozytywne wzmocnienia – chwal ucznia za próby korzystania z innych sposobów osiągnięcia celu niż uciekanie się do manipulacji

Bibliografia

- Guzik A., Huget P., *Specyfika komunikacji w procesie edukacyjnym – obszary zagrożeń manipulacyjnych*, https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/40815/guzik_huget_specyfika_komunikacji_w_procesie_educacyjnym_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y (dostęp 16.01.2021).
- Harwas-Napierała B., *Etyczne aspekty manipulacji*, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/8297/1/14_Barbara_Harwas-Napiera%C5%82a_Etyczne%20aspekty%20manipulacji_247-259.pdf (dostęp 16.01.2021).
- Oleka K., *Trudne zachowania uczniów. Jak radzić sobie z manipulacjami*, <https://www.zycieszkoly.com.pl/artykul/trudne-zachowania-uczniow-1> (dostęp 16.01.2021).
- Wichura A.J., *Manipulacja psychologiczna – definicja, przykłady, motywy*, <https://czlowiek.info/manipulacja-psychologiczna-definicja-przyklady-motywy/> (dostęp 16.01.2021).

Klaudia Miśkovicz, Maciej Dymacz

2.1.4. Praca z uczniem izolującym się

Każdy człowiek ma określone potrzeby społeczne, które jednak mogą być zaspokajane w różnym stopniu. Nie każde zatem dziecko znajdujące się w klasie szkolnej musi mieć potrzebę budowania głębokich relacji z kolegami i permanentnego przebywania w gronie rówieśników. Jeśli jednak otaczający świat przestaje całkowicie interesować nastolatka, jeśli unika wręcz kontaktów z innymi, a nawet zaczyna wycofywać się z życia, warto podjąć działania, dzięki którym

możliwe będzie poznanie przyczyny takiego zachowania i na tej podstawie zaproponowanie najlepszych dla dziecka rozwiązań chroniących je przed negatywnymi konsekwencjami alienacji społecznej.

Symptomy problemów

1. Spędzanie czasu samotnie, nie z innymi dziećmi. Można to dostrzec szczególnie w czasie przerwy.
2. Brak przyjaciół. Uczeń nie rozmawia o rówieśnikach po powrocie ze szkoły, nie spotyka się ze znajomymi.
3. Niechęć do zadań zespołowych w czasie lekcji.
4. Słaba umiejętność nawiązywania kontaktu z innymi ludźmi.
5. Poczucie braku zrozumienia i akceptacji. Uczeń mówi, że inne dzieci (lub nauczyciele) nie lubią go, nie rozumieją, nie chcą zwrócić na niego uwagi ani spędzać z nim czasu. Komunikuje również, że czuje się dziwnie w ich obecności, że nie może być wtedy sobą, nie jest przez nich traktowany poważnie itd.
6. Unikanie wycieczek szkolnych, dyskotek, gier integracyjnych. Uczeń nie lubi również sportów zespołowych i nie wyraża chęci organizacji różnych wydarzeń wspólnie z innymi.
7. Unikanie ludzi (mogą to być tylko dorośli lub tylko dzieci, ale także obie te grupy). Nigdy nie wychodzi pierwszy z inicjatywą kontaktu.

Przyczyny problemów

Trzeba mieć świadomość, że przyczyny problemów są związane z konkretną sytuacją oraz osobowością pojedynczego ucznia. Niektóre osoby są nieśmiałe, zamknięte i potrzebują mniej kontaktu z drugim człowiekiem niż inne. Jednak czasem osobowość ucznia nie wpływa na jego problemy w budowaniu relacji. Wtedy przyczyny są prawdopodobnie związane z konkretnymi sytuacjami.

1. Brak umiejętności komunikacyjnych – nikt nie nauczył dziecka, jak zainicjować kontakt z ludźmi, jak przezwyciężyć nieśmiałość i stres. Przyczyną mogą być np. niewłaściwe relacje w rodzinie, w której brakuje wzajemnego zrozumienia i szacunku, co przekłada się na problemy w kontaktach z innymi dorosłymi, np. nauczycielami (uczeń myśli, że nauczyciele będą go traktować bez szacunku i nie będą nawet próbowali go zrozumieć lub wysłuchać jego opinii).
2. Niewłaściwe zachowanie nauczycieli (np. dwóch lub trzech nauczycieli nie szanuje uczniów lub okazuje im pogardę – dziecko może wtedy sądzić, że wszyscy nauczyciele zachowują się w ten sposób).
3. Trudne doświadczenia rodzinne (problemy zdrowotne, materialne).
4. Nieadekwatne poczucie własnej wartości.

5. Niewłaściwe modele zachowania, obrazu świata itd. Na przykład nauczono dziecko, że ludzie zawsze są niemili i niechętni do pomagania, że są wrody, złośliwi i mają złe intencje. Czasem, unikając kontaktu z innymi, rodzice uczą społecznej izolacji.
6. Spędzanie zbyt dużo czasu w wirtualnym świecie gier komputerowych, portali społecznościowych itp., co prowadzi do braku umiejętności w budowaniu relacji z innymi w rzeczywistym świecie. Uczeń nie wie, jak rozmawiać z ludźmi, szczególnie z dorosłymi, ponieważ relacje z nimi wymagają znajomości odpowiednich zasad, używania odpowiedniego języka itd.
7. Inną przyczyną izolowania się ucznia od osób dorosłych mogą być trudne doświadczenia, np. dziecko było przez dorosłego zranione lub wykorzystane. Przyczyną może być również strata kogoś bliskiego i ważnego dla dziecka – w takiej sytuacji dziecko może bać się nawiązywać relacji, bo boi się nowego bólu.

Konsekwencje problemów

1. Niepowodzenia szkolne. Jeśli uczeń jest bierny w czasie lekcji, to ma mniejsze szanse na zdobycie wiedzy i umiejętności. Jeśli nie ma wystarczająco dużo odwagi, aby zadać pytanie, powiedzieć, że czegoś nie rozumie lub po prostu odpowiedzieć na pytanie, to traci szansę na zrozumienie danej kwestii.
2. Brak kompetencji komunikacyjnych, które są ważne dla funkcjonowania w społeczeństwie. Uczeń nie ćwiczy przydatnych umiejętności i nie chce nawiązywać kontaktów z innymi.
3. Zaburzenia emocjonalne, które mogą być konsekwencjami izolacji.
4. Przekonanie o wrogości ludzi. Prowadzi to do jeszcze głębszej izolacji i braku woli do budowania relacji oraz przyjmowania pomocy innych. Taka osoba może myśleć, że musi polegać tylko na sobie.
5. Brak uwagi ze strony nauczyciela, który nie dostrzega żadnych niepożądanych zachowań. Izolujący się uczniowie często są spokojni, nieśmiali i nie przeszkadzają w lekcjach. Nauczyciel nie wie więc o problemach uczniów i nie proponuje im pomocy.
6. Prześladowanie przez inne dzieci. Dzieje się tak dlatego, że dany uczeń jest zbyt nieśmiały, aby się im przeciwstawić lub powiadomić nauczyciela o problemie. Nieśmiali uczniowie często stają się kozłami ofiarnymi w klasie.
7. Uczeń, który nie przezwycięży swoich problemów z komunikacją i izolowaniem się, stanie się prawdopodobnie biernym dorosłym: biernym obywatelem, biernym rodzicem. Może to skutkować wychowaniem dzieci, które również będą się izolować.

8. Uczeń prawdopodobnie będzie miał nieprawdziwy obraz własnej osoby, ponieważ nie będzie mógł go porównać z opiniami innych ludzi na jego temat. Jeśli ktoś nie nawiązuje relacji, to nie może sprawdzić, czy jego zachowanie i sposób bycia są akceptowane przez innych, czy ma jakieś wady, nad którymi powinien pracować itd. Może to prowadzić do niewłaściwego poczucia własnej wartości (zaniżonego lub zawyżonego).
9. Uczeń nie będzie miał głębokich relacji z innymi. Relacje są bardzo ważne dla integralnego rozwoju osoby. Brak relacji może generować wiele problemów związanych z komunikacją, wewnętrznym wzrostem, rozwojem moralnym itd.

Plan działań korygujących

Lp.	Cel działań korygujących (Co musisz osiągnąć?)	Założenia programu korygującego (Jak należy to zrobić?)
1.	Doprowadzenie do integracji ucznia z klasą	Rozmawiaj z uczniem na temat przyczyn jego izolacji. Zachęcaj go do nawiązania kontaktów z rówieśnikami. Organizuj gry integracyjne i pracę w grupach tak, aby uczniowi dać szansę współpracy z innymi
2.	Doprowadzenie do zawiązania relacji nauczyciel – uczeń	Okazuj uczniowi zainteresowanie. Prowadź indywidualne rozmowy z uczniem dotyczące nie tylko problemów, ale także jego zainteresowań. Ma to na celu poznanie ucznia oraz pokazanie mu, że relacja z nauczycielem nie musi być tylko formalna
3.	Kształtowanie umiejętności komunikacyjnych u ucznia	Przeprowadź w klasie lekcję dotyczącą technik komunikacji. Ćwicz te techniki z uczniami (dobrze sprawdza się odgrywanie scenek). Zachęcaj ucznia do prób komunikacji z innymi. Chwal go za każdą podjętą próbę. Zachęcaj innych uczniów do prób nawiązywania kontaktu z uczniem, który się izoluje
4.	Budowanie właściwej samooceny przez dziecko	W przypadku zaniżonego poczucia wartości buduj w uczniu wiarę w siebie. W tym celu stosuj pozytywne wzmocnienia, chwal ucznia nawet za drobne sukcesy. W przypadku zawyżonego poczucia własnej wartości wskazuj uczniowi błędy i wady a także sposoby ich korygowania. Tłumacz uczniowi, że każdy człowiek ma wady i potrzeba wiele pracy, by je przezwyciężyć

5.	Przełamanie postawy nieufności u ucznia	<p>Zawsze bądź życzliwy wobec uczniów i okazuj im chęć pomocy w trudnościach, zarówno szkolnych, jak i osobistych.</p> <p>Zachęcaj innych uczniów do okazywania sympatii, serdeczności oraz chęci pomocy uczniowi zamkniętemu w sobie.</p> <p>Przedstawiaj świat jako przyjazny, pełen niespodzianek, a ludzi jako dobrych i życzliwych</p>
6.	Aktywizacja społeczna ucznia	<p>Angażuj ucznia w organizację szkolnych wydarzeń, klasowych wycieczek.</p> <p>Zachęcaj go do udziału w różnego rodzaju projektach grupowych, konkursach, do zaangażowania w życie szkoły (samorząd, koła naukowe, wolontariat).</p> <p>Wyrażaj oczekiwania dotyczące aktywności ucznia w czasie lekcji („oczekuję, że będziesz się zgłaszał do odpowiedzi, kiedy ją znasz”, „chcę, abyś współpracował z innymi uczniami”)</p>
7.	Kształtowanie postawy wytrwałości	<p>Uświadamiaj uczniowi, że niepowodzenia są nieodłączną częścią procesu rozwoju.</p> <p>Wyrażaj swoje oczekiwania („chciałbym, żebyś nie poddawał się po pierwszej porażce, ale próbował ponownie”).</p> <p>Chwal ucznia, gdy wykaże się wytrwałością w realizacji zadań lub nawiązywaniu relacji</p>
8.	Włączanie rodziców w proces integracji ucznia ze społeczeństwem	<p>Porozmawiaj z rodzicami na temat izolacji ich dziecka i poproś o włączenie się w próby jego aktywizacji. Można przedstawić rodzicom pomysły na to, w jaki sposób mogą pomóc, np. zachęcając dziecko do spotkań z innymi dziećmi poza szkołą albo zapisać je na jakies zajęcia dodatkowe związane z pracą zespołową</p>

Bibliografia

- Dziwoń G., *Analiza przypadku ucznia – brak integracji z klasą*, <https://www.edukacja.edux.pl/p-12803-analiza-przypadku-ucznia-brak-integracji.php> (dostęp 16.01.2021).
- Erbel B., *Przyczyny bierności dzieci i jej przezwyciężenie*, <https://www.profesor.pl/publikacja,12191,Artykuly,Przyczyny-biernosci-dzieci-i-jej-przezwycezanie> (dostęp 16.01.2021).
- Janowska M., *Odludek, czyli gdy dziecko izoluje się od innych*, <https://www.forumpediatryczne.pl/artykul/odludek-czyli-gdy-dziecko-izoluje-sie-od-innych/6456/2> (dostęp 16.01.2021).
- Płaczek I., *Dziecko nieśmiałe, bierne społecznie – objawy, przyczyny, przeciwdziałanie*, <https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU2604> (dostęp 16.01.2021).
- Prokop-Duchnowska M., *Co zrobić, by mały samotnik otworzył się na innych*, <https://www.familie.pl/artykul/Co-zrobic-by-maly-samotnik-otworzyl-sie-na-innych,6646,1.html> (dostęp 16.01.2021).

Klaudia Miśkiewicz, Maciej Dymacz

2.1.5. Praca z uczniem koncentrującym uwagę na sobie

Zarówno nauczyciel, jak i uczniowie współzależą od siebie, i to, jakie postawy przyjmują wobec siebie, przekłada się na budowanie klimatu klasy. Jednak zdecydowanie większa odpowiedzialność pedagoga za losy swoich podopiecznych skłania go do pogłębionej refleksji na temat przyczyn zachowań uczniów budzących niepokój. Stawianie oporu, utrudnianie prowadzenia zajęć, cynizm, prowokowanie, zaczepny komentarz na forum klasy nie zawsze muszą oznaczać lekceważenie i brak szacunku. Czasem, w przypadku dzieci z zaburzonym zachowaniem, sygnały te oznaczają niezaspokojone potrzeby i wołanie o pomoc.

Symptomy problemów

1. Bycie głośnym i hałaśliwym. Przeszkadzanie nauczycielowi w czasie lekcji. Wtrącanie śmiesznych lub ironicznych komentarzy. Wyrażanie opinii dotyczących lekcji, tematów, nauczyciela i innych uczniów.
2. Szukanie poklasku u innych dzieci przez zabawne zachowania i żarty. Bycie niekulturalnym w stosunku do nauczyciela, aby w ten sposób przyciągnąć uwagę innych uczniów.
3. Bycie aktywnym przez cały czas, aby nie pozwalać innym uczniom odpowiadać na pytania lub wykonywać zadania.
4. Nieprzestrzeganie zasad, łamanie ich celowo i bez żadnej przyczyny. Nie słuchanie napomnień nauczyciela i brak poczucia wstydu z powodu swojego zachowania.
5. W skrajnych przypadkach ranienie siebie lub kogoś innego.
6. Spóźnianie się na lekcje lub wagarowanie.
7. Wykazywanie braku umiejętności wykonania zadania czy ćwiczenia, by przyciągnąć uwagę innych.
8. Uciekanie z domu, brak posłuszeństwa wobec rodziców, późne powroty do domu.
9. Używanie wulgaryzmów.

Przyczyny problemów

1. Brak bliskości w rodzinie ucznia. Dziecko nie czuje, że rodzice je kochają i jest dla nich ważne. Z tego powodu próbuje skupić na sobie ich uwagę. Najpierw komunikuje swoje potrzeby („mamo, pobaw się ze mną”), lecz jeśli rodzice nie reagują, zaczyna domagać się ich uwagi innymi sposobami, np. zaczyna płakać lub krzyczeć, jest nieposłuszne czy hałaśliwe.

2. Niewystarczająca uwaga innych ludzi. Na przykład jeśli dziecko czuje się niepotrzebne, próbuje pokazać swoją obecność w grupie, przeszkadzając innym dzieciom.
3. Brak umiejętności nauczyciela w okazywaniu zainteresowania każdemu uczniowi w klasie. Czasem nauczyciele zwracają uwagę tylko na uczniów ambitnych i zdolnych lub niegrzecznych i hałaśliwych. W złym zachowaniu dziecko może widzieć szansę na przyciągnięcie uwagi nauczyciela.
4. Frustracja to źródło licznych negatywnych emocji, które mogą generować wiele problemów w zachowaniu ucznia.
5. Potrzeba akceptacji i potwierdzenia własnej wartości. Jeśli uczeń jest niepewny swojej wartości, próbuje sprawdzić, jak widzą go inni ludzie. Prowadzi to jednak do błędnego koła: uczeń próbuje przyciągnąć czyjąś uwagę, aby potwierdzić swoją wartość, ale przez próby przyciągania uwagi otrzymuje negatywne informacje zwrotne (nauczyciel upomina go), co prowadzi do przekonania o braku własnej wartości i jeszcze większej próby przyciągnięcia uwagi innych.
6. Trudne emocje, takie jak nienawiść lub zazdrość.

Konsekwencje problemów

1. Uczeń, który próbuje przyciągnąć uwagę innych, może być przez nich odrzucony. Wpływa to negatywnie na jego rozwój, ponieważ człowiek potrzebuje budowania relacji, aby nauczyć się, jak funkcjonować w grupach społecznych.
2. Próba skupienia na sobie uwagi przez ucznia może skutkować irytacją ze strony nauczycieli i w konsekwencji prowadzić do pogorszenia relacji między nauczycielem a uczniem. Nauczyciele mogą próbować pokazać uczniowi, że nie jest jedynym dzieckiem w klasie; mogą go ignorować, co może powodować złość w uczniu i kolejne próby przyciągnięcia uwagi nauczyciela. Takie błędne koło uniemożliwia prawidłowe relacje między uczniem i nauczycielem, co znaczy, że uczeń nie otrzyma odpowiedniej pomocy i wsparcia pedagogicznego.
3. Silna potrzeba ucznia, aby znajdować się w centrum uwagi i przyciągać uwagę wszystkich. Taka postawa oznacza również, że uczeń nie może znieść sytuacji, kiedy ktoś inny jest chwalony – uczeń jest zazdrosny i nieszczęśliwy, kiedy nikt nie okazuje mu zainteresowania. Brak czyjejs uwagi prowadzi go do poczucia odrzucenia i obniżenia poczucia własnej wartości.
4. W konsekwencji uczniowskich prób przyciągnięcia uwagi nauczyciela przez udawanie, że nie potrafi wykonać jakiegoś zadania i potrzebuje pomocy, uczeń może stać się faktycznie bezradny i niesamodzielny. Jeśli wymusza na nauczycielu zbyt wiele pomocy, to nie potrafi wykonywać niektórych czynności samodzielnie. Może to sprawić, że w przyszłości uczeń również będzie próbował skłonić innych ludzi do wykonywania zadań za niego.

5. Uczeń, który próbuje skupić na sobie uwagę innych ludzi, może utrwalić w sobie przekonanie, że manipulacja to dobry sposób osiągnięcia celów oraz nie trzeba liczyć się z ludźmi słabymi. Taki uczeń może stać się egoistycznym dorosłym, który będzie wymuszał na innych pożądane przezeń działania. Postawa taka jest niewłaściwa i prowadzi do problemów w relacjach z innymi. Osoba o silnej potrzebie skupiania uwagi na sobie prawdopodobnie w przyszłości będzie zaniedbywać swojego partnera lub dzieci; nie będzie rozumieć, że inni ludzie również potrzebują jego uwagi i zrozumienia ich emocji i potrzeb. Egoizm to bardzo niebezpieczna wada w relacjach międzyludzkich.

Plan działań korygujących

Lp.	Cel działań korygujących (Co musisz osiągnąć?)	Założenia programu korygującego (Jak należy to zrobić?)
1.	Uświadomienie sobie przyczyn i konsekwencji własnych zachowań	Rozmawiaj z uczniem na temat jego zachowania. Pytaj o przyczyny zachowań oraz uświadamiaj uczniowi następstwa własnych zachowań. Zaproponuj uczniowi zachowania alternatywne w danej sytuacji (np. gdy będzie potrzebował pomocy, podniesie rękę i powie, że jej potrzebuje)
2.	Wypracowanie kompetencji komunikacyjnych ucznia	Przeprowadzaj lekcje dotyczące komunikacji, jej zasad i kierujących nią reguł. Ćwicz z uczniami właściwe zachowania komunikacyjne przez gry, zabawy czy odgrywanie scenek
3.	Budowanie samodzielności ucznia	Wyznaczaj uczniowi małe zadania, które będzie w stanie wypełnić. Nagradzaj za samodzielne wykonanie zadania. Odmawiaj wykonania zadania za ucznia. Zamiast tego naprowadzaj ucznia na właściwe myślenie, tak aby samodzielnie mógł rozwiązać problem. Przekonuj dziecko, że poradzi sobie z samodzielnym wykonaniem zadania. Okazuj uczniowi zainteresowanie nie tylko wtedy, gdy jest niegrzeczny
4.	Wzmocnienie u ucznia poczucia własnej wartości	Chwal ucznia za wypełnione zadania i nawet małe postępy. Okazuj uczniowi zainteresowanie nie tylko wtedy, gdy jest niegrzeczny. Wyznaczaj uczniowi zadania, by czuł się potrzebny (np. przyniesienie atlasów z biblioteki, zmazanie tablicy).

5.	Poprawa relacji między nauczycielem i uczniem	<p>Okazuj uczniowi życzliwość i cierpliwość. Nie pokazuj irytacji. Nie ignoruj go.</p> <p>Rozmawiaj z uczniem, interesuj się jego życiem (np. pytaj o zainteresowania czy sposoby spędzania wolnego czasu).</p> <p>Stwórz przestrzeń do rozmowy na tematy trudne, tak aby uczeń miał możliwość swobodnego wypowiedzenia się</p>
6.	Wypracowanie współpracy i partnerstwa między uczniami	<p>Stosuj gry i zabawy integracyjne.</p> <p>Wyznaczaj zadania wymagające współpracy między uczniami.</p> <p>Organizuj wycieczki, wspólne spędzanie czasu.</p> <p>Zachęcaj uczniów do budowania relacji poza szkołą.</p> <p>Przydzielaj ucznia do grup, które nie będą wzmacniały jego negatywnych zachowań</p>
7.	Budowanie w dziecku świadomości zasad i reguł obowiązujących w życiu społecznym	<p>Jasno wyznaczaj zasady i bądź konsekwentny w ich egzekwowaniu (np. oznajmij dziecku, że nie będziesz reagować, kiedy ono będzie się domagać uwagi w niewłaściwy sposób, a gdy dziecko złamie zasadę, przypomnij mu, co ustalono, i nie reaguj. Kiedy stara się zachować właściwie – docenij to).</p> <p>Mów dziecku o oczekiwaniach wobec niego (np. „oczekuję, że nie będziesz przerywał, kiedy inni mówią”, „chcę, abyś cierpliwie poczekał, aż do ciebie podejde”)</p>
8.	Uświadamianie uczniowi, że jest częścią społeczności, w której każda osoba jest potrzebna i ma wyznaczone zadania	<p>Proś ucznia o wykonywanie różnych zadań. Przydzielaj także zadania innym uczniom.</p> <p>Przy różnych okazjach powtarzaj, że wspólnota składa się z ludzi o różnych talentach i każdy jest potrzebny, ale nie każdy wypełnia te same zadania</p>
9.	Rozwijanie w uczniu altruizmu i dostrzegania potrzeb innych	<p>Zachęcaj ucznia do włączenia się w działalność wolontariatu.</p> <p>Podkreślaj, jak ważna i wartościowa jest bezinteresowna pomoc oraz ucz dzieci zachowań bezinteresownych przez własny przykład i podpowiadanie działań.</p> <p>Proś ucznia o udzielanie pomocy innym</p>
10.	Włączenie rodziców w pracę nad właściwym poczuciem wartości u dziecka	<p>Uświadom rodzicom przyczyny i negatywne konsekwencje zachowań mających na celu koncentrowanie na sobie uwagi przez dziecko.</p> <p>Podpowiedz, w jaki sposób mają się zachowywać, gdy dziecko będzie próbowało wymusić na nich uwagę.</p> <p>Podkreślaj, jak ważne jest okazywanie zainteresowania dziecku nie tylko w sytuacjach, gdy się tego domaga.</p> <p>Poproś o to, by rodzice nie wyręczali dziecka, lecz zachęcali do samodzielności.</p> <p>Zaproponuj, aby rodzice zachęcali dziecko do budowania relacji koleżeńskich, w których będzie mogło uczyć się współpracy</p>

Bibliografia

- Bakuła A., *Cele złego zachowania, procedury korygujące*, <http://brok.edu.pl/wp-content/uploads/sites/4/2013/09/16.Cele-z-ego-zachowania-procedury-koryguj-ce.pdf> (dostęp 16.01.2021).
- Faber A., Mazlish E., *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały; jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Poznań 2001.
- Puchała E., *Szkoła jako wspólnota osób*, Warszawa 2009.
- Ścibisz E., *Problemy z nietypowymi zachowaniami uczniów*, <https://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU6416> (dostęp 16.01.2021).

Mariusz Gajewski

2.2. Zaburzenia w relacjach z rówieśnikami

Podstawowym warunkiem skuteczności pracy wychowawczej i terapeutycznej prowadzonej wobec zaburzeń zachowania jest stworzenie odpowiednich relacji opartych na wzajemnym zrozumieniu, rozsądnej tolerancji wobec siebie, poczuciu odpowiedzialności za swój los oraz zaangażowaniu. Taka więc społeczna daje poczucie bycia akceptowanym, bezpieczeństwa, przynależności oraz wspólnoty. Na prawidłowe relacje nauczyciel/wychowawca – uczeń/wychowanek mają wpływ takie czynniki, jak: akceptacja, otwartość, autentyczność, wzajemny szacunek, zrozumienie dla trudności i ograniczeń, dostrzeganie starań i mocnych stron, poświęcanie uczniom czasu i uwagi, umiejętność stawiania granic, norm, wymagań i oczekiwań, egzekwowanie wymagań oraz prawidłowy sposób komunikowania się. Umiejętność rozpoznawania własnych stanów emocjonalnych oraz potrzeb, a także skuteczne identyfikowanie emocji uczniów i ich potrzeb stanowi podstawę prawidłowych relacji szkolnych. Prowadzenie systematycznej autorefleksji na temat własnych kompetencji osobistych i społecznych służy ich rozwojowi, ograniczając jednocześnie zaburzenia w relacjach z uczniami i wychowanekami. Dostrzeganie problemów uczniów, umiejętność prowadzenia rozmów, rozwiązywania konfliktów oraz zapewnienie odpowiednich form pomocy i wsparcia w sytuacjach trudnych to warunki skuteczności pracy wychowawczej.

Głównym celem tego podrozdziału jest dostarczenie wiedzy na temat przejawów i uwarunkowań zaburzeń uczniów i wychowanek w relacjach z rówieśnikami. Za główną przyczynę pojawiających się problemów rówieśniczych uważa się brak wystarczających kompetencji w obszarze komunikacji interpersonalnej i społecznych zasobów uczniów. Deficyty rozwojowe i niedostateczna socjalizacja wzmacniają oraz generują problemy wychowawcze dzieci i młodzieży. Co więcej, nieumiejętność rozpoznawania własnych oraz cudzych stanów emocjonalnych

i nastrojów pogłębia trudności w relacjach z rówieśnikami. Bariery kulturowe mogą wzmacniać i pogłębiać zaburzenia zachowania i konflikty między uczniami.

Proponowane tematy do pracy

- 1) zaburzenia w relacjach z rówieśnikami: przejawy i przyczyny,
- 2) zaburzenia w komunikacji werbalnej (np. kłótnie, wulgaryzmy, kłamstwa) w relacjach z rówieśnikami,
- 3) zaburzenia w komunikacji niewerbalnej (np. prowokacja) w relacjach z rówieśnikami,
- 4) umiejętność rozwiązywania problemów osobistych i społecznych,
- 5) umiejętność poszukiwania pomocy i wsparcia wśród rówieśników,
- 6) umiejętność korzystania z pomocy i wsparcia rówieśników,
- 7) umiejętność identyfikacji potrzeb i oczekiwań rówieśników,
- 8) umiejętność rozpoznawania i nazywania emocji swoich oraz rówieśników,
- 9) kulturowe uwarunkowania zaburzeń w zachowaniu młodzieży.

Cele

- 1) identyfikowanie najczęstszych przejawów zaburzonej relacji między uczniami,
- 2) identyfikowanie najczęstszych przyczyn trudności uczniów w relacjach rówieśniczych,
- 3) przewidywanie konsekwencji nieadekwatnych działań w sytuacji zaburzonej zachowań uczniów,
- 4) dobieranie odpowiednich strategii reagowania i radzenia sobie w sytuacjach trudnych uczniów z rówieśnikami,
- 5) pomoc uczniom w rozpoznawaniu oraz nazywaniu swoich nastrojów i stanów emocjonalnych,
- 6) pomoc uczniom w identyfikacji oraz nazywaniu własnych potrzeb i oczekiwań wobec rówieśników,
- 7) rozwijanie wśród uczniów świadomości różnic kulturowych w relacjach z rówieśnikami i jej wpływu na możliwość wystąpienia zaburzeń komunikacyjnych.

Główne tezy

1. Poczucie bezpieczeństwa uczniów stanowi podstawowy warunek prawidłowego rozwoju i przebiegu procesu nauczania oraz wychowania.
2. Relacje oparte na poczuciu więzi i współodpowiedzialności wzmacniają pozytywne wzajemne odniesienia uczniów oraz ograniczają przejawy zaburzeń w zachowaniu.

3. Wspieranie pozytywnego klimatu klasy sprzyja realizacji potrzeb porządku, przynależności, akceptacji społecznej i samorealizacji, a nadto prowadzi do ograniczania przejawów zaburzeń w zachowaniu.
4. Wspomaganie uczniów i wychowanków we wzajemnym wyrażaniu własnych stanów emocjonalnych w sposób akceptowany wzmacnia ich kompetencje osobiste i społeczne.
5. Pozytywna identyfikacja pozytywnych zachowań uczniów oraz wychowanków wzmacnia je i utrwala.
6. Budowanie relacji opartych na akceptacji, autentyczności, otwartości oraz zaangażowaniu pomaga korygować niewłaściwe zachowania uczniów wobec rówieśników.
7. Umiejętności w zakresie prawidłowej komunikacji werbalnej i niewerbalnej stanowią podstawowy warunek do prawidłowego przebiegu relacji między uczniami.
8. Umiejętność stanowienia granic, norm, wymagań i reguł postępowania oraz ich odpowiednie egzekwowanie pomaga w ograniczaniu zaburzeń w zachowaniu uczniów i wychowanków.
9. Formułowanie niejasnych lub sprzecznych komunikatów zakłóca relacje między uczniami i wychowankami.
10. Umiejętność mówienia o swoich problemach oraz ubieganie się o pomoc i wsparcie w sytuacjach trudnych ogranicza zaburzenia w zachowaniu uczniów i wychowanków.
11. Kształtowanie postaw odpowiedzialności za własne zachowania w relacjach rówieśniczych ogranicza zaburzenia w zachowaniu.

Problemy praktyczne

1. Jakie są najczęstsze przejawy zaburzeń w relacjach rówieśniczych?
2. Jakie są najczęstsze błędy komunikacyjne (werbalne i niewerbalne) między uczniami/wychowankami?
3. Jak najczęściej uczniowie reagują na niewłaściwe zachowania swoich rówieśników?
4. Jaka jest świadomość uczniów/wychowanków w identyfikacji, nazywaniu oraz wyrażaniu własnych stanów emocjonalnych, potrzeb i oczekiwań?
5. W jaki sposób rozmawiać z rówieśnikami wymagającymi pomocy i wsparcia?
6. Jak rozpoznawać myśli i zachowania o charakterze agresywnym oraz jak je kontrolować?
7. Jak kształtować postawy odpowiedzialności za własne zachowania w relacjach rówieśniczych?

Przykładowe propozycje pracy z uczniem

- 1) impulsywnym,
- 2) mobbingującym,
- 3) przejawiającym zachowania antyspołeczne,
- 4) nieakceptującym odmienności kulturowych i ideologicznych.

Luís Guarita, Maria Gama, Neuza Simões

2.2.1. Praca z uczniem impulsywnym¹

Impulsywne zachowanie uczniów może być wielkim problemem dla każdego nauczyciela. Odwraca uwagę całej klasy, zakłóca lekcję i może być przeszkodą w procesie uczenia się. Nauczyciele muszą być w stanie zrozumieć naturę impulsywności u dzieci, aby właściwie zarządzać sytuacjami w klasie.

Pojęcie impulsywności nie jest akceptowane przez środowisko naukowe, ale powszechnie przyjmuje się, że jest to konstrukcja wielowymiarowa, najczęściej określana jako predyspozycja do szybkiego oraz nieplanowanego działania w odpowiedzi na bodźce zewnętrzne i wewnętrzne, bez uwzględniania negatywnych konsekwencji dla jednostek impulsywnych i/lub dla innych.

Symptomy problemów

W literaturze naukowej impulsywność była związana z problemami behawioralnymi, takimi jak: agresja, niewłaściwie dobrane zachowania, trudności w relacjach z rówieśnikami, zachowania eksternalizacyjne, przyszłe zachowania antyspołeczne, lub jako podstawowa cecha zaburzenia ADHD.

Impulsywność nie pojawia się tak samo u każdego dziecka, a zachowanie może się zmieniać wraz z wiekiem dziecka. Kiedy dzieci są impulsywne, mogą:

- 1) robić niestosowne rzeczy, aby zwrócić na siebie uwagę,
- 2) mieć problemy z konsekwentnym przestrzeganiem zasad,
- 3) być agresywne wobec innych dzieci (bicie, kopanie lub gryzienie jest częste u małych dzieci),
- 4) mieć problemy z oczekiwaniem na swoją kolej w grach i rozmowie,
- 5) zabierać rzeczy innym lub popychać innych w kolejce,
- 6) przesadnie reagować na frustrację, rozczarowanie, błędy i krytykę,
- 7) chcieć mieć ostatnie słowo i być pierwszymi w kolejce,
- 8) nie rozumieć, jak ich słowa lub zachowanie wpływają na innych ludzi,

¹ Wszystkie teksty obcojęzyczne przetłumaczyła z języka angielskiego Klaudia Miśkiewicz.

- 9) nie rozumieć konsekwencji swoich działań,
- 10) podejmować większe ryzyko związane z randkami i seksem, prowadzeniem samochodu, alkoholem lub narkotykami.

Przyczyny problemów

Istnieje kilka powodów impulsywnego zachowania:

- 1) pozytywna lub negatywna potrzeba pilnego osiągnięcia lub uniknięcia czegoś,
- 2) poszukiwanie przyjemnych doznań,
- 3) niska świadomość działań reprezentowana przez brak planowania lub wytrwałości.

Konsekwencje problemów

1. Ludzie impulsywni łatwo znajdują się w ryzykownych sytuacjach, stale mają do czynienia z epizodami agresji, scenami przemocy, zarówno werbalnej, jak i fizycznej, niedbałego zachowania społecznego, a w niektórych przypadkach nadużywania najróżniejszych substancji.
2. Nie potrafią myśleć długoterminowo.
3. Najbardziej impulsywne jednostki zwykle uciekają się do zachowań uzależniających jako wzmocnień obrony przed nieprzyjemnymi uczuciami, które są odczuwane jako nie do zniesienia (złość, smutek, poczucie winy itp.).
4. Osoby najbardziej impulsywne w obliczu określonego bodźca są skłonne do niekontrolowanego działania. Ich działania są nieprzewidywalne.
5. Osoby o wysokim poziomie impulsywności są niecierpliwe, ponieważ nie mogą się doczekać tego, do czego natychmiast dążą. Ich styl życia cechuje nietrwałość w utrzymywaniu podjętych działań przez długi czas; mają także trudności w pełnym skupieniu się na zadaniu.

Zachowania te mogą prowadzić do zawieszenia lub wydalenia ze szkoły, problemów z przystosowaniem się do pracy, problemów prawnych, nieplanowanych ciężarów oraz obrażeń fizycznych wynikających z wypadków lub bójek.

Plan działań korygujących

Lp.	Cel działań korygujących (Co musisz osiągnąć?)	Założenia programu korygującego (Jak należy to zrobić?)
1.	Uczenie działań celowych i zaplanowanych	Używaj pozytywnego wzmocnienia dzięki czasowi, przez jaki uczeń może skutecznie kontrolować swoje impulsywne zachowanie. W miarę jak uczeń wykazuje wyższy poziom powodzenia, stopniowo wydłuża się czas potrzebny na wzmocnienie
2.	Wprowadzanie umownych gestów sygnalizujących potrzebę zmiany zachowania	Zasygnalizuj ręką lub przypomnij werbalnie, aby uczeń zwolnił i zastanowił się nad konsekwencjami, które mogą wynikać z potencjalnego impulsywnego zachowania
3.	Monitorowanie zachowania ucznia, aby w odpowiednim momencie podjąć interwencję	Powinno to zapobiec pojawieniu się poważniejszego problemu. Ścisłe monitorowanie jest szczególnie ważne w sytuacjach, które mogą sprzyjać wywoływaniu zachowań impulsywnych
4.	Koncentrowanie się na konkretnym impulsywnym zachowaniu ucznia, a nie na jego osobie	Komunikuj: „to, co zrobiłeś, było złe”, a nie: „jesteś złym człowiekiem”
5.	Podkreślanie wpływu zachowania impulsywnego na innych	Rozmawiaj z uczniem o konsekwencjach jego zachowania na pozostałe osoby w klasie. Wskazuj różnice w budowaniu pozytywnego i negatywnego klimatu klasy pod wpływem zachowań poszczególnych członków zespołu
6.	W celu zwiększenia poczucia sukcesu i sprawstwa przydzielanie uczniowi różnych dodatkowych obowiązków	Poznaj mocne i słabe strony ucznia oraz wyznacz mu zadania, które będzie w stanie zrealizować z sukcesem. Zastosuj zasadę małych kroków, aby każdy kolejny etap został zakończony i nagrodzony
7.	Zapewnianie pomocy uczniowi przy rozpoczęciu nowego zadania	Podaj jasne wyjaśnienia i instrukcje, aby uczeń wiedział dokładnie, czego oczekujesz. Oceń zadania przydzielone uczniowi, aby określić, czy nie są zbyt trudne i czas ich wykonania jest odpowiedni.
8.	Uporządkowanie działań mających na celu zapobieżenie nadmiernej stymulacji ucznia	Omów z uczniem to, czego oczekuje się w ramach obowiązków szkolnych i działań społecznych. Stwórz razem z uczniem plan działań i sposób realizacji

9.	Wskazanie uczniowi kryteriów podejmowania decyzji	Wytłumacz uczniowi, czym należy się kierować, podejmując decyzję, np.: – wziąć pod uwagę, jak inne osoby mogą się poczuć; – rozważyć możliwe konsekwencje; – wziąć pod uwagę różne sposoby postępowania; – dokładnie ocenić konkretną sytuację; – zdecydować, jaki jest najlepszy sposób postępowania
10.	Dostarczanie wizualnych przypomnień o tym, w jaki sposób unikać zachowań impulsywnych	Staraj się przypominać uczniowi o konieczności koncentrowania się na podejmowanym działaniu, np. umieść na biurku ucznia kartę indeksową z napisem: Zatrzymaj się. Myśl. Działaj
11.	Opracowanie umowy z uczniem, w której zostanie określony m.in.: rodzaj zachowań oczekiwanych od ucznia oraz udzielanego mu wsparcia	Ustalcie wspólnie z uczniem oczekiwania wobec siebie i zastanówcie się nad tym, jakiego rodzaju trudności mogą się pojawić. Zaproponuj uczniowi konkretne działania wspierające oraz wskaż osoby, do których będzie mógł się jeszcze zwrócić poza tobą
12.	Współpraca z rodzicami ucznia	Podziel się informacjami na temat postępów ucznia i wspieraj rodziców we wzmacnianiu jego pozytywnych zachowań w domu

Bibliografia

- Dealing with impulsive behavior inside the classroom*, <https://busyteacher.org/14858-how-to-deal-with-impulsive-behavior-classroom.html> (dostęp 16.01.2021).
- Helping the impulsive child*, www.addhelpline.org/parent_coach_column1.htm (dostęp 16.01.2021).
- Silva F., *Impulsividade, orientação temporal, e sua relação com o desvio na adolescência*, Lisboa 2012.
- Understanding your child's impulsivity*, <https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/child-learning-disabilities/hyperactivity-impulsivity/understanding-your-childs-trouble-with-impulsivity> (dostęp 16.01.2021).
- Webster C.D., Jackson M.A. (eds.), *Impulsivity: Theory, Assessment, and Treatment*, New York 1997.
- What to do with an impulsive child*, www.applesforhealth.com/impulsecchild1.html (dostęp 16.01.2021).

Luís Guarita, Maria Gama, Neuza Simões

2.2.2. Praca z uczniem mobbingującym

Istnieje wiele kryteriów wskazujących na zachowania mobbingowe, wśród których najczęściej wymienia się:

- 1) intencjonalność zachowania w celu wywołania niepokoju i uzyskanie kontroli nad jednostką,
- 2) chroniczność i powtarzalność w czasie,
- 3) brak równowagi sił w relacji sprawca – ofiara.

Symptomy problemów

Zastraszony uczeń może wykazywać następujące symptomy:

- 1) niską samoocenę,
- 2) smutek i płacz bez wyraźnego powodu,
- 3) brak potrzeby posiadania przyjaciół,
- 4) brak zainteresowania szkołą,
- 5) niższe stopnie,
- 6) zaburzenia snu/jedzenia,
- 7) uogólniony strach,
- 8) częste choroby,
- 9) drażliwość i agresywność.

Przyczyny problemów

Według niektórych badaczy określenie przyczyn mobbingu jest bardzo skomplikowane. Nie istnieje jedna konkretna przyczyna, a każdy przypadek jest inny. Co więcej, błędem byłoby wskazywanie tylko jednej przyczyny mobbingu, ponieważ najczęściej odpowiada za niego kilka różnych czynników.

Szczególnie istotne wydają się czynniki psychologiczne. Ofiary i sprawcy wykazują niską samoocenę i mają zły wpływ na relacje z rówieśnikami. Ofiary zazwyczaj nie mają przyjaciół, charakteryzują się delikatniejszym wyglądem fizycznym w stosunku do swoich rówieśników i są zazwyczaj wysoce chronione przez swoich rodziców. Ponadto rodzice agresorów i ofiar nie są świadomi sytuacji, co czyni ją jeszcze bardziej niejednoznaczną.

Przemoc w szkole często ma charakter grupowy i związana jest z czynnikami ekonomicznymi, społecznymi i kulturowymi (np. rozbite rodziny, rasizm, ubóstwo i inne przejawy systematycznej dyskryminacji).

Konsekwencje problemów

Konsekwencje znęcania się, podobnie jak przyczyny, mogą być różne i zależą od konkretnego przypadku. Zazwyczaj strach ofiary przed mówieniem prowadzi do rozwoju takich problemów, jak depresja i niska samoocena. Skutki te nie zawsze są widoczne m.in. dlatego, że nie przejawiają się fizycznie. W innych przypadkach ofiara sama stara się ze strachu ukryć ich skutki, zakrywając nawet te najbardziej widoczne, takie jak urazy fizyczne. Ogólnie rzecz biorąc, to negatywne działanie, zamierzone i kontynuowane, generuje negatywne skutki dla ofiar, takie jak:

- 1) depresja,
- 2) lęk,
- 3) niska samoocena,
- 4) trudności w interakcji w środowisku szkolnym,
- 5) trudności w normalnym rozwoju edukacyjnym.

Plan działań korygujących

Lp.	Cel działań korygujących (Co musisz zrobić?)	Założenia programu korygującego (Jak należy to zrobić?)
1.	Podejmowanie rozmów na temat mobbingu	Opowiedz uczniom, w jaki sposób ludzie doświadczają mobbingu. Pracuj nad rozwojem ich empatii i inteligencji emocjonalnej. Upewnij się, że uczniowie znają konsekwencje znęcania się nad innymi w szkole. Powinni zrozumieć, że zastraszanie nie jest tolerowane i nie zostanie przemilczane. Pomocne może być poszerzenie szkolnej polityki dotyczącej mobbingu o dodatkowe wytyczne w klasie, które skupią się na szacunku i dobroci
2.	Przebywanie blisko uczniów	Upewnij się, że uczniowie widzą cię wszędzie tam, gdzie może dojść do mobbingu, np. w łazience, na korytarzu czy w stołówce
3.	Poznanie wskaźników mobbingu	Upewnij się, że jesteś w stanie rozpoznać najczęstsze rodzaje mobbingu, jak również symptomy cyberprzemocy
4.	Uczenie uczniów bycia aktywnymi widzami zdarzeń	Postaraj się wzmocnić pozycję osób postronnych w twojej klasie. Zachęcaj ich do przeciwstawiania się mobbingowi lub zgłaszania go tobie lub innej osobie dorosłej
5.	Uczenie brania odpowiedzialności za innych	Ofiary znęcania się często boją się lub wstydzą zgłaszać to komukolwiek. Dlatego być może będziesz musiał polegać na innych uczniach, którzy poinformują cię o przypadkach znęcania się. Na początku roku szkolnego zidentyfikuj przewodniczących klas i skontaktuj się z nimi

6.	Utrzymywanie otwartej komunikacji z uczniami	<p>Staraj się budować relacje ze wszystkimi uczniami. Poznaj ich jako jednostki.</p> <p>Codziennie pozdrawiaj wszystkich uczniów i pytaj, jak się czują.</p> <p>Bądź czujny na oznaki wskazujące, że ktoś może doświadczać mobbingu</p>
7.	Zwiększanie świadomości problemu mobbingu wśród rodziców	<p>Zaangażuj rodziców w swoje programy zapobiegania mobbingowi.</p> <p>Zwiększaj świadomość przez spotkania, konferencje, biuletyny i media społecznościowe.</p> <p>Zachęcaj rodziców do wspierania szkolnych zasad i strategii interwencyjnych w zakresie przeciwdziałania mobbingowi</p>
8.	Zapobieganie powstawaniu klik/paczek w klasie	<p>Przydzielaj uczniów do różnych grup, gdy realizują projekt.</p> <p>Jeśli pozwalasz dzieciom na wybieranie własnych grup, daj to okazję do umacniania się klik i paczek</p>
9.	Stawanie się rzecznikiem ds. przeciwdziałania mobbingowi	<p>Upewnij się, że twoja szkoła wyznacza efektywne cele i zasady przeciwdziałania mobbingowi. Porozmawiaj z innymi pracownikami szkoły o rozwijaniu kultury, która pociąga do odpowiedzialności sprawców przemocy</p>
10.	Dbanie o stworzenie poczucia wspólnoty	<p>Rozwijaj poczucie wspólnoty w klasie, co może zmniejszyć liczbę przypadków mobbingu oraz poprawić atmosferę w szkole</p>
11.	Szybkie reagowanie na każdy incydent nękania	<p>Gdy zauważysz znęcanie się, od razu się tym zajmij. Unikaj bagatelizowania mobbingu takimi stwierdzeniami, jak „dzieci są tylko dziećmi”.</p> <p>Jeśli zbagatelizujesz zastraszanie, to wyślesz wiadomość, że mobbing jest w porządku. Kiedy to zrobisz, dzieci nie będą czuły się bezpiecznie w szkole, a zjawisko mobbingu prawdopodobnie się nasili</p>
12.	Rozmawianie z ofiarą	<p>Stwórz środowisko, w którym twoi uczniowie będą czuli się bezpiecznie, rozmawiając z tobą.</p> <p>Próbuj zrozumieć, co czują uczniowie, i dostarczaj im pomysłów na przezwyciężenie mobbingu.</p> <p>Zaangażuj się w pomoc ofiarom w rozwiązaniu problemu</p>
13.	Rozmawianie z agresorem na osobności	<p>Kiedy spotykasz się z uczniami, którzy znęcają się nad innymi, nie pozwól im winić ofiary. Zamiast tego zachęcaj ich do wzięcia odpowiedzialności za swoje zachowanie.</p> <p>Zwróć uwagę na zachowania mobbingujące i stosuj odpowiednią dyscyplinę</p>
14.	Opracowanie odpowiedniego planu interwencji	<p>Zarówno ofiara, jak i prześladowca potrzebują interwencji i wsparcia. Na przykład ofiara może potrzebować rozmowy z psychologiem, aby odzyskać poczucie własnej wartości. Sprawca może również skorzystać na rozmowie z psychologiem, aby nauczyć się lepszych sposobów komunikowania się</p>

15.	Zajmowanie się zarówno ofiarą, jak i agresorem	Często pytaj uczniów o ich aktualną sytuację i samopoczucie oraz czy mają jakieś problemy. Daj ofierze narzędzia do radzenia sobie z przyszłymi przypadkami mobbingu i odzyskania wiary w siebie. Zachęcaj dręczyciela do dokonywania dobrych wyborów
16.	Stwarzanie bezpiecznej przestrzeni w klasie	Kiedy w klasie jest agresor, wpływa to na wszystkich uczniów, a nie tylko na ofiarę. Dla wielu uczniów klasa może nagle wydać się niebezpiecznym miejscem, nawet jeśli nigdy nie byli celem ataku tyrana. Uczniowie nie tylko odczuwają strach i stres emocjonalny, ale także mogą mieć problemy z koncentracją. Z tego powodu należy przywrócić klasę jako miejsce bezpieczne. Może to oznaczać powrót do tego, co robiłeś w pierwszych dniach szkoły, kiedy mówiłeś o znaczeniu szacunku i dobroci

Bibliografia

- Addressing the problem of juvenile bullying*, <http://www.docstoc.com/docs/412443/Addressing-the-Problem-of-Juvenile-Bullying> (dostęp 16.01.2021).
- Bullying*, <http://www.voicesforchildren.org> (dostęp 16.01.2021).
- Bullying: A major barrier to student learning*, <http://smhp.psych.ucla.edu/news.htm> (dostęp 16.01.2021).
- Bullying common, linked to poor psychosocial adjustment*, <http://www.findarticles.com> (dostęp 16.01.2021).
- Lima M.N., Vasconcelos C.D.I., Brandt R., Andrade A., *Estratégias de intervenção contra a prática do bullying nas escolas*, Florianópolis 2011.
- Olweus D., *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*, Cambridge (MA) 1993.
- Safe communities – safe schools: Bullying prevention – recommendations for schools*, <http://www.colorado.edu/cspv/safeschools/> (dostęp 16.01.2021).
- Sullivan K., *The Anti-Bullying Handbook*, Oxford 2000.
- U.S. Department of Education, *Preventing Bullying: A Manual for Schools and Communities*, Washington (DC) 1998.
- <https://www.verywellfamily.com/ways-prevent-bullying-in-classroom-460756> (dostęp 16.01.2021).
- <https://www.tolerance.org/professional-development/bullying-guidelines-for-teachers> (dostęp 16.01.2021).

Luís Guarita, Maria Gama, Neuza Simões

2.2.3. Praca z uczniem przejawiającym zachowania antyspołeczne

Zachowanie antyspołeczne to te, które naruszają zasady i normy społeczne; skierowane są przeciwko innym ludziom i ich własności. Ten rodzaj zachowań przybiera różne formy, takie jak: kłamstwo, ryzykowne praktyki seksualne, łamanie zasad, używanie nielegalnych substancji oraz zachowania zakłócające spokój, np. kradzież, niszczenie mienia, oszustwo, agresja (fizyczna lub werbalna) oraz wandalizm. Zakres zachowań sprawia, że jest to problem, którego powaga i częstotliwość występowania budzi obawy. Z nielicznych badań, które istnieją oraz dotyczą tego tematu, uznaje się, że tego typu zachowania są bardzo rzadkie w dzieciństwie, ale rosną drastycznie w trakcie dojrzewania i zanikają ponownie przy wejściu w dorosłość.

Zazwyczaj zachowania antyspołeczne zauważa się w okresie dojrzewania i dorosłości u osób, które w dzieciństwie wykazywały problemy behawioralne.

Symptomy problemów

- 1) niezdolność dostosowania się do ustalonych prawnie standardów społecznych,
- 2) wykorzystywanie powtarzających się kłamstw, fałszywych nazwisk lub oszukiwanie dla osobistego zysku,
- 3) impulsywność lub brak planów na przyszłość,
- 4) drażliwość i agresja objawiające się przez różne walki lub agresję fizyczną,
- 5) lekceważenie bezpieczeństwa swojego i innych,
- 6) nieodpowiedzialność, niewywiązywanie się w różnych momentach z obowiązków zawodowych i finansowych,
- 7) brak wyrzutów sumienia za zranienie, maltretowanie lub okradanie innych.

Zachowania antyspołeczne w okresie dojrzewania charakteryzują się:

- 1) aktami agresji,
- 2) kradzieżami,
- 3) wandalizmem,
- 4) ucieczkami,
- 5) używaniem narkotyków,
- 6) brakiem szacunku dla innych,
- 7) manipulacją,
- 8) potrzebą natychmiastowej satysfakcji osobistej,
- 9) impulsywnością,
- 10) brakiem szacunku dla bezpieczeństwa swojego i innych,
- 11) brakiem poczucia winy.
- 12) innymi zachowaniami, które generalnie odzwierciedlają lekceważenie i naruszanie ustalonych społecznie norm.

Przyczyny problemów

Do podstawowych przyczyn zachowań antyspołecznych należą:

- 1) naśladowanie dorosłych,
- 2) funkcjonowanie w dysfunkcyjnych grupach rówieśniczych,
- 3) negatywne relacje rodzic – dziecko,
- 4) funkcjonowanie w przemocowym środowisku szkolnym,
- 5) niska zdolność samokontroli,
- 6) niepowodzenia edukacyjne,
- 7) nadmierna krytyka ucznia,
- 8) brak wyraźnych granic w przestrzeganiu norm i zasad społecznych,
- 9) nadmierna tolerancja zachowań antyspołecznych,
- 10) przemoc, konflikty.

Konsekwencje problemów

Zachowania antyspołeczne, które pojawiają się w dzieciństwie, mogą być prototypami zachowań przestępczych. Istnieją liczne badania, które odnoszą się do społecznych konsekwencji takich zachowań. Szacuje się, że od 70% do 80% dzieci przejawiających zachowania antyspołeczne będzie miało w przyszłości różnego rodzaju trudności, takie jak: zaburzenia psychiczne, nadużywanie środków psychoaktywnych, niepewność zatrudnienia, rozwiązłość seksualna czy problemy z prawem.

Plan działań korygujących

Lp.	Cel działań korygujących (Co musisz zrobić?)	Założenia programu korygującego (Jak należy to zrobić?)
1.	Opracowanie regulaminu zajęć lekcyjnych	Jasno definiuj reguły zachowania w klasie. Jeśli uczniowie są zaangażowani w opracowywanie regulaminu, istnieją większe szanse na jego przestrzeganie
2.	Nauczenie zasad panujących w klasie	Przypominaj uczniom o obowiązujących zasadach. Zamieszczaj je w widocznym miejscu w klasie. Reguły powinny być wyjaśnione jasnym, zwięzłym językiem
3.	Wprowadzanie pozytywnej dyscypliny w klasie	Buduj środowisko klasowe, w którym pozytywne interakcje są normą, a kary są zminimalizowane. Badania wskazują, że środowisko oparte na przymusie lub karze w rzeczywistości promuje zachowania antyspołeczne

4.	Nauczanie klasowej rutyny	Dla uczniów przejawiających zachowania antyspołeczne zalecane są klasy z uporządkowanymi schematami postępowania i jasnymi procedurami. Ustalaj rutynę dla uczniów i określaj oczekiwania dotyczące procedur obowiązujących w klasie (np. rozpoczynanie pracy, przyjscia, wyjścia, wykonywanie zadań, określone aktywności po wykonaniu zadań oraz przechodzenie od jednego zadania lub obszaru tematycznego do następnego)
5.	Organizowanie spotkań w sali lekcyjnej	Spotkania w klasie są użytecznym sposobem na promowanie pozytywnej atmosfery. Zachęcają do efektywnej komunikacji między nauczycielem a uczniami, a także stwarzają dobrą okazję do przypomnienia uczniom o różnicach indywidualnych
6.	Dbanie o komunikację z rodzicami	Utrzymywanie ścisłego kontaktu między szkołą a domem może zapobiec nieporozumieniom. Jednym ze sposobów jest użycie „książki komunikacyjnej” do przeglądania wydarzeń dnia i dzielenia się informacjami. Książka ta powinna być starannie zaprojektowana, tak aby była łatwa w użyciu i zrozumiała
7.	Nauczanie umiejętności społecznych	Celem nauczania umiejętności społecznych jest nauczenie zachowań akceptowanych społecznie, które pomagają uczniom zostać zaakceptowanymi przez ich rówieśników w klasie i nauczycieli oraz zapewnią im te umiejętności przez całe życie
8.	Nauczanie przez opowiadania o tematyce społecznej	Opowiadania o tematyce społecznej są wykorzystywane, aby pomóc uczniom w rozwijaniu umiejętności społecznych. Historie te mają zawierać odpowiedzi na pytania dotyczące właściwego postępowania w sytuacjach społecznych (zazwyczaj: kto, co, kiedy, gdzie i dlaczego)
9.	Rozwiązywanie trudnych sytuacji	Pamiętaj, że do rozwiązania problemu niezbędne są: aktywne słuchanie, okazywanie zainteresowania, nieobwinianie, budowanie atmosfery zaufania i bezpieczeństwa

Bibliografia

- Benavente R., *Perturbação de comportamento na infância: Diagnóstico, etiologia, tratamento e propostas de investigação futura*, “Análise Psicológica” 2001, vol. 19, no 2.
- Cabrera F.J.P., Herrera A.R.C., Rubalcava S.J.A. et al., *Behavior patterns of antisocial teenagers interacting with parents and peers: A longitudinal study*, “Frontiers in Psychology” 2017, vol. 8, DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00757 (dostęp 16.01.2021).
- Center for Effective Collaboration and Practice, *Preventing antisocial behavior*, <https://cecp.air.org/resources/schfail/prevent.asp> (dostęp 16.01.2021).
- Clark D.B., Vanyukov M., Cornelius J., *Childhood antisocial behavior and adolescent alcohol use disorders*, <https://pubs.niaaa.nih.gov/publications/arh26-2/109-115.htm> (dostęp 16.01.2021).

- Geuelin J., Neiva de Carvalho M.C., *Escola e comportamento anti-social*, "Ciências & Cognição" 2007, vol. 11, p. 132–142.
- Lane K.L., Wehby J., *Addressing antisocial behavior in the schools: A call for action*, "Academic Exchange Quarterly" 2002, vol. 6, p. 4–9.
- Mayer R., *Preventing antisocial behavior in the schools*, "Journal of Applied Behavior Analysis" 1995, vol. 28, No. 4, p. 467–478, DOI: 10.1901/jaba.1995.28-467 (dostęp 16.01.2021).
- Preventing antisocial behavior in disabled and at-risk*, <https://www.ldonline.org/article/15973?theme=print> (dostęp 16.01.2021).
- Rasar L.A., *Antisocial behavior – general goals and treatment methods*, <https://people.uwec.edu/rasarla/research/antisocial/index.htm> (dostęp 16.01.2021).
- Reinke W., Herman K., *Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth*, "Psychology in the Schools" 2002, vol. 39, No. 5, p. 549–559, DOI: 10.1002/pits.10048 (dostęp 16.01.2021).
- Sprague J., Sugai G., Walker H., *Antisocial behavior in schools* [in:] T.S. Watson, F.M. Gresham (eds.), *Handbook of Child Behavior Therapy. Issues in Clinical Child Psychology*, Boston (MA) 1998, https://doi.org/10.1007/978-1-4615-5323-6_23 (dostęp 16.01.2021).

Luís Guarita, Maria Gama, Neuza Simões

2.2.4. Praca z uczniem nieakceptującym odmienności kulturowych i ideologicznych

Jednym z wielkich wyzwań stojących dziś przed szkołami i wychowawcami jest stworzenie wizji praktyki pedagogicznej w odniesieniu do różnorodności kulturowej oraz traktowanie jej jako sposobu na przekształcenie klasy w środowisko uczenia się. Nie jest to prosty proces; wręcz przeciwnie, wymaga od szkoły podjęcia zmian, dokonania przekształceń na podstawie programu nauczania, wdrożenia nowych strategii, pracy nad nowym programem nauczania, przygotowania specjalistów w dziedzinie edukacji, a także współpracy z rodzicami i społecznością lokalną. Potrzebne są także projekty ukierunkowane na różnorodność kulturową w pedagogicznych projektach politycznych i działania partycypacyjne wszystkich osób bezpośrednio lub pośrednio zaangażowanych w działalność edukacyjną. Jedną z ról szkoły w tej dziedzinie byłoby kształcenie świadomych i krytycznie myślących obywateli, zdolnych do oceniania tego, co jest najlepsze dla nich i dla społeczeństwa, a głównym zadaniem byłaby nauka poszanowania indywidualności innych. Jednym z najważniejszych czynników, które należy docenić i podkreślić, jest włączenie i zaangażowanie wszystkich podmiotów działających w szkole na rzecz przeciwdziałania nietolerancji religijnej, społecznej, seksualnej i kulturowej. Wiele kwestii wymaga zmian, ale są one konieczne, ponieważ każdy człowiek ma prawo do edukacji, która szanuje jego indywidualność. Bez względu na różnice szkoła należy do wszystkich i jest dla wszystkich.

Symptomy problemów

W społeczeństwie, a więc także w codziennym życiu szkoły, obecne są różne przejawy uprzedzeń, dyskryminacji, przemocy (fizycznej, symbolicznej, mobbingu), homofobii, nietolerancji religijnej, stereotypów płciowych, wykluczenia osób odmiennych. Większość tych przejawów w środowisku szkolnym jest przekazywana przez grupę rówieśniczą i ujawnia się przez:

- 1) zachowania antyspołeczne,
- 2) unikanie,
- 3) agresję fizyczną i psychiczną (tyranizowanie w różnorodnych formach) wobec młodzieży uważanej za „inną”.

Przyczyny problemów

Różnice kulturowe mogą być źródłem pewnych problemów w relacjach między grupami rówieśniczymi. Czasami niektórzy młodzi ludzie ujawniają uprzedzenia – będące owocem niewiedzy – wobec różnorodności i różnic. To uprzedzenie ujawnia się niekiedy przez niewłaściwe zachowanie, np.:

- 1) dyskryminację,
- 2) różne formy przemocy: fizyczną, symboliczną, zastraszanie,
- 3) homofobię,
- 4) nietolerancję religijną,
- 5) rasizm,
- 6) stereotypy płciowe,
- 7) wykluczenie, m.in. osób niepełnosprawnych.

Konsekwencje problemów

Konsekwencje uprzedzeń prowadzą do dyskryminacji, segregacji, upokorzenia oraz agresji fizycznej i psychicznej. Oczywiście zwiększa to częstotliwość występowania negatywnych reakcji ze strony ofiar, takich jak:

- 1) drażliwość,
- 2) fobia w obliczu agresora,
- 3) nerwowość,
- 4) uczucie utraty siły,
- 5) niska samoocena,
- 6) niestabilność emocjonalna,
- 7) ciągłe kryzysy objawiające się płaczem,
- 8) zmiany w pamięci,
- 9) wyczerpanie psychiczne,
- 10) zmiany w codziennej rutynie,
- 11) depresja,
- 12) zaburzenia snu.

Te formy dyskryminacji mogą powodować urazy psychiczne występujące w sposób ostry (w jednym zdarzeniu) lub przewlekły (w wyniku wielokrotnego narażenia na sytuacje stresowe).

1. Dzieci narażone na ostre lub przewlekłe urazy mogą doświadczać huśtawek nastroju, impulsywności, drażliwości emocjonalnej, złości, agresji, lęku, depresji i zaburzeń dysocjacyjnych. Zwłaszcza urazy doznane od osób znaczących mogą powodować utratę poczucia własnej wartości, brak zaufania czy zaburzony obraz świata i własnej przyszłości. Często ofiary traumy wierzą, że są winne, czując się znienawidzone, bezradne, niegodne ochrony i miłości.
2. Traумы doznawane we wczesnym dzieciństwie mogą implikować zaburzenia w różnych obszarach rozwoju: poznawczym, społecznym, emocjonalnym, fizycznym, psychicznym czy moralnym.
3. Urazy psychiczne mogą prowadzić do przedwczesnego porzucania nauki szkolnej, wczesnej aktywności seksualnej, zwiększonej transmisji chorób przenoszonych drogą płciową, ciąży i wczesnego rodzicielstwa, depresji i innych problemów.

Plan działań korygujących

Lp.	Cel działań korygujących (Co musisz osiągnąć?)	Założenia programu korygującego (Jak należy to zrobić?)
1.	Kształtowanie kompetencji kulturowych	<p>Ucz poszanowania odmiennego dziedzictwa kulturowego. Stosuj różnorodne techniki nauczania (np. odgrywanie ról, opowiadanie historii), które są zgodne ze sposobem, w jaki uczeń jest nauczany we własnej kulturze.</p> <p>Ucz rozpoznawania mocnych stron grup defaworyzowanych społecznie.</p> <p>Poszerzaj program nauczania o treści, które zapewniają uwzględnienie różnych perspektyw dotyczących wielokulturowości.</p> <p>Staraj się łączyć wiedzę uczniów z ich doświadczeniem</p>
2.	Kształtowanie wrażliwości i empatii	<p>Organizuj spotkania z psychologiem oraz osobami o odmiennej kulturze, religii czy orientacji seksualnej.</p> <p>Organizuj warsztaty o tematyce międzykulturowej.</p> <p>Zmieniaj punkt widzenia uczniów przez pokazywanie życia codziennego, sukcesów i niepowodzeń (na podstawie doświadczeń, filmów czy biografii) osób o odmiennej kulturze.</p> <p>Angażuj uczniów do praktycznego działania z i na rzecz osób odmiennych kulturowo</p>

Bibliografia

- Advice for schools when teaching cultural diversity*, www.education.vic.gov.au/studentlearning/programs/multicultural (dostęp 16.01.2021).
- Candau V., *Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos*, "Educação & Sociedade" 2012, vol. 33, No. 118, p. 235–250.
- Ramalho L., *Diversidade cultural na escola*, "Revista Diversidade e Educação" 2015, vol. 3, No. 6, p. 29–36.
- Romero P., *Multiculturalismo: Diversidade cultural na escola*, Porto 2017.
- Sousa A., *A diversidade cultural e as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem: Como integrar a diversidade na educação de infância*, relatório de Estágio apresentado para obtenção do grau de Mestre na Especialidade Profissional de Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém 2015, <https://repositorio.ipsantarrem.pt/handle/10400.15/1507?locale=en> (dostęp 10.11.2020).

Agnieszka Domagała-Kręcioch

2.3. Zaburzenia w funkcjonowaniu w grupie

Praca z drugim człowiekiem wiąże się z koniecznością brania odpowiedzialności za jego rozwój i bezpieczeństwo. W zaplanowanej i celowej pracy wychowawczej pojawia się wychowanek/uczeń z pewnym zasobem doświadczenia, z jakąś wiedzą o świecie i określonym stosunkiem do innych, co niejednokrotnie czyni proces budowania zespołu klasowego zadaniem niezwykle trudnym. Podejmując swoje działania, pedagog zobligowany jest do refleksji nad skutkami podejmowanych kroków oraz uwzględnienia ewentualnych barier i utrudnień w tym działaniu. Przekraczając próg szkoły, dziecko staje się uczniem i członkiem społeczności klasowej, a jego społeczne funkcjonowanie w znacznym stopniu zależy od relacji z innymi uczniami i nauczycielami danej klasy. Dla młodego człowieka klasa szkolna jest rodzajem lustra, w którym przegląda się, budując sobie obraz siebie i innych. Relacje między uczniami kształtują się pod wpływem procesów grupowych, ale wpływają na każdego ucznia. Tym bardziej istotny staje się fakt, że uczeń manifestujący już zaburzone zachowanie nie jest świadomy zachodzącego w nim procesu i nie potrafi sprawować nad nim kontroli. Zaburzone zachowanie to forma powtarzania pierwotnego urazu, w którym dziecko samo odgrywa rolę i w różnych rolach obsadza także osoby ze swego najbliższego otoczenia (nauczycieli, uczniów), przejawiając wobec nich trudne uczucia i wchodząc z nimi w konflikty. Takie dziecko jest postrzegane negatywnie przez grupę, która próbuje sobie z nim jakoś poradzić. Konsekwencją takich zachowań jest próba ukarania bądź wykluczenia dziecka z grupy, co jest wyraźnym sygnałem zakwestionowania jego przynależności do grupy, czyli do środowiska, z którym

może mieć czasami jedyne istotne więzi. Znajomość procesów grupowych oraz konstruktywna ingerencja wychowawcy/nauczyciela/pedagoga w procesy zachodzące w grupie, w której znajdują się zaburzeni uczniowie, zapobiega pojawianiu się i narastaniu zachowań dysfunkcyjnych (przyjmowanie negatywnych ról w zespole, stygmatyzacji, łamaniu norm i zasad grupowych itd.)².

Głównym celem tego podrozdziału jest dostarczenie wiedzy na temat uwarunkowań zaburzeń w relacjach ucznia z grupą. Brak wiedzy na temat budowania zespołu klasowego staje się pierwszym krokiem do powstawania zaburzeń między grupą a jednostką. Błędy w diagnozowaniu i tworzeniu sytuacji wychowawczej, brak umiejętności rozpoznawania ról pełnionych przez poszczególnych członków grupy, niezajomość alternatywnych sposobów rozwiązywania sytuacji konfliktowych, zgoda na stygmatyzację oraz brak zasad i norm grupowych przy jednoczesnym lekceważeniu znaczenia konsekwencji takich zachowań to działania pogłębiające zaburzenia jednostki w relacji z grupą.

Propozycja tematów do pracy

- 1) zaburzenia w funkcjonowaniu w grupie: przejawy i przyczyny,
- 2) umiejętność budowania zespołu klasowego,
- 3) znajomość ról grupowych i wynikających z nich zachowań,
- 4) umiejętność współpracy w grupie,
- 5) umiejętność stanowienia zasad i norm grupowych,
- 6) umiejętność egzekwowania reguł i norm grupowych,
- 7) znajomość technik radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych,
- 8) rozwijanie wśród uczniów umiejętności autoprezentacji i wypowiedzania się przed grupą.

Cele

- 1) budowanie odpowiedniego klimatu w klasie,
- 2) określanie praw i obowiązków własnych i uczniów,
- 3) nazywanie i komunikowanie potrzeb oraz oczekiwań uczniów i wobec uczniów,
- 4) stosowanie strategii radzenia sobie z trudnymi emocjami w grupie,
- 5) identyfikowanie sytuacji konfliktowych w grupie i stosowanie właściwych sposobów ich rozwiązywania, unikanie ewentualnych błędów,
- 6) uczenie współpracy w grupie,
- 7) poznanie specyfiki tworzenia i funkcjonowania grupy,
- 8) zapobieganie wykluczeniu i stygmatyzacji uczniów,
- 9) wspieranie uczniów w procesie autoprezentacji.

2 Por. A. Karasowska, *Jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania*, Warszawa 2009.

Główne tezy

1. Odpowiedni klimat szkoły i klasy sprzyja kształtowaniu prawidłowych relacji rówieńczych.
2. Znajomość własnych praw i obowiązków jest ważnym elementem pracy w zespole.
3. Umiejętność wyrażania własnych potrzeb i oczekiwań wpływa pozytywnie na wzajemne relacje w grupie.
4. Znajomość procesów grupowych i faz formułowania się grupy pomaga w zrozumieniu kryzysów i trudności, jakie mogą się pojawić.
5. Wiedza na temat podstawowych strategii radzenia sobie z trudnymi emocjami (złość, wściekłość, gniew, strach) eliminuje zachowania zaburzające prawidłowe relacje.
6. Znajomość alternatywnych sposobów rozwiązywania konfliktów minimalizuje ryzyko powstawania sytuacji spornych.
7. Świadomość nauczycieli na temat możliwości popełnianych przez nich błędów w sytuacji rozwiązywania konfliktów między uczniami (ocenie, generalizowanie, bagatelizowanie, prowadzenie śledztwa) przyczynia się do ich eliminowania.
8. Uczenie skutecznych form współpracy w grupie i z grupą reguluje wzajemne relacje w klasie.
9. Uczenie uczniów autoprezentacji ogranicza ich stres i zwiększa poczucie własnej wartości.

Problemy praktyczne

1. W czym przejawiają się zaburzenia w funkcjonowaniu uczniów w grupie?
2. Jakie role grupowe pojawiają się w zespole? Czym się charakteryzują?
3. Jaki jest zakres kompetencji nauczycieli, pedagogów i wychowawców w identyfikowaniu zaburzeń w relacjach grupowych?
4. Jaka jest wiedza nauczycieli na temat konfliktu grupowego i jego mechanizmów?
5. Jakie sposoby rozwiązywania sytuacji konfliktowych znają pedagodzy?
6. Jakie kompetencje są niezbędne w pracy nauczyciela, wychowawcy i pedagoga do zachowania prawidłowych relacji w grupie?
7. Jak prawidłowo budować więzi w grupie?
8. Jakie strategie powinni stosować wychowawcy w podejściu do osób pełniących różne role grupowe?
9. Jak uczyć współpracy w grupie?
10. Jak egzekwować konsekwencje za zachowania przeciw grupie?
11. Jak przeciwdziałać doświadczeniu odrzucenia i wykluczenia ucznia z grupy?
12. Jak pomóc uczniowi w przystosowaniu się do grupy?
13. Jak rozwijać wśród uczniów umiejętności autoprezentacji?

Przykładowe propozycje pracy z grupą i w grupie

- 1) funkcje i rodzaje grup,
- 2) umiejętności pracy zespołowej,
- 3) podstawowe problemy w funkcjonowaniu grupy,
- 4) podejście do konfliktów,
- 5) sposoby rozwiązania problemu.

Sorin Ionițescu, Raluca Andreea Ioniță, Ioana Evelina Tabarcea,
Delia Chervase, Răzvan Dima Caracota

2.3.1. Funkcje i rodzaje grup

Edukacja ucznia w ramach grupy szkolnej odbywa się przez relacje interpersonalne rozwijane w grupie uczniów. Te relacje między uczniami przyczyniają się do tworzenia klimatu klasy i pogłębiania wiedzy na swój temat. Klimat ten może być pozytywny, sprzyjający nauce lub, przeciwnie, napięty, hamujący indywidualne postępy. Coraz częściej organizowanie i prowadzenie grupy uczniów staje się niezwykle pracochłonnym i złożonym zajęciem, które wymaga od nauczyciela wielu indywidualnych umiejętności, wysiłków i działań.

Symptomy problemów

Konflikt, który występuje w grupie uczniów, ma następujące objawy:

1. Dyskomfort – intuicyjne poczucie, że coś jest nie tak, nawet jeśli uczeń nie może powiedzieć czegoś konkretnego. Jest to czas, kiedy nauczyciel może znaleźć sposób, aby zapobiec konfliktom.
2. Drobne incydenty – wiążą się z drobnymi czynami, np. wymianą uwag między członkami grupy, które są smutne lub irytujące, ale nie utrzymują się i są zapomniane w krótkim czasie.
3. Nieporozumienie – może być generowane przez słabą komunikację między członkami grupy. Kiedy wyciągane są błędne wnioski, oznacza to, że miały miejsce uprzedzenia, kłamstwa, agresja.
4. Napięcie – pojawia się, gdy postrzeganie działania przez członka grupy jest zniekształcone. Negatywne postawy i utrwalone pomysły obecne po obu stronach stają się stałym źródłem strachu.
5. Kryzys – jest najbardziej oczywistym przejawem konfliktu. Jest to moment, w którym relacja między członkami grupy zostaje przerwana oraz pojawiają się różne przejawy przemocy werbalnej i fizycznej.

Przyczyny problemów

Głównymi źródłami konfliktu mogą być:

- 1) niezaspokojone potrzeby,
- 2) różne wartości,
- 3) odmienne postrzeganie sytuacji,
- 4) ograniczone zasoby.

Konflikty między uczniami są powodowane przez:

- 1) atmosferę rywalizacji: uczniowie są przyzwyczajeni do pracy indywidualnej, brakuje im umiejętności pracy w zespole i zaufania do innych; jeśli nie triumfują nad innymi, to tracą poczucie własnej wartości;
- 2) atmosferę nietolerancji: brak wsparcia między kolegami, niechęć wobec zdolności i osiągnięć innych, nieufność, brak przyjaźni, samotność i izolacja;
- 3) słabą komunikację: uczniowie nie umieją słuchać i komunikować się, wyrażać swoich potrzeb i pragnień, nie rozumieją lub źle rozumieją intencje, uczucia, potrzeby i działania innych;
- 4) niewłaściwe wyrażanie emocji: uczniowie nie wiedzą, jak wyrazić swój gniew lub niezadowolenie w sposób nieagresywny, jak stłumić swoje emocje;
- 5) brak umiejętności rozwiązywania konfliktów: stosuje się raczej metody przemocy niż twórcze rozwiązania;
- 6) nadużywanie władzy przez nauczyciela: nauczyciel używa nieelastycznych reguł, zaostrza władzę, tworzy atmosferę strachu i niezrozumienia.

Konflikty między nauczycielami i uczniami wywoływać mogą:

- 1) niepowodzenia w rozwiązywaniu dawnych problemów, na tle których powstają i kumulują się nowe napięcia;
- 2) nierównomierne docenianie uczniów w trakcie pracy;
- 3) niesprawiedliwą ocenę uczniów;
- 4) nudę i brak zróżnicowania oddziaływań dydaktycznych;
- 5) problemy w komunikacji werbalnej i niewerbalnej;
- 6) nieakceptowanie odmiennych opinii wyrażanych przez uczniów;
- 7) nieuzasadnione powoływanie się na autorytet;
- 8) bierność lub odkładanie rozwiązywania problemów;
- 9) brak współpracy i wzajemnej akceptacji;
- 10) brak przygotowania uczniów w zakresie radzenia sobie z podejmowaniem bieżących decyzji.

Konsekwencje problemów

Zazwyczaj konflikty w środowisku edukacyjnym nie pojawiają się nagle, lecz rozwijają w czasie, co oznacza stopniowe narastanie napięć. Jeśli chodzi o konsekwencje konfliktów w środowisku edukacyjnym, to należy dokonać rozróżnienia

między skutkami pozytywnymi i negatywnymi. Wśród negatywnych konsekwencji można wymienić:

- 1) negatywne emocje i uczucia: złość, niepokój, strach, cierpienie, agresja;
- 2) urazy;
- 3) samotność;
- 4) stres;
- 5) zaburzenia w spójności i tożsamości grupy;
- 6) poczucie straty czasu;
- 7) zmniejszenie zaangażowania w daną działalność;
- 8) zmniejszenie poczucia pewności siebie;
- 9) polaryzacja stanowisk i powstawanie koalicji;
- 10) dylematy moralne;
- 11) trudności w podejmowaniu decyzji;
- 12) brak wolności.

Konflikt w środowisku edukacyjnym nie musi oznaczać aspektów negatywnych, lecz ma również wiele konsekwencji pozytywnych:

- 1) zwiększenie motywacji do zmian, zmniejszenie ryzyka stagnacji;
- 2) usprawnienie określania problemów i rozwiązań;
- 3) zwiększenie spójności grupy po wspólnym rozwiązywaniu konfliktów;
- 4) zwiększenie zdolności do przystosowania się do rzeczywistości;
- 5) szansa na zdobycie wiedzy i rozwój osobisty;
- 6) rozwój kreatywności;
- 7) wzmocnienie wiary w siebie i poczucie własnej wartości;
- 8) zwiększenie jakości decyzji;
- 9) usprawnienie działania;
- 10) zachęta do wzajemnego poznawania się.

Konflikty pozytywne motywują i generują pomysły, sprzyjają kreatywności i zmianom, natomiast konflikty negatywne prowadzą do wzajemnej niechęci, strachu, niezadowolenia, frustracji, absencji, słabych wyników i przedwczesnego porzucania szkoły.

Konflikty w środowisku edukacyjnym są nieuniknione. Nie należy ich ignorować, ponieważ konflikt wzmacnia relacje międzygrupowe i motywuje grupę/klasę do przyjmowania konstruktywnych rozwiązań.

Na poziomie indywidualnym konflikt stymuluje samoświadomość oraz zdolność do zrozumienia i zaakceptowania zasobów motywacyjnych innych, rozwijając tolerancję i akceptację.

Konflikt stymuluje również rozwój osobisty. Nauczyciele lub dyrektorzy szkół lepiej poznają grupę/klasę i kwestie, które stały się podstawą konfliktu.

Plan działań korygujących

Lp.	Cel działań korygujących (Co musisz zrobić?)	Założenia programu korygującego (Jak należy to zrobić?)
1.	Stosowanie technik negocjacyjnych	Doprowadzaj strony konfliktu do dyskusji i próby osiągnięcia rozwiązania akceptowanego przez obie strony, bez interwencji osób trzecich. Inicjuj interakcję między skonfliktowanymi osobami lub grupami w celu osiągnięcia porozumienia i podjęcia wspólnej decyzji przez bezpośrednią konfrontację
2.	Stosowanie metody mediacji	Wprowadź do konfliktu osobę neutralną, która zachęci strony do dyskusji i znalezienia rozwiązania konfliktu w grupie
3.	Stosowanie metody arbitrażowej	Słuchaj uważnie obu stron oddzielnie lub jednocześnie i nie ukrywaj niczego, co zostało powiedziane. Namów przeciwników, aby wzajemnie się słuchali. Uwypuklij moment, w którym nastąpiło nieporozumienie, ale nikogo nie obwiniaj. Zadawaj pytania, aby dowiedzieć się o przyczynach, które doprowadziły do konfliktu. Poproś przeciwników o zaproponowanie akceptowalnych dla nich rozwiązań. Zdecyduj, czy proponowane rozwiązania są możliwe do przyjęcia dla obu stron. Wybierz rozwiązanie, które ogranicza konflikt. Pamiętaj, aby śledzić stosowanie rozwiązania i interweniować, jeśli nie daje rezultatów

Bibliografia

- Karasowska A., *Jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania*, Warszawa 2009.
- Russu A., *Modalitati de rezolvare a conflictelor*, <https://www.scribd.com/doc/134004668/Modalitati-de-Rezolvare-a-Conflictelor> (dostęp 16.01.2021).
- Stoica-Constantin A., Neculau A., *Conflictul interpersonal: prevenire, rezolvarea și diminuarea efectelor*, Iași 2004.
- Ulrich C., *Class Management of Students. Learning through Cooperation*, Bucharest 2000.
- <http://www.umfcv.ro/ccop-despre-conflicte-in-general> (dostęp 16.01.2021).

Sorin Ionițescu, Raluca Andreea Ioniță, Ioana Evelina Tabarcea,
Delia Chervase, Răzvan Dima Caracota

2.3.2. Umiejętności pracy zespołowej

Nowoczesna szkoła przyjęła metody pracy, które sprzyjają postawom prospołecznym i produktywnym, koncentrując się na efektywności i współpracy. Jednym ze stałych zadań należących do nauczycieli, niezależnie od ich specjalności czy doświadczenia, jest zarządzanie zespołem uczniów. Wiąże się to z szeregiem – inicjowanych przez nauczyciela – działań organizujących grupę w celu stworzenia atmosfery, która sprzyja aktywności edukacyjnej uczniów, a tym samym osiągnięciu założeń dydaktycznych. Brak umiejętności przywódczych, dzięki którym zespół odpowiednio reaguje na własne potrzeby i oczekiwania, rodzic może niepotrzebne konflikty i utrudniać wzajemne porozumiewanie się.

Symptomy problemów

Konflikty mogą często pojawiać się w zespołach uczniów. Wśród czynników, które wywołują te konflikty, są:

- 1) dysfunkcjonalne spotkania w zespole,
- 2) napięte relacje z członkami zespołu,
- 3) przesadzone reakcje w zespole,
- 4) przeciwstawne grupy, które są tworzone w ramach klasy uczniów lub zespołu,
- 5) powtarzające się schematy nieporozumień,
- 6) niezdolność do ruszenia do przodu i spowalnianie wydajności,
- 7) utrata zaufania,
- 8) zbyt wysokie poczucie presji, biorąc pod uwagę okoliczności,
- 9) unikanie pracy z niektórymi lub wszystkimi kolegami z zespołu,
- 10) sprzeczne zachowania,
- 11) konfrontacja,
- 12) uczucie, że nie jest się mile widzianym,
- 13) eskalacja konfliktu – przemoc werbalna, fizyczna lub moralna,
- 14) gniew,
- 15) dezorientacja,
- 16) lęk,
- 17) brak komunikacji między członkami zespołu,
- 18) znęcanie się.

Przyczyny problemów

1. Brak zaufania charakteryzuje się obawą przed narażeniem członków zespołu na działanie innych, co uniemożliwia budowanie zaufania do zespołu.

2. Strach przed konfliktem – z chęci utrzymania sztucznej harmonii członkowie zespołu mogą tłumić powstawanie produktywnych konfliktów.
3. Brak zaangażowania może być wywołany przez brak jasności lub zaufania i uniemożliwiać członkom zespołu podejmowanie decyzji.
4. Unikanie odpowiedzialności opiera się na tendencji do unikania dyskomfortu międzyludzkiego generowanego przez pociąganie innego członka zespołu do odpowiedzialności za zachowanie i efekty działań jednego lub więcej członków zespołu.
5. Brak zwracania uwagi na wspólne cele, realizowanie tylko celów indywidualnych. Zwracanie uwagi na osobisty status może uniemożliwić członkom zespołu skupienie się na osiągnięciu wspólnego sukcesu.

Konsekwencje problemów

Wpływ konfliktu na zespół lub poszczególnych jego członków wyraża się w następujących negatywnych konsekwencjach:

- 1) zwiększony pesymizm i pogarda wśród członków zespołu;
- 2) prowokowanie nowych, bardziej destrukcyjnych konfliktów w zespole;
- 3) obniżenie poziomu organizacji zespołu i zmniejszenie dyscypliny, a w konsekwencji zmniejszenie wydajności zespołu;
- 4) frustracja w zakresie indywidualnych umiejętności i zdolności;
- 5) uczucie zwątpienia w siebie;
- 6) utrata głównej motywacji;
- 7) zniszczenie istniejących systemów wartości i wzorców zachowań;
- 8) utrata wiary w indywidualne ideały, co prowadzi do zachowań dewiacyjnych, a w skrajnym przypadku do odejścia z zespołu;
- 9) negatywna ocena pozostałych członków zespołu;
- 10) uczucie rozczarowania w obrębie zespołu.

Konflikty w zespole mogą być również pozytywne. Wśród pozytywnych skutków konfliktów można wymienić:

- 1) zwiększenie poziomu elastyczności, ponieważ konflikt zmusza członków zespołu do wyjścia ze strefy komfortu;
- 2) poprawienie umiejętności komunikacyjnych, które pomagają w wyrażaniu własnych pomysłów;
- 3) wzrost innowacyjności, albowiem im bardziej zróżnicowani są członkowie zespołu, tym więcej możliwości kreatywnych rozwiązań;
- 4) zwiększenie poziomu empatii;
- 5) podniesienie poziomu kontroli przez uczenie radzenia sobie z emocjami towarzyszącymi konfliktom.

Większość ludzi kojarzy konflikt z czymś negatywnym, ale zmiana perspektywy może przynieść wymierne korzyści zespołowi uczniowskiemu. Obowiązkiem nauczycieli jest uświadomienie sobie korzyści płynących z sytuacji konfliktowych i odpowiednie ich złagodzenie. Każdy nauczyciel ma taki zespół, jaki wypracuje. Jego obowiązkiem jest jednak zachowanie otwartej perspektywy, szczególnie w sytuacji konfliktu.

Plan działań korygujących

Lp.	Cel działań korygujących (Co musisz zrobić?)	Założenia programu korygujących (Jak należy to zrobić?)
1.	Sprecyzowanie roli i celu zespołu	Zapewnij otwarte środowisko dla członków zespołu, w którym: <ul style="list-style-type: none"> – mogą otwarcie się komunikować i negocjować; – członkowie zaczynają się wzajemnie akceptować; – zaczynają ustalać zasady; – rozwija się jednomysłność zespołu; – rozmowy mogą odbywać się w sposób otwarty, przejrzysty, bez ataków na członków zespołu; – każdy zna swoją rolę w zespole i konsekwencje wyników swojej pracy; – członkowie zespołu doświadczają uczuć: przynależności, bezpieczeństwa, stabilności, akceptacji, energii i zaangażowania w proces
2.	Poszanowanie granic	Pracuj nieustannie, aby poznać zespół uczniów, dowiedzieć się jak najwięcej o słabych i mocnych stronach każdego członka oraz respektować jego ograniczenia
3.	Współpraca	Pomagaj przez współpracę, a nie przez wymuszoną stymulację zespołu do dzielenia się zadaniami i rolami, tak aby każdy członek skupił się na tym, co wie i może zrobić lepiej
4.	Przywództwo	Pracuj, aby być najlepszym liderem zespołu i nauczyć uczniów, jak być dobrymi liderami swoich zespołów, rozpoznawać, czy inna osoba jest bardziej kompetentna w prowadzeniu udanego spotkania, w prowadzeniu dyskusji, w znajdowaniu wspólnej płaszczyzny porozumienia lub zwiększaniu wydajności zespołu. Naucz uczniów, że dobrym liderem zespołu jest osoba, która przydziela obowiązki każdemu z członków zespołu, aby dać im możliwość działania z zaufaniem, zaczynając od własnego przykładu

Bibliografia

- Gheorghiu A., *Suport de curs „Munca în echipă”*, 2006, <https://gradu.ro/cursuri/stiinta-administratiei/munca-in-echipa-375981> (dostęp 16.01.2021).
- Katzenbach J.R., Smith D.K., *The Wisdom of Teams: Creating the High Performance Organization*, New York 1993.
- Bogáthy Z., Erdei I., Ilin C., *Course support. Team formation and development*, 2007, <http://www.diasporatm.ro/regi/upload/files/DECOMP-Formarea-si-dezvoltarea-echipei.pdf> (dostęp 16.01.2021).
- <https://proform.sns.ro/baza-de-date-online-cu-resurse-educationale-pentru-sustinerea-educatiei-incluzive-de-calitate/managementul-conflictelor> (dostęp 16.01.2021).
- <http://www.umfcv.ro/ccop-refacerea-relatiilor-dupa-conflict> (dostęp 16.01.2021).

Sorin Ionițescu, Raluca Andreea Ioniță, Ioana Evelina Tabarcea, Delia Chervase, Răzvan Dima Caracota

2.3.3. Podstawowe problemy w funkcjonowaniu grupy

Codzienne zajęcia prowadzone w domu, szkole lub pracy wiążą się z zaangażowaniem i funkcjonowaniem w grupach, które stawiają sobie konkretne cele do osiągnięcia. Ludzie różnią się poziomem wykształcenia, doświadczeniami, perspektywami, sposobami radzenia sobie z wyzwaniami, a także możliwościami, które wpływają na relacje między jednostkami i funkcjonowaniem grupy. Atmosfera w grupie i jej jedność są kluczowymi aspektami, gdy mówimy o funkcjonowaniu grupy. Grupa z dobrą atmosferą charakteryzuje się podejściem wspierającym, zorientowaniem na problemy, spontanicznością, empatią i zasadą równości.

Zarazem jedność grupy jest niezwykle ważna dla dobrych relacji między jednostkami. W zgranej grupie ludzie mają więcej pozytywnych interakcji ze sobą, bardziej komfortowo wyrażają swoje myśli i uczucia, są bardziej przyjaźni i lepiej ze sobą współpracują niż członkowie grup pozbawionych jedności, a ponadto mówią pozytywnie o swojej grupie i jej członkach. Członkowie takiej grupy osiągają wysoki poziom zadowolenia i wierzą, że zarówno ich cele osobiste, jak i grupowe są lepiej realizowane. Jeśli zarówno atmosfera w grupie, jak i jedność nie są oparte na pozytywnych odczuciach i podejściu, to mamy do czynienia z problemami w funkcjonowaniu grupy, które wpływają na cele grupy, skuteczność i wykonywanie zadań.

Symptomy problemów

Grupa źle funkcjonująca charakteryzuje się:

- 1) negatywną i stresującą atmosferą,
- 2) brakiem jedności,

- 3) słabą komunikacją między członkami,
- 4) niskim zaangażowaniem w zadania,
- 5) niskim poziomem zaufania i wsparcia,
- 6) częstszym pojawianiem się konfliktów niż w grupie o pozytywnym nastawieniu.

Można zauważyć, że w grupie, która nie funkcjonuje dobrze, panuje klimat obronny, a ocena i kontrola są wysokie. Wyzwaniem dla lidera grupy jest budowanie zespołu, który potrafi przezwyciężyć różnice, jakie mogą pojawić się między członkami, oraz utrzymać i poprawić poziom efektywności przez stworzenie pozytywnego klimatu w grupie oraz idealnego środowiska dla rozwoju osobistego i zawodowego.

Przyczyny problemów

Dobre funkcjonowanie grupy oraz wysoka wydajność są silnie związane z celami i wartościami, upodmiotowieniem, relacjami i komunikacją, elastycznością, uznaniem i wzajemnym docenieniem pracy i wysiłków. Jeśli negatywne podejście zaburzy któryś z tych aspektów, wpływa to na atmosferę i jedność grupy, a efektywność grupy spada.

Najczęstszymi przyczynami, które wpływają negatywnie na grupę, są:

- 1) słaba komunikacja,
- 2) kwestie osobiste – odmienne doświadczenia i oczekiwania,
- 3) nierówny udział w realizacji zadań,
- 4) brak koncentracji na realizacji zadania,
- 5) niedotrzymywanie ustalonych terminów,
- 6) ignorowanie pojawiających się problemów i konfliktów,
- 7) mobbingowanie poszczególnych osób lub grup,
- 8) brak zaufania do członków grupy,
- 9) brak wymiany informacji,
- 10) brak myślenia długodystansowego,
- 11) niezgodność w realizacji celów przez poszczególnych członków zespołu,
- 12) zbyt liczny zespół.

Konsekwencje problemów

Kiedy grupa doświadcza jednego lub więcej nierozwiązanych problemów, może to mieć negatywny wpływ na dynamikę grupy, a także obniżenie poziomu wydajności i skuteczności. Wydajność jest niższa niż w grupie, która systematycznie rozwiązuje swoje problemy i ma osoby o podobnych oczekiwaniach. Mniejsza efektywność idzie w parze z opóźnieniami w osiągnięciu wyników, niedotrzymywaniem terminów i zmniejszaniem poziomu zadowolenia grupy.

Negatywna atmosfera w grupie jest kolejną konsekwencją problemów w funkcjonowaniu grupy. Jeśli którykolwiek z członków grupy czuje się mniej ceniony lub ważny od innych, to nie będzie uczestniczył ze wszystkimi swoimi możliwościami i zdolnościami w osiąganiu celu grupy oraz będzie tworzył napięte sytuacje wewnątrz grupy. Ponadto jeśli komunikacja i dzielenie się pomysłami nie są promowane przez lidera zespołu wewnątrz grupy, to w większości przypadków mogą pojawić się konflikty lub dobre pomysły członków grupy mogą zostać przeoczone.

Mobbing i konflikty mogą silnie wpływać na klimat grupy. Jeśli jeden lub więcej członków doświadcza tego typu sytuacji w szkole, to zaczyna czuć się przytłoczony, zmęczony i z trudem może zrealizować swój cel oraz aktywnie uczestniczyć w osiąganiu celów grupy. Osoby takie są bardziej wrażliwe i mniej zaangażowane w zadania grupowe. Negatywny klimat w grupie hamuje rozwój osobisty i zawodowy poszczególnych osób w grupie. Grupa nie będzie produktywna, a jej członkowie nie będą mogli rozwijać swoich umiejętności, kreatywności i zdolności do rozwiązywania problemów oraz osiągania celów.

Osoby, które nie czują przynależności do grupy lub nie podzielają tych samych wartości i perspektyw, będą mniej zaangażowane w działania grupy, będą mniej wrażliwe na potrzeby i osiągnięcia grupy oraz nie będą zbyt aktywne lub kreatywne, aby aktywnie uczestniczyć w jej produktywności i rozwoju.

Niska wydajność grupy wiąże się z konfliktami lub problemami, których każda z osób może doświadczyć w swoim zespole. Jeśli konflikty nie są rozwiązywane, a komunikacja i pozytywny klimat pracy nie są promowane przez lidera zespołu, to zespół może odczuwać obniżenie poziomu satysfakcji i skuteczności.

Zapewnienie członków zespołu, że każdy z nich jest ważny i ma określoną rolę w grupie oraz konkretne zadania, zmniejsza liczbę incydentów w grupach i zwiększa jej jedność.

Plan działań korygujących

Lp.	Cel działań korygujących (Co musisz zrobić?)	Założenia programu korygującego (Jak należy to zrobić?)
1.	Tworzenie właściwej kultury szkoły	Pokaż swoim uczniom, że są ważni, a ty pomożesz im się rozwinąć. W ten sposób tworzysz kulturę, która rzeczywiście zachęci ich do własnego rozwoju
2.	Zwiększenie zaangażowania	Komunikuj oraz dziel się wartościami i celami grupy w sposób ciągły

3.	Tworzenie pozytywnej atmosfery w grupie	Twórz pozytywne środowisko pracy przez zapewnienie, że każdy jest doceniany oraz może wyrazić swoje pomysły i kreatywność
4.	Budowanie zespołu	Poinformuj członków swojej grupy, czego od nich oczekujesz i jaka jest ich rola w grupie
5.	Radzenie sobie z różnicami i konfliktami	Staraj się komunikować z członkami grupy i rozwiązywać problemy na bieżąco

Bibliografia

- Coco G.L., Tasca G.A., Hewitt P.L. *et al.*, *Ruptures and repairs of group therapy alliance. An untold story in psychotherapy research*, „Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome” 2019, vol. 22, No. 1, p. 58–70.
- Frantell K., *Positive and negative emotion, group climate, and ethnocultural empathy in inter-group dialogue*, masters’s thesis, University of Tennessee, Knoxville 2016, https://trace.tennessee.edu/utk_gradthes/3770 (dostęp 16.01.2021).
- Johnson J., Burlingame G., Olsen J. *et al.*, *Group climate, cohesion, alliance, and empathy in group psychotherapy: Multilevel structural equation models*, „Journal of Counseling Psychology” 2005, vol. 52, No. 3, p. 310–321, DOI: 10.1037/0022-0167.52.3.310 (dostęp 16.01.2021).
- <https://monday.com/blog/teamwork/efficiency-and-effectiveness/> (dostęp 16.01.2021).

Sorin Ionițescu, Raluca Andreea Ioniță, Ioana Evelina Tabarcea, Delia Chervase, Răzvan Dima Caracota

2.3.4. Podejście do konfliktu

Konflikty mogą się pojawić i silnie wpływać zarówno na dynamikę, jak i na atmosferę w grupie. Podejście do rozwiązywania konfliktu jest ważnym wyzwaniem dla nauczyciela i może określać jego efektywność w pracy z klasą w perspektywie krótko- i długoterminowej.

Konflikt grupowy to problem międzyludzki, który wpływa na wyniki pracy zespołowej. Zazwyczaj konflikt spowodowany jest brakiem równowagi między celami, wartościami i oczekiwaniami poszczególnych uczniów. Grupa może doświadczać jednego lub więcej rodzajów konfliktów jednocześnie. W literaturze wyróżniono kilka rodzajów konfliktów.

Lp.	Grupa	Typ	Opis
1.	Według atrybutu funkcjonalnego	Konflikty funkcjonalne	Nie wpływają znacząco na wydajność zespołu; zespół nadal osiąga swoje cele
		Konflikty dysfunkcyjne	Cele zespołu nie mogą zostać osiągnięte, ponieważ nieporozumienia między członkami grupy są zbyt głębokie
2.	Według pochodzenia konfliktu	Wartości członków zespołu	Powstają, gdy pojawia się niezgodność między wartościami osobistymi a wartościami grupowymi
		Cele <i>vs</i> oczekiwania	Pojawiają się, gdy cele i oczekiwania nie są takie same
		Role i obowiązki	Powstają, gdy obowiązki nie są przypisane do właściwych osób lub są niejasne
		Brak zasobów	Pojawiają się, gdy zasoby grupy są ograniczone i zwiększają poziom odpowiedzialności i stresu
3.	Według zachowania	Konstruktywne konflikty zespołowe	Mogą skończyć się na dzieleniu się pomysłami i rozwiązaniami problemów. Pojawiają się, gdy członkowie grupy rozwijają swoje umiejętności pracy i osobistego rozwoju
		Destruktywne konflikty zespołowe	Istnieją, gdy problemy nie zostały rozwiązane na czas. Odciągają członków grupy od ważnych zadań

Symptomy problemów

Zidentyfikowanie prawdziwego konfliktu między członkami grupy jest bardzo ważne; jest to także wyzwanie dla lidera zespołu, który musi obserwować i podejmować działania, gdy pojawiają się problemy. Konflikt można uznać za potencjalne i szkodliwe zagrożenie, jeśli się powtarza lub nie zostanie rozwiązany na czas. Pierwszymi oznakami konfliktów są:

- 1) spadek wydajności,
- 2) niska jakość wyników,
- 3) nieobecność,
- 4) problemy z komunikacją,
- 5) stres i niepokój,
- 6) utrata zaufania do innych członków grupy lub wartości wyznawanych w grupie.

Konflikty zespołowe mogą mieć zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty. Zależy to tylko od tego, w jaki sposób lider zespołu zarządza konfliktami.

Przyczyny problemów

Najczęstszymi przyczynami konfliktów w zespołach są:

- 1) brak poczucia bezpieczeństwa, zazdrość, zawiść, różnice osobowości, które się ścierają, lub rywalizacja o zasoby, takie jak: informacje, pieniądze, zaopatrzenie czy dostęp do technologii;
- 2) brak zrozumienia, zaufania i współpracy, które mogą wpływać na podziały i negatywne środowisko pracy. Osoby nie dzielą się informacjami lub po-

mysłami, pracują na własną rękę, a końcowy rezultat nie może być zgodny z oczekiwaniami;

- 3) sposób słuchania i odbierania informacji, albowiem słuchanie i słyszenie to czasami dwie różne kwestie;
- 4) presja, która generuje stres i niepokój u poszczególnych osób;
- 5) potrzeba władzy, która prowadzi do nieustającej walki o nią;
- 6) odmienne i niejasne cele osobiste oraz grupowe;
- 7) brak odwagi w wyrażaniu własnych oczekiwań.

Ponadto możemy podkreślić inne przyczyny, takie jak:

- 1) słabe zarządzanie,
- 2) niesprawiedliwe traktowanie,
- 3) niejasno wyznaczone role,
- 4) nieodpowiednie szkolenie,
- 5) słabe środowisko pracy,
- 6) brak równości szans,
- 7) mobbing i nękanie,
- 8) istotne zmiany w schematach organizacyjnych, ocenach lub systemach kar i nagród.

Konsekwencje problemów

W każdym typie grupy lub zespołu zawsze pojawiają się konflikty z powodu różnic w poglądach, ideologii lub niezdrowej konkurencji, które mogą przynieść albo pozytywne, albo negatywne konsekwencje.

W wielu przypadkach konflikty są postrzegane z negatywnej perspektywy, ale mogą również przynosić korzyści, wzmacniając więzi między członkami grupy i zachęcając do zmian.

Oto pozytywne skutki konfliktów:

- 1) zmiany – wdrażanie nowej polityki, która najlepiej pasuje do nowej dynamiki grupy;
- 2) zgodność celów – przegląd celów i zadań grupy, aby pomóc w zaspokojeniu potrzeb stron konfliktu i sprawić, że strony będą podążać w tym samym kierunku;
- 3) innowacyjność – członkowie grupy zazwyczaj czują, że muszą opracowywać nowe strategie i sposoby prowadzenia działalności;
- 4) jedność i współpraca w grupie – omawianie i negocjowanie swoich interesów w ramach grupy oraz zachęcanie do pracy na rzecz wspólnego celu;
- 5) identyfikacja nowych członków – członkowie, którzy nie są zaangażowani w działalność grupy, mogą być zainspirowani do większego uczestnictwa.

Negatywne skutki konfliktów są następujące:

- 1) spadek efektywności – członkowie koncentrują się bardziej na tym, jak radzić sobie z konfliktem, a mniej na zadaniach i celach;
- 2) eskalacja konfliktów i przemoc – jeżeli konflikty nie zostaną rozwiązane na czas, mogą pojawić się nieprzyjemne sytuacje między członkami organizacji;
- 3) słaba komunikacja i nieporozumienia – członkowie kłócą się zamiast współpracować i komunikować się prawidłowo;
- 4) roztargnienie;
- 5) brak zainteresowania pracą grupy;
- 6) niezadowolenie z pracy w grupie;
- 7) trudności w realizacji zadań;
- 8) ograniczenie relacji z innymi;
- 9) poczucie alienacji;
- 10) rozczarowanie.

Plan działań korygujących

Lp.	Cel działań korygujących (Co musisz zrobić?)	Założenia programu korygującego (Jak należy to zrobić?)
1.	Zachęcanie do współpracy	Skoncentruj się na tym, z czym zgadzają się członkowie, oraz zachęcaj ich do większej komunikacji i rozwiązywania swoich problemów
2.	Przywrócenie pozycji członków	Powiedz członkom grupy, czego od nich oczekujesz i co muszą osiągnąć
3.	Stosowanie postawy zgody na niezgodę	Opowiadaj o sukcesach i porażkach w działaniu członków grupy oraz o tym, jak członkowie pokonywali swoje różnice i osiągnęli porozumienie
4.	Zatrzymanie sytuacji	Zajmij się natychmiast konfliktem i ćwicz aktywne słuchanie

Bibliografia

- Adams J., *Positive effects of workplace satisfaction and negative effects of withdrawal* [in:] *idem, Managing People in Organizations: Contemporary Theory and Practice*, Basingstoke 2007, p. 153–174, DOI: 10.1007/978-0-230-20773-8_10 (dostęp 16.01.2021).
- Hussein A.F.F., Al-Mamary Y.H.S., *Conflicts: Their types, and their negative and positive effects on organizations*, "International Journal of Scientific & Technology Research" 2019, vol. 8, No. 8, p. 10–13.
- <https://smallbusiness.chron.com/positive-negative-consequences-conflict-organizations-10254.html> (dostęp 16.01.2021).

Sorin Ionițescu, Raluca Andreea Ioniță, Ioana Evelina Tabarcea,
Delia Chervase, Răzvan Dima Caracota

2.3.5. Sposoby rozwiązywania problemów

Uczestnictwo w zajęciach szkolnych daje uczniom możliwość zdobywania umiejętności w zakresie wyrażania własnych pomysłów, pozyskiwania i przekazywania informacji, wypowiedzania się na forum klasy oraz przezwycięzania własnej tremy i nieśmiałości.

Pomimo to dla wielu uczniów publiczne wypowiedzanie się jest sytuacją trudną, która może przejawiać się na różne sposoby, np. uczeń może nie zgłaszać się do odpowiedzi, nie prosić o pomoc, nie zabierać głosu w małych grupach, a nawet w ogóle nie rozmawiać z innymi.

Nauczyciel osiągnie większy sukces, zachęcając ucznia do mówienia, po uprzednim rozpoznaniu przyczyn problemu. Niezależnie od tego, jaki jest powód powściągliwości ucznia, nie należy zmuszać go do mówienia za wszelką cenę; uczynienie tego najprawdopodobniej sprawi, że zamknie się w sobie. Rolą nauczyciela jest zapewnienie wspierającego, zachęcającego klimatu, który pomoże uczniowi czuć się bardziej komfortowo, zbuduje jego pewność siebie i obniży obawę przed wypowiedzaniem się na głos, a także zachęci do rozwiązywania pojawiających się sytuacji problemowych. Istnienie grup społecznych bez sytuacji problemowych/konfliktowych jest niemożliwe, więc tym bardziej potrzebne są umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

Symptomy problemów

Szkoła stanowi przestrzeń, w której spotykają się ludzie w różnym wieku, o zróżnicowanych możliwościach intelektualnych, zainteresowaniach, różnej dojrzałości społecznej i odmiennych doświadczeniach życiowych. W tak różnorodnej grupie trudno o permanentną zgodę i brak konfliktów, co niewątpliwie dostarcza pozytywnych konsekwencji w zakresie kształtowania umiejętności życiowych, jednak osoby, które nie radzą sobie z sytuacjami trudnymi, najczęściej narażone są na:

- 1) osamotnienie,
- 2) ostracyzm,
- 3) fobię szkolną,
- 4) niepowodzenia szkolne,
- 5) wagarowanie,
- 6) niskie poczucie własnej skuteczności,
- 7) unikanie sytuacji trudnych,
- 8) wyuczoną bezzadność.

Przyczyny problemów

Poszukując przyczyn braku umiejętności rozwiązywania problemów, warto zwrócić uwagę szczególnie na takie czynniki, na jakie uczeń może mieć bezpośredni lub pośredni wpływ. Wśród tych najważniejszych wymienić można m.in.:

- 1) brak cierpliwości,
- 2) strach przed wyśmianiem,
- 3) strach przed niepowodzeniem,
- 4) niska motywacja do działania,
- 5) nieznajomość własnych potrzeb.

Jednak rozwiązywanie problemów jest doświadczeniem, które wymaga wsparcia ze strony dorosłych. Jeżeli uczeń będzie miał trudności z dostrzeżeniem sytuacji problemowej i zrozumieniem jej, z identyfikacją problemu, to trudno będzie mu podjąć jakiegokolwiek działania rozpoczynające drogę do rozwiązania sytuacji trudnej. Istotne stają się tutaj także sposoby, dzięki którym można podjąć konstruktywne i wzmacniające działania. W przypadku negatywnych wzorców rodzinnych i środowiskowych to szkoła staje się miejscem odpowiedzialnym za wyposażenie ucznia w takie umiejętności.

Konsekwencje problemów

Konsekwencjami braku umiejętności konstruktywnego rozwiązywania problemów mogą być:

- 1) niewłaściwe reagowanie na drugiego człowieka,
- 2) osiąganie własnych celów, bez konieczności liczenia się ze zdaniem innych,
- 3) nieuwzględnianie odmiennych punktów widzenia,
- 4) brak poszanowania praw innych,
- 5) nieumiejętność troszczenia się o własne potrzeby przez wycofywanie się w decydujących momentach,
- 6) unikanie sytuacji trudnych,
- 7) reagowanie złością i agresją,
- 8) zaburzona komunikacja.

Plan działań korygujących

Lp.	Cel działań korygujących (Co musisz zrobić?)	Założenia programu korygującego (Jak należy to zrobić?)
1.	Odgrywanie sytuacji społecznych z uczniami	Zapytaj uczniów, jak mogą radzić sobie z daną sytuacją. W ten sposób uczniowie mogą zapoznać się z propozycjami zgłaszanymi przez swoich kolegów oraz zaproponować własne rozwiązania

2.	Uczenie szacunku i życzliwej komunikacji	<p>Ułatwiał uczniom rozmowę, podając im słowa i zwroty, których potrzebują.</p> <p>Na tablicy ogłoszeń umieść listę słów szacunku – zwrotów, które mogą być użyte do przekazania uprzejmości i troski. Lista może zawierać takie zwroty, jak: „proszę”, „dziękuję”, „przepraszam”, „lubię sposób, w jaki...”, „chcesz z nami zagrać?”, „świetnie się spisałeś”. Zachęcaj uczniów do sugerowania dodatkowych zwrotów</p>
3.	Docenianie uczniów, kiedy wykażą się życzliwością	<p>Docen uczniów, gdy widzisz, że działają w życzliwy lub pomocny sposób.</p> <p>Opisz konkretne zachowanie, które zaobserwowałeś. Postaraj się znaleźć coś pozytywnego do powiedzenia o uczniach, którzy są skłonni do niemiłych zachowań</p>
4.	Wykazywanie się cierpliwością w oczekiwaniu na odpowiedź	<p>Uczeń może potrzebować więcej czasu niż zwykle, aby uporządkować swoje pomysły i sformułować odpowiedź. W rezultacie może być powolny w udzielaniu odpowiedzi na pytanie. Jeśli tak, daj mu dodatkowy czas, czekając na odpowiedź nieco dłużej niż zwykle. Jeśli inni uczniowie domagają się odpowiedzi, poproś ich również o cierpliwość</p>
5.	Obserwowanie uczestnictwa w zajęciach	<p>Obserwacja pomoże ci określić, kto aktywnie uczestniczy w zajęciach i robi postępy.</p> <p>Prostym sposobem oceny uczestnictwa uczniów jest umieszczenie na biurku schematu miejsc zajmowanych przez uczniów wraz z ich nazwiskami oraz zaznaczanie ich aktywności.</p>
6.	Umożliwienie uczniom ćwiczenia umiejętności komunikacyjnych przez poświęcenie czasu na prywatną rozmowę z każdym z nich	<p>Chodzi o to, aby uczeń czuł się bardziej komfortowo, rozmawiając z jedną osobą, dzięki czemu z czasem będzie czuł się pewniej, mówiąc przed grupą.</p> <p>Znajdź kilka minut co jakiś czas, aby porozmawiać z uczniem o jego ulubionych zajęciach i zainteresowaniach albo porozmawiać z nim podczas realizacji projektu artystycznego lub zadania pisemnego.</p> <p>Zadawaj pytania, aby mógł wyjaśnić, co robi, ale upewnij się, że pytania te go nie stresują</p>
7.	Powierzenie obowiązków, które wymagają komunikacji	<p>Być może będziesz musiał nakłonić ucznia, aby przejął obowiązki, które wymagają od niego komunikowania się. Nie wahaj się trochę naciskać, jeśli jesteś pewien, że może je wykonać z powodzeniem. Na przykład można go zachęcić do bycia posłańcem klasy, asystentem nauczyciela, korepetytorem lub kierownikiem małej grupy pracującej nad znanym mu tematem. Należy pochwalić jego pracę, nawet jeśli ma problemy z wykonaniem zadania</p>

8.	Obserwowanie ucznia pod kątem istnienia problemu z artykulacją i zaburzeniami percepcji słuchowej	Uczeń może niechętnie wypowiadać się w klasie, ponieważ ma wadę wymowy lub trudności z przełożeniem swoich myśli na słowa. Problemy z artykulacją są zazwyczaj łatwo zauważalne dla nauczycieli, jednak trudności w użyciu języka mogą być trudniejsze do zidentyfikowania. Jeśli twoje obserwacje sugerują występowanie problemów z zaburzeniami mowy, zwróć uwagę szkolnego logopedy, który będzie mógł to zdiagnozować
----	---	---

Bibliografia

- Beyer B.K., *Improving thinking skills. Practical approaches*, „Phi Delta Kappan” 1984, vol. 65, No. 8, p. 556–560.
- Gick M.L., Holyoak K.J., *Analogical problem solving*, “Cognitive Psychology” 1980, vol. 12, No. 3, p. 306–355, DOI: 10.1016/0010-0285(80)90013-4 (dostęp 16.01.2021).
- https://www.educationworld.com/a_curr/archives/shore.shtml (dostęp 16.01.2021).

Agnieszka Domagała-Kręcioch

2.4. Zaburzenia w postrzeganiu siebie

Ten rodzaj zaburzeń jest trudny do zdiagnozowania, gdyż przejawia się w relacjach z rówieśnikami, dorosłymi czy zadaniami. Wymaga bardzo uważnej obserwacji dziecka, aby dostrzec to, co nie zawsze jest zauważalne na pierwszy rzut oka.

Opanowanie samoregulacji oraz umiejętności potrzebnej do właściwego zachowania w przypadku ucznia przejawiającego niewłaściwe zachowania wymaga dodatkowego wsparcia, ułatwień i instrukcji, ponieważ dziecko, które lepiej rozumie zachowania swoje i innych osób, potrafi przewidzieć skutki własnego działania. Uczniowie z zaburzonym zachowaniem mają problem z braniem odpowiedzialności za swoje zachowanie i właściwą jego oceną. W momencie stresu czy trudnych emocji ulegają u nich zakłócenia procesów poznawczych (pamięci, uczenia się, uwagi) i ich szanse edukacyjne automatycznie maleją. Rodzi to wiele sytuacji trudnych, które mogą stać się źródłem urazów zarówno w przypadku uczniów, jak i samych nauczycieli. Silny stres pojawiający się w takich chwilach może dodatkowo wzmacniać niepożądane zachowania uczniów. Dlatego bardzo ważna jest świadomość własnych uczuć i sposobów reagowania³.

3 Zob. J. Minahan, *Kod zachowania. Strategie, narzędzia i interwencje wspierające uczniów przejawiających zachowania lękowe lub opozycyjne*, Warszawa 2016.

Niniejszy podrozdział dotyczy rozpoznawania podstawowych symptomów niewłaściwego postrzegania własnej osoby. Porusza zagadnienia związane z umiejętnością dostrzegania i nazywania przez nauczyciela emocji własnych oraz podopiecznych, co warunkuje sposób odpowiedniego reagowania w sytuacjach trudnych. Zwraca uwagę na kwestię przekonań jako istotny czynnik kształtujący podejście do problemów. Wiedza i umiejętności w zakresie symptomów oraz mechanizmów tworzenia się błędnego koła w postrzeganiu siebie przez dziecko czyni wychowawcę osobą bardziej świadomą i chroni go przed wchodzeniem w role, których nie chce pełnić.

Propozycja tematów do pracy

- 1) umiejętność rozpoznawania symptomów i mechanizmów zaburzenia w postrzeganiu siebie,
- 2) świadomość rzeczywistych potrzeb dziecka w wyrażanych przez niego komunikatach,
- 3) prawidłowe kształtowanie umiejętności społecznych,
- 4) umiejętność dokonywania adekwatnej oceny samego siebie,
- 5) znajomość własnych potrzeb i uczuć,
- 6) praca z błędnymi przekonaniami,
- 7) umiejętność pracy z uczniem z zaburzeniami postrzegania własnej osoby.

Cele

- 1) odczytywanie komunikatów dziecka,
- 2) inicjowanie rozmowy z uczniem z zaburzeniami w postrzeganiu własnej osoby,
- 3) diagnozowanie poziomu samoakceptacji ucznia,
- 4) wzmacnianie samooceny ucznia,
- 5) proponowanie uczniowi zachowań zastępczych/alternatywnych,
- 6) wspieranie ucznia w budowaniu własnego wizerunku siebie,
- 7) identyfikowanie oraz nazywanie emocji własnych i uczniów,
- 8) radzenie sobie z emocjami własnymi i uczniów,
- 9) praca z błędnymi przekonaniami ucznia.

Główne tezy

1. Zachowania dzieci są celowe, tzn. zmierzają do osiągnięcia określonego celu, którym może być zwrócenie na siebie uwagi.
2. Złe zachowanie jest objawem leżącej głębiej przyczyny, np. braku umiejętności społecznych, samokontroli, samouspokojenia.
3. Zachowanie dziecka to sposób komunikowania się ze światem (jestem zdenerwowany, potrzebuję pomocy, boję się itd.).

4. Zachowania występują we wzorach (np. destruktywne pełnienie ról).
5. Zaburzone zachowania można zastępować innymi zachowaniami, które jednak muszą być dostępne w ramach umiejętności ucznia.
6. Wsparcie okazywane przez osobę dorosłą adekwatne do potrzeb dziecka pomaga mu w zrozumieniu własnych potrzeb, odczuć i problemów.
7. Formy zachowania determinowane są przez kontekst społeczny, tzn. są uzależnione od tego, jak dziecko postrzega siebie i swoje relacje z innymi.
8. Przyczyną zaburzonych działań są destruktywne (często irracjonalne) przekonania o sobie i innych.
9. Przekonania są efektem uczenia się, a więc można je zmieniać.
10. Znajomość własnych potrzeb i emocji pozwala na bardziej świadomą pracę z uczniem⁴.

Problemy praktyczne

1. Jak rozpoznawać komunikaty wysyłane przez ucznia?
2. W jaki sposób nauczyciel powinien inicjować interakcję z uczniem trudnym i reagować na jego zachowanie?
3. W jaki sposób nauczyciele mogą poznawać poziom samoakceptacji uczniów?
4. Czy nauczyciele potrafią dopasować aktywność na lekcji do określonego stanu emocjonalnego, w jakim uczeń się znajduje?
5. Jak uczyć uczniów umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych?
6. Jaką wiedzę mają nauczyciele na temat stosowania zachowań zastępczych?
7. Jak wzmacniać samoocenę i budować system wartości?
8. Co nauczyciele wiedzą na temat destruktywnych form radzenia sobie przez uczniów w sytuacjach trudnych?
9. Jak uczyć odpowiedzialności za swoje zachowanie?
10. Czy nauczyciele potrafią pracować z błędnymi przekonaniami uczniów na swój temat?
11. Jak nauczyciele radzą sobie z własnymi emocjami?

Przykładowe propozycje pracy z uczniem

- 1) z symptomami depresji,
- 2) o odmiennej orientacji seksualnej,
- 3) prowokującym,
- 4) przejawiającym zachowania autodestrukcyjne,
- 5) nieśmiałym.

⁴ Zob. J. Minahan, *Kod zachowania...*, dz. cyt.

Bożena Majerek, Iwona Marczyńska

2.4.1. Praca z uczniem z symptomami depresji

Zespół depresyjny to długotrwały, szkodliwy i poważny stan charakteryzujący się nadmiernym obniżeniem nastroju oraz innymi objawami psychicznymi, behawioralnymi i fizycznymi.

Na kliniczną depresję cierpi:

- 1) 1% dzieci przedszkolnych powyżej 2–3 roku życia,
- 2) 2% w grupie dzieci w wieku 6–12 lat,
- 3) według niektórych badań nawet do 20% w grupie młodzieńczej.

Depresja okresu dzieciństwa i wieku młodzieńczego wciąż jest mniej poznana niż depresja osób dorosłych. W okresie dojrzewania dwa razy więcej dziewcząt niż chłopców cierpi na depresję. U depresyjnych dziewcząt częściej współwystępują zaburzenia lękowe, natomiast wśród chłopców częściej obserwowane są zaburzenia zachowania. Jednocześnie należy pamiętać, że zarówno dziecko ciche, wycofane, wyglądające na smutne lub przygnębione, jak i dziecko drażliwe, sprawiające problemy wychowawcze, może cierpieć z powodu depresji.

Warto pamiętać o tym, że nauczyciel nie diagnozuje zaburzeń depresyjnych, ale może być pierwszą osobą, która zauważy niepokojące objawy.

Symptomy problemów

Podobnie jak u dorosłych, objawami depresji u dzieci i młodzieży są:

- 1) smutek,
- 2) ograniczenie lub rezygnacja z zainteresowań i aktywności, które dotychczas sprawiały przyjemność (anhedonia),
- 3) zmiany w zakresie aktywności psychoruchowej (spowolnienie lub pobudzenie),
- 4) poczucie braku nadziei, sensu życia i bezradności,
- 5) nadmierne poczucie winy,
- 6) spadek energii i nadmierna męczliwość,
- 7) zaburzenia koncentracji uwagi,
- 8) wzrost lub spadek apetytu,
- 9) zmiana wzorca snu (wyraźne trudności z zasypianiem lub wczesne wybudzenie),
- 10) nawracające myśli o śmierci lub samobójstwie.

Należy wskazać również na pewne zachowania ucznia w szkole, które mogą świadczyć o wystąpieniu depresji:

- 1) częstsze spóźnienia, zwiększona absencja, opuszczanie zwłaszcza pierwszej lekcji, unikanie lekcji, na których przewidziane są sprawdziany, wycofanie z aktywnego udziału w lekcjach, częsty brak przygotowania do lekcji;

- 2) trudności w usiedzeniu bez ruchu, niespokojne kręcenie się, niepokój manipulacyjny, np. pociąganie lub skręcanie włosów, skubanie skóry, fragmentów garderoby czy innych przedmiotów, co często pozostaje w wyraźnym kontraście z ogólnym spowolnieniem psychoruchowym oraz monotonnym, często bardzo cichym i skąpym sposobem wypowiedania się;
- 3) nagłe wybuchy złości, częste uskarżanie się i pretensje lub trudna do wyjaśnienia drażliwość;
- 4) wzmożona płaczliwość;
- 5) widoczne przejawy napięcia, niepokoju, lęku;
- 6) odmowa współpracy, zachowania aspołeczne;
- 7) skargi na bóle różnych części ciała (np. głowy, ramion, nóg, brzucha) mimo braku przyczyny somatycznej.

W przypadku uczniów depresyjnych możemy zauważyć również błędne oceny poznawcze, które polegają na:

- 1) nadmiernym uogólnianiu, czyli przewidywaniu jedynie negatywnych następstw zdarzeń;
- 2) katastrofizacji konsekwencji negatywnych zdarzeń;
- 3) personalizacji, polegającej na nieuzasadnionym przyjmowaniu osobistej odpowiedzialności za negatywne konsekwencje zdarzeń;
- 4) selektywnej uwadze, czyli wybiórczym koncentrowaniu się wyłącznie na negatywnych aspektach zdarzeń;
- 5) wyolbrzymianiu drobnych niepowodzeń i minimalizowaniu pozytywnych, znaczących wydarzeń.

Przyczyny problemów

W okresie dojrzewania wyraźnie wzrasta liczba przypadków zaburzeń depresyjnych. Związane jest to zapewne z wpływem czynników hormonalnych, ale również ze stresem szkolnym, presją dostosowania się do wymagań grupy oraz społecznym przymusem osiągnięcia sukcesu.

Przyczyną wystąpienia klinicznej depresji zazwyczaj nie jest jeden pojedynczy powód, ale splot niekorzystnych czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Wśród czynników wewnętrznych należy wymienić przede wszystkim procesy biochemiczne zachodzące w mózgu oraz czynniki genetyczne.

Na rozwój depresji u uczniów istotną rolę odgrywa niekorzystne środowisko rodzinne, np.:

- 1) nadużywanie alkoholu lub innych substancji psychoaktywnych przez członków rodziny,
- 2) przemoc w rodzinie, sytuacje psychicznego, fizycznego lub seksualnego wykorzystywania,

- 3) przewlekła choroba któregoś z rodziców, innego członka rodziny lub samego dziecka,
- 4) śmierć ukochanej bliskiej osoby,
- 5) rozwód rodziców lub przewlekły konflikt,
- 6) zaniedbanie i brak zainteresowania,
- 7) nadmierne kontrolowanie przez rodziców,
- 8) obarczanie dziecka zbyt dużą, przerastającą jego możliwości odpowiedzialnością,
- 9) trudna sytuacja materialna,
- 10) społeczna izolacja rodziny.

Do niekorzystnych czynników szkolnych, które mogą nasilać zaburzenia depresyjne, należą przede wszystkim:

- 1) nadmierne wymagania stawiane przez nauczycieli,
- 2) zły klimat społeczny w szkole lub klasie,
- 3) przemoc rówieśnicza,
- 4) przemoc stosowana przez nauczycieli,
- 5) niepowodzenia szkolne (np. niezdany egzamin).

W literaturze przedmiotu istnieje wiele teorii i koncepcji naukowych wyjaśniających istotę zaburzeń depresyjnych. Wśród nich należy wymienić:

1. Poznawczy model depresji (A. Beck), który zakłada, że osoby ze stanami depresyjnymi jeszcze przed zachorowaniem ujawniają specyficzne zaburzenia w zakresie wiedzy o sobie w postaci: negatywnego obrazu siebie i własnych doświadczeń („jestem bezwartościowy”), negatywnego obrazu świata („świat jest nieuczciwym miejscem”), negatywnego postrzegania przyszłości („zawsze będę ponosił porażki”).
2. Koncepcja wyuczonej bezradności (M. Seligman), zgodnie z którą osoby depresyjne cechuje bezradność przy wyborze najwłaściwszych odpowiedzi i niezdolność do unikania kary. Osoby te są przekonane, że kara i nagroda są niezależne od dokonywanego przez nie wyboru. Problem zasadniczy polega na niezdolności do uczenia się następstw swoich zachowań i zachowań innych osób.
3. Koncepcje behawioralne zakładają związek depresji z niskim poziomem wzmocnień, które otrzymuje człowiek od środowiska. Przyczyny depresji mogą tkwić w jednostce (nadwrażliwość na bodźce negatywne) lub w jej otoczeniu (niedobór pozytywnych wzmocnień).

Konsekwencje problemów

Następstwami zaburzeń depresyjnych wśród uczniów są:

- 1) pogorszenie przystosowania społecznego,
- 2) trudności w nauce szkolnej,

- 3) zwiększone ryzyko depresji w przyszłości,
 - 4) myśli samobójcze oraz zwiększone ryzyko samobójstwa.
Należy zwrócić szczególną uwagę na sytuacje, w których uczeń:
 - 1) wypowiada myśli na temat braku sensu życia,
 - 2) ujawnia zainteresowanie śmiercią i umieraniem,
 - 3) prowadzi rozważania o śmierci,
 - 4) twierdzi, że chciałby zasnąć i więcej się nie obudzić lub zginąć w wypadku samochodowym,
 - 5) poszukuje informacji dotyczących działań toksycznych leków czy trucizn.
- Nawet jeżeli istnieje nikłe prawdopodobieństwo popełnienia samobójstwa, to w takich sytuacja może wystąpić poważne ryzyko podjęcia przez ucznia próby samobójczej. W tym przypadku nauczyciel nie może zachowywać swoich obaw dla siebie, lecz konieczny jest natychmiastowy kontakt z rodzicami i specjalistą (psycholog, psychiatra).

Plan działań korygujących

Lp.	Cel działań korygujących (Co musisz osiągnąć?)	Założenia programu korygującego (Jak należy to zrobić?)
1.	Nawiązanie kontaktu z uczniem	<p>Zaproś ucznia na spotkanie w spokojnym miejscu i czasie. Rozmowę rozpocznij od przedstawienia uczniowi bezpośredniej przyczyny, dla której podejmowana jest rozmowa („Wydajesz mi się od pewnego czasu smutny/rozdrażniony. Siedzisz sam na przerwie. Chciałbym z tobą o tym porozmawiać”).</p> <p>Zapytaj o aktualne problemy, aby dowiedzieć się, jakich emocji doświadcza uczeń i zachęć go do mówienia o nich („Co się dokładnie stało?”, „Czy dzieje się coś, co nie pozwala ci prawidłowo funkcjonować, a my moglibyśmy pomóc?”).</p> <p>Sprawdź, jakie znaczenie dla ucznia mają określone zdarzenia i jak uczeń je przeżywa („Co to dla ciebie oznaczało?”).</p> <p>Interesuj się uczniem na co dzień, niezależnie od jego nastroju, a nie tylko wówczas, kiedy widzisz niepokojące objawy.</p> <p>Słuchaj, okazuj zrozumienie i zainteresowanie oraz intencję pomocy („czy mogę ci jakoś pomóc w rozwiązaniu problemu?”)</p>

2.	Motywowanie ucznia do kontaktu ze specjalistą (psychologiem lub psychiatrą)	Powiedz o tym, że spotkanie i rozmowa z bezstronną osobą pomogą mu zrozumieć jego własne emocje i odczucia oraz uporządkować przeżycia w bezpiecznym środowisku
3.	Zaplanowanie wspólnie z uczniem sposobów przezwyciężania szkolnych problemów	„Czy mogę ci jakoś pomóc w nadrobieniu tego materiału?”
4.	Informowanie rodziców o dostrzeżonych w szkole problemach jego dziecka	Zaproś rodziców na rozmowę w spokojnym miejscu i czasie. Przedstaw rodzicowi zauważone zmiany w zachowaniu jego dziecka na terenie szkoły. Należy przytoczyć jak najwięcej faktów (np. „Często widuję, jak Diana siedzi samotnie na korytarzu, skulona; obgryza paznokcie do krwi...”)
5.	Przekonanie rodziców o konieczności skorzystania z profesjonalnej pomocy	Wyraź swój niepokój („Bardzo niepokoję się o pani/a dziecko i chciałbym/chciałabym pomóc”). Warto wspomnieć o wysokim ryzyku samobójstwa u nastolatków. Wyjaśnij, jakie są możliwości zasięgnięcia porady u specjalisty. Podaj konkretne adresy, telefony poradni, w których rodzina otrzyma pomoc

Bibliografia

- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004.
- Hallstrom C., McClure N., *Depresja. Odpowiedzi na pytania*, Wrocław 2007.
- Hammen C., *Depresja*, Gdańsk 2006.
- Kendall P.C., *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, Gdańsk 2004.
- Minahan J., *Kod zachowania. Strategie, narzędzia i interwencje wspierające uczniów przejawiających zachowania lękowe lub opozycyjne*, Warszawa 2016.
- Turno M., *Dziecko z depresją w szkole i przedszkolu. Informacje dla pedagogów i opiekunów*, Warszawa 2010.
- www.forumprzeciwdepresji.pl (dostęp 12.II.2020).
- www.liniiwsparcia.pl (dostęp 22.II.2020).
- www.psychoterapiaptp.pl/uploads/PT2008n2s15Kolodziejek.pdf (dostęp 10.II.2020).
- www.swiatproblemow.pl/wsparcie-uczni-z-objawami-depresyjnymi (dostęp 12.II.2020).

Bożena Majerek, Iwona Marczyńska

2.4.2. Praca z uczniem o odmiennej orientacji seksualnej

Tożsamość psychoseksualna jest niezwykle ważnym składnikiem ludzkiego Ja, wokół którego ludzie budują obraz siebie. Wiedza na temat jej kształtowania się przydatna jest w pracy z dziećmi i młodzieżą, zwłaszcza że każdy nauczyciel spotyka uczniów homo- lub biseksualnych w swojej klasie.

Już od wczesnego dzieciństwa obserwujemy niespecyficzne przejawy seksualności człowieka. Jednak rozwój potrzeby seksualnej ma miejsce w okresie adolescencji i odbywa się na podłożu dojrzewania płciowego. W okresie dorastania rozwój tej potrzeby wiąże się z ogólnym pobudzeniem i napięciem seksualnym, które początkowo jest nieukierunkowane, a później stopniowo zaczyna być kierowane ku określonym osobom.

O ile kształtowanie się tożsamości psychoseksualnej u osób heteroseksualnych zwykle przebiega bez większych problemów, to osoby homoseksualne borykają się często w tym czasie z głębokimi trudnościami psychicznymi wiążącymi się z niepokojem, brakiem akceptacji otoczenia, a także samoakceptacji.

Symptomy problemów

Przejawy problemów związanych z odmienną orientacją seksualną zależą przede wszystkim od wieku oraz środowiska, w jakim funkcjonuje dana osoba. Zgodnie z modelem kształtowania się tożsamości homoseksualnej należy wyróżnić cztery fazy rozwoju.

1. Uwrażliwienie (ok. 12 roku życia) – osoba uzmysławia sobie pewne rozbieżności między kulturą heteronormatywnością (np. powszechnie panującym w społeczeństwie założeniem, że ludzie są heteroseksualni) a własnymi rozwijającymi się potrzebami oraz uczuciami. W efekcie wrażenia bycia „inną” (czy „innym”) młoda osoba doświadcza uczucia alienacji i spadku samooceny; może wycofywać się z aktywności społecznej i sportowej. Na tym etapie może pojawić się też tzw. zinternalizowana homofobia (rozwiniecie uprzedzeń wobec osób homoseksualnych przy jednoczesnej obecności własnego, nieakceptowanego i tłumionego homo- lub biseksualizmu).
2. Pomieszana identyfikacja (ok. 17–18 roku życia) – na tym etapie możliwe jest odczuwanie silnego niepokoju przy dopuszczeniu do siebie myśli, że jest się osobą homo- lub biseksualną. Obraz siebie może być nieuporządkowany i niespójny. Pomieszana identyfikacja może przejawiać się w negowaniu swojej homo- lub biseksualnej orientacji, podejmowaniu zachowań heteroseksualnych (próba wpisania się w normę kulturową), unikaniu aktywności i skojarzeń homoseksualnych. Czasem obserwuje się nadmierną manifestację cech płci przeciwnej (jest to tzw. zjawisko odwrócenia roli płciowej) wynikającą z nieu-

kształtowanej jeszcze w pełni tożsamości płciowej. Na tym etapie w sprzyjających okolicznościach następuje też (lub zapoczątkowuje się) akceptacja swojej tożsamości i orientacji psychoseksualnej.

3. Przyjmowanie identyfikacji (ok. 21–23 roku życia u kobiet i 19–21 u mężczyzn) – osoba definiuje siebie jako homo- lub biseksualna. Najczęściej pomaga w tym nawiązanie kontaktu z innymi osobami o tej samej orientacji psychoseksualnej. Nie zawsze jednak wiąże się to z akceptacją tej tożsamości (np. z powodu zinternalizowanej homofobii) – wówczas osoba ta może unikać aktywności homoseksualnej i starać się oficjalnie funkcjonować jako heteroseksualna (również w relacjach rodzinnych).
4. Zaangażowanie (ok. 22–23 roku życia u kobiet i 21–24 u mężczyzn) – etap integracji homo- lub biseksualności, emocjonalności i sfery wartości, otwarcie się na relacje z partnerami tej samej płci i otwarte informowanie o swojej homo- lub biseksualności, np. bliskiej rodziny czy znajomych.

Proces, w którego trakcie osoby uzmysławiają sobie własną orientację psychoseksualną, jest określany jako *coming out* i polega na poinformowaniu otoczenia o swojej psychoseksualnej orientacji.

Przyczyny problemów

Wśród przyczyn odmiennej orientacji seksualnej najczęściej wyróżnia się:

1. Przyczyny psychologiczne. Tożsamość płciowa formuje się w odpowiedzi na role, jakie przyjmują dzieci w relacji z otoczeniem. Wpływ mają na to zarówno same dzieci i ich temperament, jak i rodzice ze swoimi przekonaniami i postawami. Charakter relacji matka – dziecko w pierwszych latach życia jest uważany za ważny w kształtowaniu tożsamości płciowej. Matka, dewaluując płęć dziecka, ma wpływ na stosunek do własnej seksualności, jednak nie są poznane dokładnie zależności przyczynowo-skutkowe.
2. Przyczyny biologiczne. Maskulinizacja lub feminizacja, które zachodzą podczas rozwoju zarodka ludzkiego, są ściśle uzależnione od hormonów (męskich i żeńskich). Odpowiednie hormony są produkowane jako efekt aktywacji pewnych genów. Bez aktywności genów męskich z chromosomu Y zarodek nie będzie miał jąder, nie będzie produkował odpowiedniej ilości męskich hormonów i rozwinie się jako zarodek kobiecy, czyli rozwiną się żeńskie genitalia. Ta sama zasada odnosi się do mózgu. Niektóre rejony mózgu (np. podwzgórze) podczas rozwoju zarodkowego reagują na męskie i żeńskie hormony. Brak jest jednak dokładnych danych na temat wpływu tych oddziaływań na późniejsze zachowania seksualne.

Konsekwencje problemów

Konsekwencje pojawiających się trudności i problemów wśród osób o odmiennej orientacji psychoseksualnej w dużym stopniu dotyczą wszystkich grup dyskryminowanych i wynikają przede wszystkim z uwewnętrznionej homofobii lub stresu mniejszościowego.

Gordon Allport wymienia następujące możliwe konsekwencje stygmatyzacji:

1. Obsesyjny niepokój – nieustająca czujność i poczucie zagrożenia, obawa przed obrazą lub upokorzeniem w sytuacjach społecznych, znaczne wyczerpanie i podejrzliwość w kontakcie z osobami należącymi do grupy większościowej, poczucie krzywdy lub niesprawiedliwości.
2. Wypieranie się przynależności do prześladowanej populacji – polega przede wszystkim na odsuwaniu od siebie podejrzania przynależności do grupy stygmatyzowanej (np. opowiadanie i śmianie się z obraźliwych żartów na temat własnej populacji, przytakiwanie krzywdzącym stereotypom, bezpośrednie zaprzeczanie przynależności do stygmatyzowanej grupy). Takie zachowania jednak skutkują dużym poczuciem winy.
3. Wycofanie i pasywność – odnoszą się przede wszystkim do prób tłumienia prawdziwych potrzeb i uczuć oraz przyjęcia do wiadomości swojego miejsca w szeregu. Ten sposób na przetrwanie łączy się jednak z poczuciem niespełnienia.
4. Błaznowanie i autoironia – polega przede wszystkim na przedstawianiu własnej grupy w sposób karykaturalny. Żartowanie z siebie może być sposobem na uzyskanie pobłażliwej aprobaty ze strony grupy uprzywilejowanej. Odgrywanie natomiast zachowań w sposób wyolbrzymiony pozwala na oswojenie czy obrócenie w żart stereotypów, w finale prowadząc do ich ośmieszenia.
5. Zacieśnianie więzi wewnątrzgrupowych – wynika przede wszystkim z doświadczania krzywdy i jest bardziej znośne, gdy możliwe jest podzielenie się własnymi odczuciami z innymi osobami, które mają podobne odczucia. Własna społeczność daje osobom należącym do grup mniejszościowych możliwość życia w pełni z sobą, uzyskania akceptacji i poczucia bezpieczeństwa, których często brakuje w otaczającym świecie.
6. Chytrność i przebiegłość – robienie i mówienie małych złośliwości wobec osób z grupy większościowej jest niekiedy reakcją na stygmatyzację i wynika z pragnienia odwetu za prześladowania.
7. Identyfikacja z grupą dominującą, nienawiść do siebie i własnej grupy – występuje, gdy osoba należąca do grupy marginalizowanej postrzega własną populację z perspektywy grupy uprzywilejowanej. W takich sytuacjach może np. działać na niekorzyść własnej grupy, od której zdecydowanie się odcina.
8. Agresja przeciwko grupie własnej – polega na stosowaniu rozróżnień wewnątrzgrupowych i jest często drogą do uwolnienia się od poczucia odpowiedzialności za nienawiść ze strony grupy dominującej. Ten mechanizm polega na dzieleniu

własnej grupy na „dobrych” i „złych” przedstawicieli. Do „dobrych” zalicza się zwykle siebie, natomiast „złych” obarcza odpowiedzialnością za panującą w społeczeństwie uprzedzenia i własne cierpienie.

9. Uprzedzenia wobec grup obcych – są wynikiem traktowania członków innych grup stygmatyzowanych tak samo, jak jest się traktowanym przez grupę dominującą. Uprzedzenia wobec innych grup są zazwyczaj efektem treningu społecznego.
10. Wzajemne zrozumienie – jest zjawiskiem odwrotnym do uprzedzeń wobec grup obcych. Czasami ze względu na osobiste doświadczanie opresji osoby należące do populacji stygmatyzowanych mogą sympatyzować i wspierać osoby należące do innych tego typu grup.
11. Opór lub agresja – są zazwyczaj odpowiedzią na niesprawiedliwe ataki i mogą przybierać różne formy, np. zorganizowanej działalności społecznej, edukacyjnej lub politycznej osób działających na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji wobec określonej grupy.
12. Wzmocniony wysiłek – polega na podwajaniu wysiłków w dążeniu do sukcesu w wybranej dziedzinie, dzięki czemu osoby defaworyzowane mogą udowodnić sobie i światu własną wartość.
13. Staranie się o zewnętrzne atrybuty wysokiej pozycji społecznej – jako sposób kompensowania niskiego poczucie własnej wartości.
14. Neurotyzm – wszelkiego rodzaju trudności emocjonalne i psychologiczne osób stygmatyzowanych wynikające z braku akceptacji siebie bądź ze strony społeczeństwa. Trudności te mogą skutkować odczuwaniem nienawiści do siebie czy nadużywaniem substancji psychoaktywnych.
15. Samospełniające się proroctwo – efekty zachowania, które mogą utrwalić się w osobowości. Jest to zjawisko zachodzące w relacjach międzyludzkich, które polega na tym, że ktoś fałszywie postrzega jakąś sytuację, a następnie tak się zachowuje, że jego zachowania prowokują potwierdzenie „prawdziwości” tego początkowo fałszywego sposobu widzenia sytuacji.

Dla osób zajmujących się przeciwdziałaniem dyskryminacji znajomość powyżej opisanych mechanizmów to obowiązkowa wiedza, na podstawie której można i należy projektować efektywne strategie antydyskryminacyjne.

Potrzebę prowadzenia takich działań zauważamy szczególnie w środowisku szkolnym, w którym postawy homofobiczne pojawiają się w różnych postaciach i rozmiarach, np. dyskryminujący język, wyzwiska, obelgi („pedał”, „ciota”, „lesba”), zastraszanie, molestowanie, a nawet atak fizyczny. Uczniowie, którzy regularnie doświadczają takiego prześladowania, są narażeni na:

- 1) trudności w nauce szkolnej;
- 2) wagarowanie;
- 3) stany lękowe i depresyjne;
- 4) samookaleczenia; mają także większą skłonność do prób samobójczych niż młodzież heteroseksualna;

- 5) kształtowanie się wśród uczniów homofobicznych uprzedzeń oraz obojętności wobec krzywdy innych (gdy przemocowe zachowania dyskryminacyjne są akceptowane przez kadre szkolną);
- 6) obniżenie samooceny;
- 7) wycofanie się z kontaktów społecznych;
- 8) uzależnienia;
- 9) zachowania ryzykowne;
- 10) zaburzenia zachowania;
- 11) zaburzenia jedzenia czy snu.

Podejmowanie działań w takich sytuacjach pomoże w stworzeniu bezpiecznego miejsca dla wszystkich uczących się.

Plan działań korygujących

Lp.	Cel działań korygujących (Co musisz osiągnąć?)	Założenia programu korygującego (Jak należy to zrobić?)
1.	Podejmowanie interwencji pedagogicznej, której celem powinno być zatrzymanie niewłaściwego zachowania w danej chwili wobec ucznia o odmiennej orientacji seksualnej	<p>Podejmij natychmiastową reakcję, np. powiedz: „To jest język nie do przyjęcia w tej klasie” (upewnij się, że wszyscy słyszą).</p> <p>Nazwij jednoznacznie sytuację, np.: „Słyszałem/am, że używasz słowa »pedał«. Jest to słowo obraźliwe i uważane za wyzwisko. To mowa nienawiści. Taki język jest nie do przyjęcia!”.</p> <p>Ujawnij własne emocje, np.: „Jestem wstrząśnięta/y (poruszona/y, zła/y), że do czegoś takiego doszło w naszej szkole”.</p> <p>Jasno wyraż sprzeciw wobec danego zachowania, np.: „Zdecydowanie nie zgadzam się na takie zachowanie. W tej szkole nie dyskryminujemy innych”.</p> <p>Dopytaj o motywację/perspektywę drugiej strony, aby wywołać choć krótką autorefleksję, np.: „Co tobą kierowało? Co chciałeś/eś osiągnąć?”.</p> <p>Wyjaśnij uczniom, dlaczego ich zachowanie jest naganne.</p> <p>Wyraż oczekiwanie zaprzestania danego zachowania, np.: „Liczę, że będziesz się do innych zwracać z szacunkiem, bez obraźliwych czy homofobicznych słów”.</p> <p>Zapewnij o poniesieniu odpowiedzialności: „Wierzę, że teraz już rozumiesz, jaki popełniłeś/eś błąd. Jeżeli jeszcze raz takie zachowanie się powtórzy, to poniesiesz konsekwencje regulaminowe”.</p> <p>Warto także pamiętać, aby nie zrzucać na młodzież odpowiedzialności za dogadanie się</p>

2.	Nawiązywanie kontaktu z uczniem, który stał się przedmiotem ksenofobicznych ataków	<p>Zaproś ucznia na spotkanie w spokojnym miejscu i czasie. Pamiętaj! Pierwsza rozmowa nie musi przynieść rozwiązania problemu.</p> <p>Rozmowę rozpocznij od przedstawienia uczniowi bezpośredniej przyczyny, dla której podejmowana jest rozmowa – zacznij od opisu tego, co obserwujesz, np. „Coraz częściej zauważam, że trzymasz się raczej z dala od koleżanek i kolegów z klasy. Zachowują się niewłaściwie wobec ciebie i wyzywają na korytarzu”, „Słyszałam/em te homofobiczne wyzwiska, które nie powinny mieć miejsca”.</p> <p>Sprawdź, jakie znaczenie dla ucznia mają określone zdarzenia i jak uczeń je przeżywa, np.: „Co to dla ciebie oznaczało?”</p>
<p>Gdy uczeń lub uczennica się ujawnia, czyli dokonuje <i>coming outu</i></p> <p>W takim momencie młode osoby często czują się szczególnie narażone na atak, potrzebują więc zrozumienia i wsparcia. Należy zwracać uwagę na dobór słów i uważnie słuchać sposobu, w jaki młodzież mówi o swojej orientacji seksualnej, by odpowiednio zareagować</p>		
3.	Tonizowanie różnych emocji towarzyszących wyznaniu drugiej osoby	<p>Okaz empatię nawet wówczas, gdy staniesz się przedmiotem ataku, np.: „A co pan/i może z tym zrobić?”, „Tyle to już trwa i mi nie pomogliście”.</p> <p>Okaz zrozumienie i zainteresowanie oraz intencję pomocy, np.: „Rozumiem, że jesteś wściekła/y. Faktycznie ktoś powinien zrobić coś wcześniej, ale nie zrobił i teraz ja chcę naprawić ten błąd”, „Wyobrażam sobie, że to musi być naprawdę trudne”, „Masz prawo tak się czuć”, „Domyślam się, że nie było ci łatwo mi o tym powiedzieć. Bardzo się cieszę i dziękuję, że okazałaś/eś mi takie zaufanie”.</p> <p>Sprawdź ponownie, jakie znaczenie dla ucznia ma określone zdarzenia i jak uczeń je przeżywa, np.: „Czego boisz się najbardziej?”.</p> <p>Pozwól zdefiniować uczniom ich lęki i obawy. Nie próbuj interpretować ich stanu emocjonalnego</p>
4.	Okazywanie akceptacji dla ucznia o odmiennej orientacji seksualnej	<p>Wyraź jasno chęć pomocy, ale pozwól uczniowi zdecydować, jak ta pomoc będzie wyglądać, np.: „Czy uważasz, że przyda ci się moja pomoc?”.</p> <p>Dziel się wiedzą – to ważne, aby uczeń wiedział, że człowiek nie ma wpływu na swoją orientację seksualną i że każda orientacja jest tak samo w porządku.</p> <p>Nazywaj zjawiska takie, jak stereotypy czy homofobia, np.: „To, czego doświadczasz, nazywa się dyskryminacją i jest niedopuszczalne”.</p> <p>Przyznaj się ewentualnie do braku dostatecznej wiedzy: „Moja wiedza na ten temat nie jest pełna, ale znajdę informacje lub pomogę ci w ich wyszukiwaniu”</p>

Rozmowa może być pierwszym krokiem, ale podjęcie decyzji, kiedy i jak postąpić dalej, leży całkowicie po stronie młodej osoby. Nie wiesz, jakie rozwiązanie będzie dla danej osoby najlepsze, gdyż nie masz wglądu w jej potrzeby ani jej unikalny sposób doświadczania rzeczywistości. Przekazując uczniowi inicjatywę, okazujesz szacunek i zachęcasz do samodzielnego podejmowania decyzji. Pamiętaj! Nie rób niczego za jej plecami		
5.	Planowanie wspólnie z uczniem różnych sposobów organizowania dla niego wsparcia	Postaraj się zebrać jak najwięcej informacji na temat sytuacji i samopoczucia tej osoby w szkole, w grupie rówieśniczej. Jasno i wprost zapytaj, jakiej pomocy uczeń od ciebie oczekuje, np.: „Co twoim zdaniem możemy z tym zrobić?“, „Czego teraz potrzebujesz?“
Należy pamiętać, że uczniowie mają prawo do poszanowania prywatności, a nauczyciele nie tylko nie muszą nikogo (w tym rodziców) informować o sprawach orientacji seksualnej ucznia, ale wręcz przeciwnie, powinni uszanować jego prywatność		
Przez cały czas należy jednak monitorować sytuację tej osoby i w razie potrzeby adekwatnie reagować		

Bibliografia

- Allport G.W., *The Nature of Prejudice*, Garden City (NY) 1958.
- Andrusiewicz A., *Bezpieczna szkoła. Poradnik równościowy dla nauczycieli i nauczycielek*, Kraków 2014.
- Bojarska K., *Psychologiczne i społeczne uwarunkowania stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji* [w:] D. Denes (red.), *Jak zorganizować wydarzenie antydyskryminacyjne: podręcznik działań w społecznościach lokalnych*, Warszawa 2009, s. 5–28, www.przeciwdzialajdyskryminacji.pl/podrecznik_przeciwdzialajdyskryminacji.pdf (dostęp 11.05.2020).
- Bojarska-Nowaczyk K., *Psychospołeczne korelaty homofobii*, Gdańsk 2005.
- Długołęcka A., *Kształtowanie się tożsamości homoseksualnej* [w:] K. Slany, B. Kowalska, M. Śmietana (red.), *Homoseksualizm – perspektywa interdyscyplinarna*, Kraków 2005.
- Pawłęga M. (red.), *Szkoła bez homofobii. Podręcznik trenerski*, Warszawa 2016, http://www.mowanienawisci.info/wp-content/uploads/2016/12/szkola_bez_homofobii_podrecznik.pdf (dostęp 12.05.2020).
- Świerszcz J. (red.), *Lekcja równości. Materiały dla nauczycieli i nauczycielek: Jak rozmawiać o orientacji seksualnej w szkole i wspierać młodzież*, Warszawa 2016, <https://kph.org.pl/wp-content/uploads/2016/02/lekcja-materialy-wyd2-www.pdf> (dostęp 12.05.2020).

Bożena Majerek, Iwona Marczyńska

2.4.3. Praca z uczniem prowokującym

Jednym z najczęstszych problemów nauczycieli i wychowawców, pojawiających się w szkolnej codzienności są zachowania prowokacyjne uczniów.

Prowokacja definiowana jest jako celowe działanie osoby trzeciej mające na celu spowodowanie reakcji ofiary prowokacji, zazwyczaj szkodliwej dla niej i często dla osób z nią związanych, jak np. uzyskanie odpowiedzi, informacji, wywołanie silnych emocji, niekontrolowanego zachowania, złamanie prawa. Natomiast w psychologii prowokacja określana jest jako świadome wymuszenie określonych zachowań, reakcji lub działań, często agresywnych i nagłych, przez oddziaływanie na psychikę, niekoniecznie zgodne z obranymi przez daną osobę zasadami i wyznawaną ideologią.

Często przyjmuje się zbyt uproszczone założenia, uważając, że prowokacja jest aktem w pełni intencjonalnym, zaplanowanym, któremu towarzyszy przewidywanie konsekwencji. Należy jednak przyjąć, że szczególnie w przypadku zachowań prowokacyjnych dzieci i młodzieży są one najczęściej niezamierzone i incydentalne.

Symptomy problemów

Istnieje wiele symptomów zachowań prowokacyjnych uczniów. Najczęściej odnoszą się one do nieprzestrzegania reguł i zasad obowiązujących w szkole. Są to: wybuchy złości, rzucanie przedmiotami, skakanie po ławkach, niszczenie czyjejs własności, agresja słowna i fizyczna wobec dorosłych i rówieśników, autoagresja, używanie wulgaryzmów, odmowa wykonywania poleceń i pracy na lekcji, uniemożliwianie innym uczniom pracy.

Możemy wyróżnić trzy typy prowokacji:

1. Prowokacja inicjatywna jest to działanie postanowione i zaplanowane z góry jako sposób uprzedzenia kogoś, zaskoczenia, postawienia przed faktem dokonanym, wymuszenia czegoś (np. uczeń ni z tego, ni z owego zaczyna głośno śmiać się podczas lekcji).
2. Prowokacja reaktywna jest to zachowanie sprowokowane sytuacją, a zwłaszcza cudzym zachowaniem. Może to być spontaniczna reakcja (np. odruchowa lub obronna) na cudzą obecność czy silne bodźce (np. poczucie zagrożenia, nietakt) albo przemyślana, poprzedzona namysłem, wyborem oraz jakimś planem odpowiedzi na czyjeś przewidywane lub dostrzeżone i w określony sposób zrozumiane czyny czy wypowiedzi (np. próba sprzeciwu, przelicytowania, zapobieżenia czemuś).
3. Prowokacja zwrotna to przemyślane, niekiedy zaimprovizowane, wielokrotne kontrprowokacje w odpowiedzi na prowokacje adwersarzy. Od prowokacji reaktywnych różnią się tym, że zwykle nie są wyrazem i skutkiem zaskoczenia

cudzym działaniem, gdyż są elementem wielostronnej i wielofazowej gry (rozgrywki) między kilkoma podmiotami.

Przyczyny problemów

Należy wyodrębnić dwie podstawowe grupy przyczyn zachowań prowokacyjnych.

Przyczyny wewnętrzne, czyli tkwiące w uczniu:

- 1) zła dyspozycja fizyczna czy psychiczna danego dnia, która objawia się niepokojem i rozdrażnieniem,
- 2) wołanie o pomoc,
- 3) wymuszanie uwagi i wsparcia ze strony dorosłych spoza rodziny,
- 4) brak umiejętności komunikacyjnych i społecznych,
- 5) nieumiejętność radzenia sobie z problemami,
- 6) nabycie destruktywnych strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych,
- 7) poczucie bycia niedocenionym w rodzinie, szkole czy zespole klasowym,
- 8) poprawa pozycji w grupie rówieśniczej,
- 9) dążenie do utrzymania przywódczego wpływu na grupę, klasę itp.,
- 10) chęć zemsty i upokorzenia innych,
- 11) satysfakcja z ośmieszenia innych,
- 12) zaburzenia psychiczne,
- 13) niewłaściwe sposoby rozładowywania napięć, emocji i lęków.

Przyczyny zewnętrzne, czyli tkwiące w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym:

- 1) funkcjonowanie ucznia w stanie permanentnego przeciążenia emocjonalnego (np. rozpad małżeństwa rodziców, choroba w rodzinie, utrata pracy przez rodziców),
- 2) nieadekwatne do możliwości dziecka oczekiwania rodziców,
- 3) chęć zwrócenia uwagi rodziców nieobecnych/przepracowanych,
- 4) reakcja obronna wobec negatywnych doświadczeń ucznia z nauczycielami lub rówieśnikami,
- 5) niejasne zasady oceniania, niesprawiedliwość, chaos organizacyjny,
- 6) wrogie relacje między nauczycielami i uczniami lub w grupie rówieśniczej,
- 7) chęć zwrócenia uwagi na bardzo ważny, choć lekceważony problem społeczny,
- 8) nudny (monotonny) sposób przekazu nauczyciela.

Konsekwencje problemów

Konsekwencjami reakcji nauczycieli i wychowawców na prowokacyjne zachowania uczniów mogą być:

1. Wygaszenie nieprawidłowego zachowania, które następuje dzięki zastosowaniu odpowiednich technik wychowawczych.

2. Utrwalenie nieprawidłowego zachowania. Uzyskane dzięki prowokacji gratyfikacje utrwalają podobne zachowanie, a także zachęcają innych uczniów do jego kopiowania. Zamiast poszerzać wachlarz umiejętności społecznych umożliwiających konstruktywne rozwiązywanie problemów i zaspokajanie potrzeb, uczniowie powielają negatywny model zachowania.
3. Eskalacja problemów, która prowadzi do długotrwałego konfliktu. Takie konsekwencje najczęściej pojawiają się wtedy, gdy nauczyciel nie podejmuje żadnej reakcji, a tym samym przekazuje uczniom komunikat, że jest osobą słabą i bojaźliwą, która nie umie sobie poradzić. Nauczyciel ustawia się w roli potencjalnej ofiary. Do eskalacji problemów dochodzi również w sytuacji, gdy reakcja nauczyciela jest zbyt wroga, ponieważ wyzwała chęć odwetu u wychowanków. Może to zapoczątkować poważny konflikt, który obniża autorytet nauczyciela w oczach uczniów i rodziców, jak również ocenę jego kompetencji zawodowych u kolegów i dyrektora. Nauczyciel, reagując agresywnie pod wpływem gniewu, daje sygnał, że został celnie trafiony, co prowadzi do ponownych prób jego ośmieszenia i upokorzenia. Należy też pamiętać, że pomysłowość dzieci w dokuczaniu nielubianym osobom jest ogromna.

Nauczyciel, który zawsze jest wychowawcą, musi zareagować na nieprawidłowe, dysfunkcyjne zachowanie ucznia. Jednak jego odpowiedź nie może być przypadkowa lub podyktowana aktualnymi emocjami, lecz powinna być przemyślana i celowa oraz dawać wysoką gwarancję pozytywnej zmiany zachowania wychowanka.

Plan działań korygujących

Lp.	Cel działań korygujących (Co musisz osiągnąć?)	Założenia programu korygującego (Jak należy to zrobić?)
1.	Podejmowanie interwencji pedagogicznej (lub konstruktywnej konfrontacji), której celem powinno być zatrzymanie niewłaściwego zachowania ucznia w danej chwili wobec ciebie	<p>Podejmij natychmiastowa reakcję. Konfrontacja interpersonalna składa się z trzech kroków.</p> <p>Krok pierwszy: „Widzę... Słyszę...” – to krótki opis zachowania ucznia na lekcji. Przykład: „Tomek, widzę, że nie chcesz nam przeczytać swojego zadania domowego”.</p> <p>Krok drugi: „Czuję się... ponieważ...” – powtarzamy poprzedni komunikat oraz nazywamy emocje, które nam towarzyszą. Stosujemy komunikat „Ja...” według wzoru: „Ja..., kiedy ty..., ponieważ...”, czyli kierujemy się zasadą udzielania drugiej osobie konstruktywnej informacji zwrotnej.</p> <p>Krok trzeci: „Zastanawiam się, po co to robisz?” – konfrontacja interpretacyjna, czyli najbardziej prawdopodobna interpretacja zachowania ucznia.</p>

		<p>Pamiętaj! Nie przystępujemy do konfrontacji z osobą, która nie jest do tego gotowa, czyli jest niespokojna, rozproszona, nadmiernie pobudzona.</p> <p>W przypadku interwencji ważne jest zmniejszenie kontaktu fizycznego (podchodzimy bliżej ławki ucznia lub miejsca, gdzie stoi lub siedzi) i zwracanie się do niego po imieniu, aby nie było wątpliwości, że zwracamy się właśnie do tego ucznia.</p> <p>Taka strategia będzie skuteczna tylko wówczas, gdy nauczyciel będzie miał świadomość własnych emocji i motywów podejmowanych działań</p>
2.	Przeprowadzenie indywidualnej rozmowy z uczniem	<p>Zaproś ucznia na spotkanie w spokojnym miejscu i czasie.</p> <p>Pamiętaj! Pierwsza rozmowa nie musi przynieść rozwiązania problemu.</p> <p>Przygotowując się do spotkania z uczniem, sporządź listę jego pozytywnych cech i odwołuj się do realnych sytuacji.</p> <p>Rozmowę z uczniem rozpocznij od pozytywnych informacji, co pomoże uczniowi obniżyć poczucie lęku.</p> <p>Zapytaj o aktualne problemy, aby dowiedzieć się, jakich emocji doświadcza uczeń i zachęcić go do mówienia o nich.</p> <p>Sprawdź, jakie znaczenie dla ucznia mają określone zdarzenia i jak uczeń je przeżywa.</p> <p>Wyraż oczekiwania zaprzestania danego zachowania, np. „Powiedz mi, co zrobić, aby w przyszłości podobne sytuacje się nie powtarzały”.</p> <p>Jeżeli rozmowa nie przyniesie zadowalającego efektu, umów się z uczniem i jego rodzicem na następne spotkanie</p>
3.	Informowanie rodziców o prowokacyjnych zachowaniach ucznia w jego obecności	<p>Zaproś rodziców na rozmowę w spokojnym miejscu i czasie.</p> <p>Rozmowę z rodzicem rozpocznij od pozytywnych informacji na temat dziecka, co pomoże rodzicowi obniżyć poczucie lęku i zagrożenia.</p> <p>Przedstaw rodzicowi zauważone zmiany w zachowaniu jego dziecka na terenie szkoły. Pamiętaj, aby przytoczyć jak najwięcej faktów.</p> <p>Wspólnie z rodzicem i uczniem zaplanuj sposoby przezwyciężenia szkolnych problemów</p>
4.	Przekonanie rodziców i ucznia o konieczności skorzystania z profesjonalnej pomocy	<p>Wyraż swój niepokój, np. „Bardzo niepokoję się o pani/a dziecko i chciałbym pomóc”. Należy wspomnieć o konsekwencjach zachowań prowokacyjnych.</p> <p>Przedstaw możliwości zasięgnięcia porady u specjalisty.</p> <p>Podaj konkretne adresy i telefony poradni, w których rodzina otrzyma pomoc</p>

5.	Spisanie kontraktu	Celem kontraktu jest nabywanie umiejętności kontrolowania swojego zachowania przez ucznia. Kontrakt powinien zawierać zarówno opis oczekiwanych zachowań ucznia, jak i działań nauczyciela i rodziców
6.	Przedstawienie możliwych konsekwencji i sankcji	Poinformuj o konsekwencjach i możliwych sankcjach w przypadku, kiedy uczeń naruszy warunki ustalone w kontrakcie
7.	Wykonanie zapowiedzianych sankcji	Jeżeli uczeń nie zmieni zachowania, a tym samym naruszy warunki ustalone w kontrakcie, należy konsekwentnie wdrożyć działania objęte umową

Bibliografia

- Garstka T., *Niegrzeczne zachowanie czy prowokacja? Wpływ właściwego rozpoznania na dobór reakcji*, <https://epedagogika.pl/profilaktyka-i-wychowanie/niegrzeczne-zachowanie-czy-prowokacja-wplyw-wlasciwego-rozpoznania-na-dobor-reakcji-1832.html> (dostęp 02.06.2020).
- Góralczyk E., *Konstruktynwa konfrontacja. Istota, główne zasady i potrzebne umiejętności*, materiały szkoleniowe ORE, 2011, <https://www.ore.edu.pl/2011/06/jak-sobie-radzi-z-prowokacyjnymi-zachowaniami-uczniow-metoda-konstruktynwej-konfrontacji-czytelnia/> (dostęp 20.05.2020).
- Karwat M., *Teoria prowokacji*, Warszawa 2007.
- Szymańska J., *Sztuka konstruktynwej konfrontacji*, materiały szkoleniowe ORE, <https://www.ore.edu.pl/2011/06/jak-sobie-radzi-z-prowokacyjnymi-zachowaniami-uczniow-metoda-konstruktynwej-konfrontacji-czytelnia/> (dostęp 20.05.2020).
- Szymańska J., *Wprowadzenie do programu „Jak sobie radzić z trudnymi i prowokacyjnymi zachowaniami uczniów”*, materiały szkoleniowe ORE, <https://www.ore.edu.pl/2011/06/jak-sobie-radzi-z-prowokacyjnymi-zachowaniami-uczniow-metoda-konstruktynwej-konfrontacji-czytelnia/> (dostęp 20.05.2020).

Bożena Majerek, Iwona Marczyńska

2.4.4. Praca z uczniem przejawiającym zachowania autodestrukcyjne

Pierwotnie samookaleczenia postrzegano jako zachowania nieakceptowane społecznie, których celem było uszkodzenie lub zniekształcenie własnego ciała. Jednak wraz z pojawieniem się zjawiska *body art* (m.in. tatuowanie, kolczykowanie, wypalanie wzorów na skórze) definicja samookaleczenia musiała ulec zmianie, rozszerzone zostało bowiem pojęcie normy i patologii w zakresie ingerowania w ciało.

Samouszkodzenia mają przeważnie charakter mechanizmu obronnego w sytuacji psychologicznie trudnej. Ich istotą jest przerwanie bólu emocjonalnego, zadawany sobie ból fizyczny przekierowuje bowiem uwagę z cierpienia psychicznego na cielesne. Przypisuje mu się zatem rolę swoistego czynnika ochronnego przed podjęciem próby samobójczej. Samouszkodzenia pełnią zatem następujące funkcje:

- 1) funkcje związane z radzeniem sobie i przetrwaniem:
 - regulacja napięcia i lęku,
 - radzenie sobie z gniewem,
- 2) funkcje związane ze:
 - wzmożeniem poczucia autonomii i kontroli,
 - wzmożeniem poczucia kontaktu z rzeczywistością,
- 3) funkcje związane z radzeniem sobie z traumatycznymi doświadczeniami:
 - ponowne, w sposób symboliczny, przeżywanie urazu,
 - przypominanie innym o przeżytych urazach,
- 4) funkcje związane z karaniem własnej osoby:
 - karanie siebie, zwłaszcza za nieaprobowane impulsy seksualne,
 - karanie innych, w tym prześladowcy,
 - oczyszczenie,
- 5) funkcje dotyczące relacji z innymi ludźmi:
 - komunikacja,
 - karanie innych,
 - wywieranie wpływu na zachowania innych,

Istnieją dwa rodzaje samouszkodzeń:

- 1) epizodyczne, które są wyrazem okresowo przeżywanych trudności lub odpowiedzią na przeżywany kryzys, oraz
- 2) chroniczne, które są utrwalonym sposobem radzenia sobie z przeżywanymi napięciami.

Samouszkodzenia dotyczą w głównej mierze adolescentów i młodych dorosłych (ok. 13–42%), a ich rozpowszechnienie zmniejsza się wraz z wiekiem (ok. 4–6% osób dorosłych). Objawy pojawiają się najczęściej między 12 a 14 rokiem życia. Zachowania są podejmowane z inicjatywy adolescenta lub pod wpływem sugestii otoczenia, a ich średni czas trwania wynosi około dwóch lat.

Symptomy problemów

W DSM-5 zaproponowano następujące kryteria diagnostyczne dla samookałeczeń bez tendencji samobójczych NSSI (*non-suicidal self-injury*):

- A. Dokonywanie w ciągu ostatniego roku przez jednostkę, przez 5 lub więcej dni, celowego samookałeczenia, uszkodzania powierzchni własnego ciała, mogących wywołać krwawienie, zasinienie lub ból (np. nacinanie, przypalanie,

nakłuwanie, uderzanie, nadmierne tarcie), z oczekiwaniem, że szkoda doprowadzi tylko do drobnych lub umiarkowanych obrażeń ciała (tzn. bez intencji samobójczych).

- B. Jednostka angażuje się w zachowania autoagresywne z jednego lub więcej powodów: (1) w celu uzyskania ulgi od negatywnych emocji lub stanów poznawczych, (2) w celu rozwiązania problemów interpersonalnych, (3) w celu wywołania pozytywnego stanu emocjonalnego.
- C. Dokonywanie celowych samookaleczeń jest związane z co najmniej jedną z następujących sytuacji: (1) występowanie bezpośrednio przed aktem samookaleczenia trudności interpersonalnych lub negatywnych odczuć lub myśli, takich jak depresja, lęk, napięcie, złość, uogólniony niepokój lub samokrytyka, (2) występowanie trudnego do skontrolowania zaabsorbowania zamierzonym zachowaniem przed zaangażowaniem się w akt samookaleczenia, (3) częste myślenie o akcie samookaleczenia, nawet w czasie gdy nie jest on dokonywany.
- D. Zachowanie nie jest społecznie usankcjonowane (np. dokonywanie piercingu, tatuażu, rytuału religijnego czy kulturowego) i nie ogranicza się do zdrapywania strupów lub obgryzania paznokci.
- E. Zachowanie i jego konsekwencje powodują klinicznie istotny poziom stresu lub negatywnie wpływają na funkcjonowanie interpersonalne, akademickie lub w innych istotnych obszarach.
- F. Zachowanie nie występuje wyłącznie w czasie trwania epizodów psychotycznych, majaczenia, pod wpływem intoksykacji substancjami lub w trakcie ich odstawienia⁵.

W zależności od podejmowanych form samouszkodzeń możemy wskazać na:

- 1) samouszkodzenia kompulsywne, które polegają na wielokrotnym, nawet codziennym powtarzaniu czynności autodestruktywnej w taki sam sposób. Mogą mieć formę zrytualizowaną (np. wrywanie włosów z określonego miejsca głowy, wyciskanie skóry) bądź zautomatyzowaną (np. skubanie i drapanie zmian skórnych);
- 2) samouszkodzenia impulsywne, które polegają na nacinaniu skóry ostrymi narzędziami lub jej przypalaniu, biciu się, drapaniu, gryzieniu, nakłuwaniu ciała, zazwyczaj pod wpływem trudnego do pohamowania impulsu związanego z silnym napięciem. Najczęściej ranione są ramiona, przedramiona i uda, rzadziej brzuch lub piersi.

Oto najczęstsze behawioralne specyficzne sygnały ostrzegawcze:

- 1) blizny, zadrapania, skaleczenia, siniaki o niewiadomym pochodzeniu;
- 2) ślady krwi na ubraniu;

5 Za: K. Lenkiewicz, E.N. Racicka-Pawlukiewicz, A.D. Bryńska, *Samouszkodzenia – miejsce w klasyfikacjach zaburzeń psychicznych, czynniki ryzyka i mechanizmy kształtujące. Przegląd badań*, „Psychiatria Polska” 2017, t. 51, nr 2, s. 325.

- 3) liczne, częste opatrunki;
- 4) noszenie ubrań z długimi rękawami i nogawkami, które mogą ukryć rany, nieadekwatne do pogody;
- 5) unikanie aktywności, podczas której mogą zostać odsłonięte rany i blizny (WF, basen);
- 6) noszenie przy sobie ostrych narzędzi (żyłетки, nożyki, agrałki, pinezki);
- 7) spędzanie długiego czasu w toalecie i miejscach odosobnionych.

Przyczyny problemów

1. Przyczyny tkwiące w środowisku:
 - trauma z okresu dzieciństwa,
 - przemoc fizyczna,
 - przemoc seksualna,
 - zaniedbanie,
 - toksyczny styl przywiązania,
 - separacja, strata.
2. Przyczyny tkwiące w jednostce:
 - regulacja i kontrola emocji,
 - poczucie wartości własnej,
 - stosunek do własnego ciała,
 - tendencje dysocjacyjne,
 - schematy poznawcze,
 - występowanie nieprawidłowej struktury osobowości,
 - obecność zaburzeń psychicznych.

Konsekwencje problemów

- 1) uzależnienie (endorfyny powodują euforię),
- 2) rany, blizny,
- 3) zakażenia,
- 4) zakrzepowe zapalenie żył,
- 5) myśli samobójcze,
- 6) destruktywny sposób radzenia sobie z problemami,
- 7) problemy w funkcjonowaniu społecznym i zawodowym (np. brak akceptacji, odrzucenie i stygmatyzacja ze strony otoczenia),
- 8) brak kontroli nad własnym życiem.

Plan działań korygujących

Lp.	Cel działań korygujących (Co musisz osiągnąć?)	Założenia programu korygującego (Jak należy to zrobić?)
1.	Podejmowanie interwencji, której celem jest udzielenie uczniowi skutecznej pomocy polegającej na ograniczeniu lub uniemożliwieniu powstania większych trudności	<p>Podejmij natychmiastową reakcję, np. opatrz ranę.</p> <p>Nazwij jednoznacznie sytuację, np.: „Widzę, że masz ślady po okaleczeniu się”.</p> <p>Ujawnij własne emocje – reakcja służąca wzmocnieniu przekazu, która być może pozwala także reagującej osobie dać upust swoim emocjom, np.: „Myślę, że z jakiegoś powodu cierpisz. Chcę ci pomóc”</p>
2.	Nawiązanie kontaktu z uczniem, który samookalecza się	<p>Zaproś ucznia na spotkanie w spokojnym miejscu i czasie.</p> <p>Pamiętaj! Pierwsza rozmowa nie musi przynieść rozwiązania problemu.</p> <p>Rozmowę rozpocznij od przedstawienia uczniowi bezpośredniej przyczyny, dla której podejmowana jest rozmowa, oraz wyrażenia swojej troski i chęci pomocy.</p> <p>Zacznij od opisu tego, co obserwujesz, np. „Na ostatniej lekcji nauczyciel zauważył, że masz świeży strupek obok starszej blizny na nadgarstku.</p> <p>Zaniepokoiło go to. Prosił, aby z tobą o tym porozmawiać. Jeżeli przeżywasz trudne chwile, masz jakieś kłopoty, to jestem tu po to, aby ci pomóc. Naprawdę bardzo mi na tym zależy. Zgodzisz się mi powiedzieć, skąd wzięły się te blizny?”.</p> <p>Sprawdź, jakie znaczenie dla ucznia ma określone zdarzenie i jak uczeń je przeżywa, np.: „Co to dla ciebie oznaczało?”, „Chcę posłuchać o tym, co ci się przydarzyło?”.</p> <p>Spróbuj ustalić, jak długo trwa zjawisko, np.: „Kiedy to zrobiłeś/aś pierwszy raz?”.</p> <p>Wstępnie zdiagnozuj przyczyny, aby zaproponować jak najlepsze wsparcie, np.: „Jak często to robisz? Czy powody tych zachowań są podobne? Opowiedz, proszę, o tym”.</p> <p>Staraj się tonizować emocje towarzyszące wyznaniu drugiej osoby:</p> <ul style="list-style-type: none"> – okaż empatię i zrozumienie, np. „Masz prawo tak się czuć”; – wyraż swoją troskę, akceptację, zaniepokojenie, np.: „Rozumiem, że przynosi ci to ulgę, ale nie jest to zdrowe”. <p>Ustal zasady kontaktu z rodzicami, np.: „Informacje o twoich problemach muszę przekazać twoim rodzicom, abyśmy mogli razem jak najszybciej ci pomóc. Powiedz, z kim mogę o tym porozmawiać: z mamą czy tatą?</p> <p>Z którym z rodziców lepiej się dogadujesz? Zastanówmy się wspólnie, co im powiemy. Czy sam/a chcesz to zrobić? Czy wolisz, żebym ja to zrobił/a? Czy chcesz uczestniczyć w rozmowie?”</p>

3.	Poinformowanie rodziców o zaobserwowanych na terenie szkoły problemach dziecka w jego obecności	Zaproś rodziców na rozmowę w spokojnym miejscu i czasie. Rozmowę z rodzicem rozpocznij od pozytywnych informacji na temat ucznia, co pomoże rodzicowi obniżyć poczucie lęku i zagrożenia. Przedstaw rodzicowi zaobserwowane zmiany w zachowaniu jego dziecka oraz opisz sytuację na terenie szkoły. Aby być przekonującym, należy przytoczyć jak najwięcej faktów. Powiedz, że są objawem trudnej sytuacji emocjonalnej dziecka
4.	Przekonanie rodziców i ucznia o konieczności skorzystania z profesjonalnej pomocy	Wyraż swój niepokój, np.: „Bardzo niepokoję się o pani/a dziecko i chciałbym/chciałabym pomóc”. Wyjaśnij, że dziecko nie może zostać z tym samo i potrzebuje pomocy. Warto wspomnieć o wysokim ryzyku samobójstwa u nastolatków. Wyjaśnij mechanizm. Wyjaśnij, jakie są możliwości zasięgnięcia porady u specjalisty. Podaj konkretne adresy i telefony poradni w których rodzina otrzyma pomoc.
5.	Spisanie kontraktu na niewyrządzanie sobie krzywdy typu „36 godzin”	Celem kontraktu jest wsparcie ucznia w powstrzymaniu się od zachowań autodestrukcyjnych i nabywanie umiejętności kontrolowania swojego zachowania

Bibliografia

- American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*, Arlington (VA) 2013.
- Babiker G., Arnold L., *Autoagresja – mowa zranionego ciała*, Gdańsk 2002.
- Lenkiewicz K., Racicka E., Bryńska A., *Samouszkodzenia – miejsce w klasyfikacjach zaburzeń psychicznych, czynniki ryzyka i mechanizmy kształtujące. Przegląd badań*, „Psychiatria Polska” 2017, t. 51, nr 2, s. 323–334, www.psychiatriapolska.pl/uploads/images/PP_2_2017/323Lenkiewicz_PsychiatrPol2017v51i2.pdf (dostęp 16.01.2021).
- Nitecka M., Papaj A., *Samookaleczenia: objawy – przyczyny – formy pomocy w szkole*, <https://www.czystochowa.powiat.pl/poradnia/samouszkodzenia.pdf> (dostęp 16.01.2021).
- Wycisk J., Ziółkowska B., *Młodzież przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia. Jak pomóc nastolatkom w szkole*, Warszawa 2010.
- Żechowski C., Namysłowska I., *Kulturowe i psychologiczne koncepcje samouszkodzeń*, „Psychiatria Polska” 2008, t. 42, nr 5, s. 647–657.

Bożena Majerek, Iwona Marczyńska

2.4.5. Praca z uczniem nieśmiałym

Nieśmiałość to skłonność do odczuwania niepokoju w warunkach charakteryzujących się obecnością innych osób. U podstaw nieśmiałości leży swoisty obraz własnej osoby powodujący spostrzeganie negatywnej rozbieżności między własnym (rzeczywistym) a akceptowanym (wyobrażonym) spełnianiem standardów (zadań i wymagań) społecznych.

Nieśmiałość to zarówno lekkie uczucie skrępowania i niczym nieuzasadniony lęk przed ludźmi, jak i ostry zespół reakcji nerwicowych. W zależności od sytuacji może przybierać różne natężenia, np. od lekkiego skrępowania, przez lęk bez wyraźnego powodu, aż do paniki i chęci natychmiastowej ucieczki. Można wymienić trzy rodzaje nieśmiałości:

- 1) chwilową, przeżywaną jako stan w pewnego typu sytuacjach społecznych (onieśmielenie);
- 2) przejściową, związaną z dynamiką rozwoju psychicznego, a zwłaszcza formowaniem się osobowości. Ten rodzaj nieśmiałości najczęściej występuje u dzieci i młodzieży i jest przejawem kryzysowych momentów w procesie kształtowania się osobowości;
- 3) trwałą, charakteryzującą pewnych ludzi przez całe życie w skutek określonego ukształtowania ich osobowości.

Symptomy problemów

Nieśmiałość przejawia się w formie trzech podstawowych komponentów:

- 1) zahamowanie, rozumiane jako zablokowanie zwykłych form reagowania w sytuacji oceny i ekspozycji społecznej, któremu towarzyszą objawy fizjologiczne, lęk, poczucie pustki w głowie oraz niezgrabności i dyskomfortu;
- 2) bierność, która przejawia się w powstrzymywaniu się od działania, unikaniu aktywności w grupie, braku inicjatywy;
- 3) wycofywanie dotyczy rezygnowania z kontaktów międzyludzkich, któremu towarzyszy poczucie niższej wartości, oczekiwanie porażki.

Nieśmiałość to złożony zespół objawów przejawiających się w sferze:

- 1) behawioralnej, które polegają na zahamowaniu aktywności jednostki w sytuacji społecznej ekspozycji;
- 2) emocjonalnej, które obejmują następujące obszary: obawę przed negatywną oceną ze strony innych, uczucie zażenowania w sytuacjach społecznych, doświadczanie lęku pojawiającego się wtedy, gdy nieśmiali obawiają się, że są oceniani, poczucie osobistego zagrożenia w sytuacjach kontaktu społecznego oraz strach przed kontaktami z innymi osobami;

- 3) samorientacyjnej, które obejmują przede wszystkim skłonność do marzycielstwa, zakłócenie procesów myślenia, poczucie niższości i brak wiary w siebie. Osobom nieśmiałym nieustannie towarzyszy obawa przed kompromitacją, krytyką, wyśmianiem, doznaniem porażki i przykrości. Ucznia nieśmiałego cechuje nadmierna samokontrola, brak zaufania i wiary w siebie, lęk przed odrzuceniem i ciągle przekonanie, że jest oceniany lub krytykowany.

Uczeń nieśmiały ma trudności w publicznym wyrażaniu swojego zdania, nazbyt przejmując się swoimi reakcjami oraz ma problemy z wystawianiem się. Taki uczeń ciągle przegrywa wiele okazji na sukces czy udaną przyjaźń. Nadmierne onieśmielenie często skazuje ucznia na marginalizację w stosunku do swoich bardziej wygadanych i odważnych kolegów. Ponadto jego wysiłki są często niezauważane i niedoceniane przez nauczycieli oraz wychowawców.

Do najczęstszych przejawów nieśmiałości zaliczyć należy:

- 1) trudności mowy i oddychania (słaby głos wskutek napięcia więzadeł głosowych; często milczenie, gdy inni mówią);
- 2) szybkie męczenie się, niezręczność ruchów (może występować np. sztywność krępująca swobodę ruchów lub nawet bezruch, podczas gdy inni uczniowie swobodnie wykonują różnorodne zlecone im czynności);
- 3) objawy somatyczne: drżenie palców, spocone ręce, nerwowe zaciskanie dłoni, blednięcie bądź czerwienie się;
- 4) stan niepewności, niepokoju i zawstyżenia w kontaktach z innymi osobami, lęk przed odrzuceniem oraz zdenerwowanie w nowych sytuacjach; u młodszych dzieci płaczliwość;
- 5) brak wiary w siebie i swoje możliwości oraz negatywne przekonania na własny temat;
- 6) skłonność do zamartwiania się i samooskarżania;
- 7) wolniejsze tempo pracy podczas zajęć, niekiedy przesadna dokładność i precyzyjność podczas różnorodnych realizacji (uczeń kilka razy potrafi sprawdzić pracę i upewniać się, że wykonał zadanie dobrze); brak wiary w to, że zadanie jest dobrze wykonane, skutkuje często nienadążaniem z kolejnymi czynnościami wykonywanymi na lekcjach;
- 8) w trakcie lekcji dziecko nie zgłasza się, a zapytane odpowiada tylko tyle, ile musi; samo ma problem ze zwróceniem się o pomoc, wyjaśnienie lub radę;
- 9) nieokazywanie intensywnych uczuć, trudności z przekazaniem tego, co czuje i myśli;
- 10) niechęć ucznia do opowiadania w sytuacjach spontanicznych o tym, co się wydarzyło i co przeżywa;
- 11) bierność i brak inicjatywy w trakcie realizacji różnorodnych działań;
- 12) izolacja, podczas gdy inni nawiązują przyjazne kontakty.

Przyczyny problemów

- 1) wygórowane oczekiwania rodziców, nauczycieli lub rówieśników;
- 2) niedostateczne przyswojenie umiejętności społecznych, np. wskutek braku wystarczających liczby kontaktów z rówieśnikami;
- 3) przykre wspomnienia związane z odrzuceniem czy ośmieszeniem;
- 4) sygnały i emocje przejmowane od rodziców w pierwszych latach życia (uczenie się nieśmiałości);
- 5) stosowanie ograniczeń, niewłaściwy system kar i nagród;
- 6) niekonsekwencja w postępowaniu wychowawczym w stosunku do dziecka;
- 7) negatywne doświadczenia lub brak doświadczeń w wystąpieniach publicznych;
- 8) przyczyny tkwiące w systemie szkolnym: zbyt duże szkoły, liczne klasy, niepowodzenia szkolne (zarówno w sferze dotyczącej kształcenia, jak i w relacjach z innymi).

Konsekwencje problemów

Skutki mogą wpływać niszcząco na jednostkę przede wszystkim dlatego, że nieśmiałość:

- 1) utrudnia poznawanie nowych osób i nawiązywanie przyjaźni oraz odbiera radość płynącą z pozytywnych przeżyć wywołanych kontaktami społecznymi;
- 2) utrudnia przejawianie asertywności m.in. w zakresie publicznej obrony własnych poglądów i praw oraz wyrażania swoich opinii i prezentowania własnych wartości;
- 3) uniemożliwia pełną autoprezentację przez nieujawnianie mocnych stron;
- 4) przyczynia się do zakłopotania i zbytniej koncentracji na swoich własnych reakcjach;
- 5) utrudnia precyzyjne myślenie i skuteczne porozumiewanie się z innymi ludźmi;
- 6) niejednokrotnie współwystępuje z takimi ujemnymi stanami, jak depresja, lęk czy samotność.

Plan działań korygujących

Lp.	Cel działań korygujących (Co musisz osiągnąć?)	Założenia programu korygującego (Jak należy to zrobić?)
1.	Nawiązanie kontaktu z uczniem nieśmiałym	Zaproś ucznia na spotkanie w spokojnym miejscu i czasie. Rozmowę rozpocznij od przedstawienia uczniowi bezpośredniej przyczyny, dla której podejmowana jest rozmowa: „Wydajesz mi się smutny i rozkojarzony. Na przerwach siedzisz sam. Chciałbym z tobą o tym porozmawiać”.

		<p>Warto zorientować się, jak uczeń postrzega siebie oraz jak się czuje w klasie i szkole.</p> <p>Rozmowa z uczniem powinna mieć nieskrępowany charakter. Możesz podejmować różne tematy, dotyczące np. pogody, obejrzanych filmów czy samopoczucia. Ważne jest, aby udało ci się zachęcić ucznia do dialogu. Nie zrażaj się, że na początku prowadzisz monolog.</p> <p>W rozmowie dobrze jest uświadomić uczniowi, jak powszechna jest nieśmiałość i jak wielu ludziom udało się ją przezwyciężyć.</p> <p>Interesuj się uczniem na co dzień, niezależnie od jego nastroju, a nie tylko wówczas, kiedy widzisz niepokojące objawy.</p> <p>Słuchaj, okazuj zrozumienie i zainteresowanie oraz intencję pomocy (np.: „Czy mogę ci pomóc?”)</p>
2.	Motywowanie ucznia do kontaktu ze specjalistą	<p>Powiedz uczniowi o tym, że spotkanie i rozmowa z bezstronną osobą pomogą mu zrozumieć własne emocje i odczucia, uporządkować przeżycia w bezpiecznym środowisku</p>
3.	Wspólnie z uczniem opracowanie zasady ośmielenia się i omawianie jego postępów	<p>Wyznaczone zasady i cele powinny być realne do osiągnięcia i jednocześnie stanowić wyzwanie, np. powiedzenie czegoś do całej klasy, zadanie nauczycielowi pytania. Pomóż także uczniowi ocenić jego postępy w zakresie ośmielenia się</p>
4.	Poinformowanie rodziców o problemach jego dziecka	<p>Zaproś rodziców na rozmowę w spokojnym miejscu i czasie.</p> <p>Przedstaw rodzicowi zauważone problemy w zachowaniu jego dziecka na terenie szkoły (aby być przekonującym, należy przytoczyć jak najwięcej faktów): „Michał przygotowuje bardzo ciekawe wypracowania. Ma jednak poważne problemy z ich prezentacją na forum klasy”.</p> <p>Pamiętaj! Rolą nauczyciela jest wspieranie rodziców w ich działaniach przez dostarczanie im wiedzy o ich dziecku, jego mocnych stronach, dostrzeganie najdrobniejszych sukcesów szkolnych</p>
5.	Przekonanie rodziców o konieczności skorzystania z profesjonalnej pomocy	<p>Wyraż swój niepokój, np. „Bardzo niepokoję się o pani/a dziecko i chciałbym/chciałabym pomóc”.</p> <p>Wspomnij o wysokim ryzyku zaburzeń depresyjnych u nastolatków.</p> <p>Wyjaśnij, jakie są możliwości zasięgnięcia porady u specjalisty.</p> <p>Podaj konkretne adresy, telefony poradni, w których rodzina otrzyma pomoc</p>

Bibliografia

- Baryłkiewicz E.A., *10 wskazówek jak pokonać nieśmiałość*, 2018, <https://www.poradnikzdrowie.pl/psychologia/emocje/10-wskazowek-jak-pokonac-niesmialosc-aa-12Jt-RFE9-VLyB.html> (dostęp 01.07.2020).
- Głuszak A., *Pokonać nieśmiałość*, „Życie Szkoły” 2012, nr 1, s. 25–28.
- Harwas-Napierała B., *Nieśmiałość dziecka*, Poznań 1979.
- Jagiela J., *Trudny uczeń w szkole. Krótki przewodnik psychologiczny*, Kraków 2005.
- Wrótniak J., *Trudności ucznia nieśmiałego*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2019, t. 38, z. 4, s. 143–154, DOI: 10.17951/lrp.2019.38.4.143-154 (dostęp 16.07.2021).
- Zimbardo P.G., *Nieśmiałość. Co to jest? Jak sobie z nią radzić?*, Warszawa 2007.

Katarzyna Wojtanowicz

2.5. Zaburzenia w relacjach zadaniowych

Identyfikacja problemów w sytuacjach zadaniowych oraz przeciwdziałanie takim zaburzeniom są szczególnie ważne w realizacji procesu socjalizacji młodych osób. Metoda zadaniowa polega na powierzaniu uczniom konkretnych zadań, których wykonywanie prowadzi zwrotnie do konstruktywnych zmian ich zachowania oraz wzbogacenia wiedzy i doświadczenia w określonej dziedzinie działalności. Dzięki stosowaniu tej metody w wychowankach kształtuje się pewność siebie, umiejętność planowania działań, rozwiązywania problemów, twórcze i analityczne myślenie, odpowiedzialność, współpraca i wytrwałość.

Stosując tę metodę wychowawczą, należy pamiętać, aby jednocześnie uczyć uczniów, jak należy identyfikować przyczyny własnych niepowodzeń i w jaki sposób je niwelować. Ważne jest także, aby młodzież nauczyć podstawowych kompetencji organizacyjnych. Skuteczne bowiem zarządzanie czasem, czyli posiadanie umiejętności analizowania i wykorzystania czasu, wyznaczania celu, racjonalnego planowania, podejmowania decyzji, realizacji i organizacji działań oraz systematyczna kontrola – to czynniki zwiększające prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu.

Wspieranie uczniów w realizacji ich planów i celów jest istotnym czynnikiem wychowania do dorosłości. Zaburzenia w sytuacjach zadaniowych mogą ujawniać się zarówno w trakcie ich realizacji, jak i przed ich podjęciem. Mogą przybierać różne formy: od zniechęcenia do odmowy wykonania zadania. Pokonywanie braku lub niedostatecznej motywacji, szybkiego zniechęcenia się w realizacji zadania oraz budowanie kompetencji społecznych, negocjacyjnych i komunikacyjnych to wyzwania dla edukacji. Istotnym czynnikiem zaburzenia w realizacji zadań jest niewykorzystanie potencjału i możliwości uczniów, co przekłada się na brak

lub niewystarczające osiągnięcia i rezultaty. Niepowodzenie w działaniu wpływa destrukcyjnie na przyszłe podejmowanie działań.

Zaburzenia w relacjach zadaniowych związane są nie tylko z brakiem umiejętności organizacyjnych i planistycznych, ale często wynikać mogą z różnych dysfunkcji rozwojowych, takich jak: specyficzne trudności w uczeniu się, zaburzenie funkcji wykonawczych, ADHD czy zaburzenia emocjonalne.

Proponowane tematy do pracy

- 1) przejawy zaburzeń w podejmowaniu i realizacji zadań,
- 2) czynniki zaburzające realizację powierzonych zadań,
- 3) kompetencje organizacyjne,
- 4) umiejętność zarządzania czasem i zadaniami,
- 5) umiejętność delegowania zadań,
- 6) pozytywne motywowanie i wzmacnianie,
- 7) kompetencje społeczne, negocjacyjne i komunikacyjne,
- 8) identyfikacja sukcesów i niepowodzeń,
- 9) pokonywanie trudności i niepowodzeń,
- 10) uczenie się na błędach.

Cele

- 1) rozpoznawanie problemów w podejmowaniu i realizacji zadań,
- 2) delegowanie zadania,
- 3) motywowanie uczniów do efektywnej realizacji zadań,
- 4) uczenie pokonywania trudności w realizacji zadań,
- 5) uczenie zarządzania czasem i zadaniami,
- 6) komunikowanie się i negocjowanie w sytuacjach problemowych,
- 7) rozpoznawanie sukcesów i niepowodzeń swoich i uczniów,
- 8) uczenie siebie i innych przez analizowanie błędów.

Główne tezy

1. Motywacja wewnętrzna znacznie wpływa na realizację zadania.
2. Brak wsparcia w podejmowaniu zadań wpływa destrukcyjnie na pokonywanie występujących trudności.
3. Niski poziom umiejętności komunikacyjnych i negocjacyjnych utrudnia podejmowanie zadań oraz ich realizację.
4. Brak umiejętności oceny efektów na poszczególnych etapach realizacji zaburza ich realizację.
5. Brak umiejętności identyfikowania przyczyn ewentualnych niepowodzeń zwiększa prawdopodobieństwo kolejnych porażek.

6. Nieumiejętność zarządzania czasem oraz zadaniami generuje porażki i niepowodzenia.
7. Nieumiejętność uczenia się na błędach powoduje powielanie problemów i niepowodzeń.

Problemy praktyczne

1. Jakie są przejawy zaburzeń w podejmowaniu zadań?
2. Jak rozwijać motywację na rzecz podejmowania efektywnej realizacji zadań?
3. Jak powierzać realizację zadań?
4. Jak rozwijać umiejętności komunikacyjne, negocjacyjne oraz społeczne uczniów?
5. W jaki sposób uczyć uczniów zarządzania czasem i zadaniami?
6. Jak rozpoznawać sukcesy i niepowodzenia uczniów?
7. Jak rozpoznawać własne sukcesy i niepowodzenia?
8. W jaki sposób wzmacniać uczniów na kolejnych etapach realizacji zadań?
9. Jak uczyć uczniów na błędach?

Przykładowe propozycje pracy z uczniem

- 1) ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się,
- 2) z zaburzeniami funkcji wykonawczych,
- 3) z deficytem uwagi i nadmiernej aktywności ruchowej,
- 4) z zaburzeniami internalizacyjnymi,
- 5) z zaburzeniami obsesyjno-kompulsyjnymi.

Zuzana Palková, Laura Kyžňanská

2.5.1. Praca z uczniem ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

Specyficzne trudności w uczeniu się (*specific learning difficulties*, SLD) dotyczą zarówno dzieci i młodzieży, jak i dorosłych. Istota ich problemów nie leży w braku ogólnej inteligencji, gdyż takie osoby często zaskakują oryginalnymi rozwiązaniami, odnoszą sukcesy w interesujących ich tematach. Specyficzne trudności w uczeniu się to termin określający niejednorodną grupę trudności, które przejawiają się w nabywaniu i używaniu mowy, czytania, pisania, słuchania i matematyki. Trudności te mają charakter indywidualny i wynikają z dysfunkcji ośrodkowego układu nerwowego. Na podstawie ogólnych przejawów konkretnych trudności w uczeniu się możemy zdefiniować konkretne zaburzenia:

1. Dysleksja to specyficzne trudności w nauce czytania i pisania, przy jednoczesnych przynajmniej przeciętnych możliwościach intelektualnych.

2. Dysgrafia to częściowa lub pełna utrata zdolności poprawnego graficznie pisma, co powoduje jego często całkowitą nieczytelność. Uczniowie cierpiący na dysgrafię przejawiają trudności w zakresie pisma odręcznego, kopiowania wyrazów, planowania przestrzennego tekstu. Ponadto potrzebują więcej czasu na sporządzanie notatek.
3. Dyskalkulia to zaburzenie zdolności wykonywania działań arytmetycznych.
4. Dysortografia to zaburzenie objawiające się popełnianiem błędów ortograficznych, przy znajomości zasad pisowni i odpowiedniej motywacji do poprawnego pisania.

Symptomy problemów

Objawy dysleksji:

- 1) problem w zapamiętywaniu i przypominaniu sobie poszczególnych liter,
- 2) problemy w rozróżnianiu liter o podobnych kształtach,
- 3) zmniejszona zdolność do łączenia formy pisanej i dźwiękowej głosu,
- 4) brak rozróżniania słyszalnie podobnych spółgłosek, problemy ze zmiękczeniem spółgłosek,
- 5) inwersja fonetyczna – niestosowanie się do właściwej kolejności liter w sylabie/słowie,
- 6) dodawanie liter/sylab do słów; pomijanie liter/sylab w słowach,
- 7) odgadywanie końca słowa zgodnie z prawidłowo odczytanym początkiem,
- 8) niezrozumienie treści czytanego tekstu,
- 9) podwójne czytanie – czytanie słów/sylab najpierw szeptem do siebie, potem głośno.

Objawy dysgrafii:

- 1) nieczytelne pismo mimo wystarczającej ilości czasu i uwagi poświęconej zadaniu,
- 2) różna wielkość liter, różnorodność kształtów, niezgodność z linią podczas pisania,
- 3) nierównomierne nachylenie liter, nierówność linii, nieregularna gęstość między słowami i literami, niedokończone słowa/litery, pomijanie słów w tekście ciągłym,
- 4) nieregularne umieszczanie tekstu pisanego na stronie w odniesieniu do linii i marginesów,
- 5) bardzo wolne tempo pracy, ogromny wysiłek włożony w każdy komunikat pisemny,
- 6) treści pisane pod presją czasu na dowolnym poziomie edukacji szkolnej nie odpowiadają rzeczywistej wiedzy i umiejętnościom językowym ucznia z dysgrafią.

Objawy dyskalkulii:

- 1) dyskalkulia wykonawcza (praktognostyczna) – zaburzenie manipulowania obiektami w celach matematycznych. Zaburzenie w zakresie porównania ilości i wielkości, szeregowania w kolejności rosnącej/malejącej; wskazywania, który obiekt jest mniejszy / większy / tej samej wielkości;
- 2) dyskalkulia werbalna (słowna) – upośledzenie zdolności do werbalnego oznaczania cech operacyjnych, rozumienia terminologii matematycznej w sensie „znacznie więcej”, „znacznie mniej” itp. Uczeń nie zarządza słownym oznaczeniem operacji matematycznych. W przypadku werbalnej zachęty nie jest w stanie podać liczby palców (jeśli są pokazane), wskazać wartości zapisanej liczby itp.;
- 3) dyskalkulia leksykalna – niezdolność do odczytywania znaków matematycznych i ich kombinacji, symboli takich, jak cyfry, liczby wielocyfrowe z zerami (zwłaszcza w środku) czy liczby o podobnym kształcie;
- 4) dyskalkulia graficzna – trudności w zapisywaniu liczb i symboli matematycznych;
- 5) dyskalkulia operacyjna (czynnościowa) – zaburzenie zdolności i wykonywania operacji matematycznych. Dziecko zamienia operacje matematyczne w obrębie czterech podstawowych działań, np. wykonuje dodawanie zamiast mnożenia albo odejmowanie zamiast dzielenia; może też zastępować bardziej skomplikowane czynności prostszymi;
- 6) dyskalkulia ideognostyczna (pojęciowo-poznawcza) – niezdolność rozumienia pojęć i zależności matematycznych oraz wykonywania obliczeń w pamięci.

Przyczyny problemów

Etiologia trudności w uczeniu się jest złożona, co wynika ze zróżnicowania czynników odpowiedzialnych za ich powstawanie. Wśród prób kategoryzowania najważniejszych przyczyn specyficznych trudności w uczeniu się wymienia się dwie podstawowe grupy:

- 1) przyczyny biologiczne (organiczne, genetyczne, hormonalne),
- 2) przyczyny psychologiczne, w których podkreśla się zaburzenia sfery emocjonalnej na tle nieprawidłowo funkcjonującego środowiska społecznego.

Według innego podejścia za specyficzne trudności w uczeniu się odpowiada zaburzenie tempa i rytmu rozwoju funkcji poznawczych, wzrokowych, słuchowych i ruchowych.

Konsekwencje problemów

Uczniowie z trudnościami w uczeniu się często wykazują istotne problemy w funkcjach zadaniowych, które związane są z pamięcią operacyjną (aktualizo-

wanie), hamowaniem impulsów (hamowanie) oraz zmianą nastawienia lub zmianą zadań (zmiennosc).

Często mają trudności z planowaniem i realizacją zadań, ustalaniem priorytetów oraz koordynacją działań. W przypadku nierozpoznania trudności mogą pojawiać się zaburzenia w rozwoju emocjonalnym i społecznym. Uczniowie często cierpią z powodu poczucia niższości i niezrozumienia oraz mają problemy w nawiązywaniu kontaktów społecznych. Są często nieśmiali, niepewni, bezradni i lękliwi. Brak poczucia bezpieczeństwa sprawia, że unikają sytuacji, w których mogą być ośmieszeni.

Plan działań korygujących

Lp.	Cel działań korygujących (Co musisz zrobić?)	Założenia programu korygującego (Jak należy to zrobić?)
1.	Regularne dostarczanie wysokiej jakości informacji zwrotnych	Udzielaj informacji zwrotnych i stwarzaj możliwości stosowania strategii, których nauczyłeś na swoich lekcjach
2.	Określanie oczekiwań	Jasno określ swoje oczekiwania wobec klasy i staraj się je konsekwentnie egzekwować. Uczyń swoje wymagania częścią rutynowej pracy w klasie lub pracy domowej, co pomoże uczniowi spełnić oczekiwania
3.	Stosowanie pomocy dydaktycznych	Korzystaj z diagramów i grafik, aby połączyć obraz i słowo
4.	Upewnienie się, że inni uczniowie nie czują się niesprawiedliwie oceniani	Wyjaśnij w odpowiedni sposób innym uczniom odmienne podejście do oceny osoby z trudnościami w uczeniu się
5.	Indywidualne podejście	Nie porównuj ich z innymi, oceniaj indywidualnie, staraj się zrozumieć i szanować ich problemy. Pozwalaj im doświadczyć poczucia sukcesu, daj im możliwość ujawnienia ich mocnych stron. Zapewnij uczniom z SLD więcej czasu na wykonanie zadania, ale podaj im konkretny termin wykonania (postawa „kiedy tylko zechcą go oddać” nie sprawdzi się w przypadku uczniów, którzy mają problemy z organizacją czasu)
6.	Uczenie cierpliwości	Kiedy uczeń zadaje pytanie, które wymaga powtórzenia czegoś, co już powiedziałeś lub co było już w lekturze, którą mu przydzieliłeś, powtórz informacje cierpliwie

7.	Usprawnianie czytania	<p>Dla każdego rozdziału podaj wskazówki, dzięki którym uczeń łatwiej zrozumie czytany tekst. Notatki powinny zawierać podsumowanie głównych punktów i kluczowych terminów wymienionych w kolejności.</p> <p>Jeśli materiał wydaje się szczególnie trudny, poproś ucznia o ponowne przeczytanie, przeczytanie na głos lub przeformułowanie informacji.</p> <p>Uczeń może skorzystać z różnych kolorowych zakreslaczy, np.: jeden do głównych pomysłów, drugi do kluczowych szczegółów, a trzeci do definicji</p>
8.	Usprawnianie pisania	<p>Oceniaj zadania pisemne tylko za pomysły lub wystawiaj dwie oceny: jedną za treść i jedną za umiejętności techniczne. Jeśli uczeń ma problem z porządkiem, poproś go o pokazanie zarysu pomysłów/informacji w kolejności, w jakiej zamierza je przedstawić. Upewnij się, że uczeń rozumie, o co jest proszony w pisemnym zadaniu</p>
9.	Problemy z dyskalkulią	<p>Podczas zajęć stosuj konkretne przykłady podobne do doświadczeń ucznia.</p> <p>Uczenie się może być również ulepszone, jeśli najpierw wprowadzisz pojęcie, a później dodasz liczby.</p> <p>Zachęć ucznia do używania kodów kolorystycznych w celu lepszej wizualizacji problemu</p>
10.	Zezwalanie na zmianę formy zadań	<p>Staraj się udzielać uczniom z SLD zarówno pisemnej, jak i ustnej informacji zwrotnej o zadaniach.</p> <p>Jeśli uczeń ma ogromne trudności z pracą zespołową, pozwól mu pracować samodzielnie. Jeśli to możliwe, postaraj się zmienić zadanie domowe w taki sposób, aby uczeń miał szansę je wykonać i odnieść sukces</p>

Bibliografia

- Harčáriová T., *Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia* [w:] *Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl*, Bratislava 2007, s. 44–55.
- Heinemann K.A., Bolanos H., Griffin J.S., *Specific learning disabilities: Response to intervention* [in:] C.S. Ryan (ed.), *Learning Disabilities: An International Perspective*, Rijeka 2017, p. 99–114, DOI: 10.5772/intechopen.70862 (dostęp 10.01.2021).
- Kmeť M., *Deti s poruchami učenia* [w:] *Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí. Príloha časopisu psychológia a patopsychológia dieťaťa*, č. 2, Bratislava 2013, s. 20–28.
- Watson S.M.R., Gable R.A., Morin L.L., *The role of executive functions in classroom instruction of students with learning disabilities*, “International Journal of School and Cognitive Psychology” 2016, vol. 167, No. 3, p. 1–5, DOI: 10.4172/2469-9837.1000167 (dostęp 10.01.2021).

Zuzana Palková, Laura Kyžňanská

2.5.2. Praca z uczniem z zaburzeniami funkcji wykonawczych

Funkcje wykonawcze są trudne do precyzyjnego zdefiniowania, ponieważ uważa się, że obejmują wiele funkcji umysłowych. Dzięki funkcjom wykonawczym, które zaczynają się rozwijać w dzieciństwie i obejmują wiele procesów zarządzania, takich jak: kontrola uwagi, hamowanie, pamięć operacyjna, elastyczność poznawcza i planowanie, jednostki kontrolują swoje zachowanie i pracę, aby osiągnąć zamierzone cele. Funkcje wykonawcze pełnią rolę regulacyjną i adaptacyjną w życiu człowieka. Od najmłodszych lat jednostka uczy się – spontanicznie i celowo – odpowiednich sposobów adaptacji, zarówno w środowisku rodzinnym, jak i instytucjonalnym. Ponieważ dorastanie jest jednym z najtrudniejszych etapów rozwoju, dlatego do tego czasu funkcje wykonawcze powinny osiągnąć odpowiedni poziom. Funkcje wykonawcze są niezbędne dla osiągnięcia celów i rozwiązywania problemów we wszystkich aspektach życia (szkolnych, zawodowych czy społecznych). Są aktywowane w sytuacjach, które wymagają: wybiórczej uwagi, zwiększonego wysiłku umysłowego, rozwiązywania problemów wyższego rzędu, zwiększonej kontroli nad przetwarzaniem informacji oraz potrzeby koordynacji wielu procesów jednocześnie podczas wykonywania zadań szkolnych. Poniżej przedstawiono główne rodzaje samoregulacji związane z funkcjami wykonawczymi:

- 1) samoświadomość,
- 2) samokontrola,
- 3) pamięć operacyjna,
- 4) automotywacja,
- 5) planowanie i rozwiązywanie problemów.

Symptomy problemów

Zaburzenia funkcji wykonawczych mogą pojawiać m.in. w ADHD, autyzmie, trudnościach w uczeniu się oraz zaburzeniach emocjonalnych. Dysfunkcja wykonawcza charakteryzuje się różnorodnością objawów i deficytów, takich jak: słaba kontrola impulsów, trudności w monitorowaniu lub regulowaniu wydajności, problemy z planowaniem i organizacją, słaba zdolność do rozumowania, trudności w generowaniu i/lub wdrażaniu strategii, perseweracja i sztywność poznawcza oraz ograniczona pamięć operacyjna. Ich ogólne objawy można podsumować w następujący sposób:

- 1) zaburzenia ruchowe,
- 2) zaburzenia mowy,
- 3) zmiany w zakresie emocji i afektywności,
- 4) zaburzenia osobowości,

- 5) apatia,
- 6) zaburzenia myślenia,
- 7) zaburzenia nastroju,
- 8) zaburzenia uwagi,
- 9) zaburzenia pamięci,
- 10) przejawy perseweracji,
- 11) echolalia,
- 12) echopraksja,
- 13) trudności z organizacją czasu, planowaniem działań, rozwiązywaniem problemów.

W przypadku zespołu dysfunkcji wykonawczych występują problemy z zachowaniami społecznymi, kontrolą emocjonalną i dostosowywaniem się do obowiązujących reguł.

Przyczyny problemów

Specjaliści nie są pewni, dlaczego niektórzy ludzie mają zaburzenia funkcji wykonawczych. Takie dysfunkcje mogą być wynikiem dziedziczenia lub urazu płata czołowego, szczególnie jego części zwanej korą przedczołową. Stosunek emocjonalny rodziców oraz styl sprawowania rodzicielskiej kontroli mogą być również odpowiedzialne za poziom rozwoju funkcji wykonawczych.

Konsekwencje problemów

Funkcje wykonawcze są niezbędne do regulowania ukierunkowanych zachowań i obejmują takie procesy, jak: pamięć operacyjna, koncentracja uwagi, hamowanie, przełączanie się między zadaniami oraz motywacja do działania. Ich deficyty mogą znacząco pogarszać jakość życia. Na przykład braki w koncentracji uwagi mogą utrudniać osiąganie dobrych wyników w nauce i pracy, a impulsywność może prowadzić do zwiększonego podejmowania ryzyka i związanych z tym konsekwencji. Słabe umiejętności funkcji wykonawczych narażają dzieci na nieefektywne interakcje ze środowiskiem, co prowadzi do znacznych i trwałych trudności poznawczych oraz społecznych.

W przypadku deficytu funkcji wykonawczych pojawiają się trudności z:

- 1) planowaniem,
- 2) organizowaniem,
- 3) zarządzaniem czasem i przestrzenią,
- 4) opowiadaniem historii,
- 5) przekazywaniem szczegółów w zorganizowany, sekwencyjny sposób,
- 6) zapamiętywaniem i wydobywaniem informacji z pamięci,
- 7) inicjowaniem działań lub zadań,
- 8) samodzielnym generowaniem pomysłów.

W rezultacie uczniowie z deficytem funkcji wykonawczych mogą nie rozwijać odpowiednio zdolności do współpracy ze środowiskiem. Uczniowie tacy są często określani jako leniwi, pozbawieni motywacji i nieodpowiedzialni.

Choć wielu z tych uczniów w początkowych etapach edukacji szkolnej odnosi sukcesy, to na kolejnych etapach edukacji pojawiają się u nich trudności w uczeniu się. Kiedy praca szkolna staje się coraz bardziej złożona, a plany zajęć coraz bardziej wymagające, uczniowie z deficytem funkcji wykonawczych mogą zacząć ponosić porażki. Ponadto mogą mieć trudności z inicjowaniem pracy, ustalaniem priorytetów, wyborem odpowiednich celów, strategiami zmian i samokontrolą. Trudności te mają wpływ na umiejętności w zakresie czytania, pisania i matematyki, a także organizacji, sporządzania notatek, umiejętności rozwiązywania testów i umiejętności uczenia się.

Plan działań korygujących

Lp.	Cel działań korygujących (Co musisz zrobić?)	Założenia programu korygującego (Jak należy to zrobić?)
1.	Dawanie czasu	Dzieci z wolniejszym przetwarzaniem nie są leniwe, tylko robią to w wolniejszym tempie. Oznacza to, że potrzebują więcej czasu na zrozumienie lekcji, branie udziału w quizach i wykonywanie pracy poza szkołą. Wszystko, od czytania książki do wykonywania poleceń rodziców, może trwać dłużej. Dlatego ważne jest, aby dawać im tyle czasu, ile potrzebują
2.	Powtarzanie instrukcji i wskazówek dotyczących zadań	Czytaj zadania na głos i każ uczniom powtarzać, aby upewnić się, że je zrozumieli. Jeśli zajdzie taka potrzeba, powtórz je jeszcze raz. Jasne komunikowanie naszych oczekiwań i wyjaśnianie zamierzeń, pomaga uczniom dostrzec cel ich nauki
3.	Rozmawianie z uczniami	Zapytaj, czy możesz im pomóc w rozpoczęciu pracy (ale nie rób tego za nich!). Okazywanie empatii uczy ich, że wszyscy robimy rzeczy, które nie zawsze nam się podobają, ale konsekwencje nierobienia ich mogą być gorsze
4.	Właściwa organizacja przestrzeni do nauki	Sala lekcyjna jest bardzo ważnym czynnikiem w sposobie funkcjonowania uczniów. Oświetlenie, meble, aranżacja miejsc siedzących, kolor ścian i elementy wizualne powinny być starannie przemyślane, aby nie stanowiły elementów rozpraszających uwagę uczniów

5.	Wystawianie ocen za wiedzę, a nie wydajność	Uczeń, który wolniej przyswaja wiedzę, nie jest w stanie w podobnym czasie wykonać takiej samej pracy jak jego rówieśnicy. Jeśli stawiane wymagania przekroczą jego możliwości, to wytrwałość w pracy może ustąpić miejsca frustracji. Dlatego ważne jest, abyś oceniał go na podstawie tego, czego się nauczył, a nie tego, ile może zrobić
6.	Pomoc w planowaniu, organizowaniu i ustalaniu priorytetów	Umiejętność planowania i przestrzegania codziennego harmonogramu, planera czy kalendarza pomaga uczniom w codziennym funkcjonowaniu. W świecie coraz bardziej zorientowanym na technologię korzystanie z aplikacji może być bardziej interesujące dla uczniów niż standardowy planer papierowy
7.	Zmianianie zadania, przedstawianie zarysów i podsumowań lekcji	Zmiana zadania może obejmować skrócenie zadania, uściślenie kolejnych etapów, przetworzenie zadań otwartych w zamknięte oraz zapewnienie odpowiedniego sposobu oceny
8.	Zadbanie o odpowiednie tempo pracy	Gdy uczeń wypełnia arkusz ćwiczeń lub przystępuje do egzaminu pisemnego, który zawiera wiele pytań na tej samej stronie, zakryj wszystkie pytania oprócz tych, nad którymi aktualnie pracuje. Dziecko może to zrobić swoją ręką lub pustą kartką papieru, którą można przesuwac w trakcie pracy. Ułatwi to skupienie się na żądanych informacjach i rozpoczęcie zadania, które na pierwszy rzut oka może wydawać się zbyt trudne
9.	Troska o komunikację między domem a szkołą	Nauczyciele, którzy umieszczają zadania domowe, wyniki testów i wyniki innych ocen w Internecie, gdzie rodzice i uczniowie mają do nich dostęp, zwiększają komunikację między domem i szkołą, a w rezultacie ułatwiają rodzicom pomoc w rozwoju funkcji wykonawczych

Bibliografia

- Friedman N.P., Miyake A., Young S.E. *et al*, *Individual differences in executive functions are almost entirely genetic in origin*, "Journal of Experimental Psychology: General" 2008, vol. 137, No. 2, p. 201–225, DOI: 10.1037/0096-3445.137.2.201 (dostęp 5.05.2020).
- Gatjal V., Juhásová A., *Intersexual differences in executive functions in adolescents*, "SAR Journal. Science and Research" 2020, vol. 3, No. 1, p. 31–36, DOI: 10.18421/SAR31-05, http://www.sarjournal.com/content/31/SARJournalMarch2020_31_36.pdf (dostęp 5.05.2020).
- Jacobson L.A., Williford A.P., Pianta R.C., *The role of executive function in children's competent adjustment to middle school*, "Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence" 2011, vol. 17, No. 3, p. 255–280, DOI: 10.1080/09297049.2010.535654 (dostęp 5.05.2020).
- Juhásová A., Gatjal V., *Exekutívne funkcie a rizikové správanie dospievajúcich*, Nitra 2019, http://www.kpsp.pf.ukf.sk/prilohy/exekutivne_funkcie_online.pdf (dostęp 5.05.2020).

- Meltzer L., Krishnan K., *Executive function difficulties and learning disabilities* [in:] L. Meltzer (eds.), *Executive Function in Education: From Theory to Practice*, New York 2007, p. 77–105, <http://www.miottawa.org/Health/CMH/pdf/brains/Attention%20and%20Executive%20Function/Executive%20Function%20Articles%20and%20Information/Executive%20Function%20in%20Education.pdf#page=93> (dostęp 5.05.2020).
- Poulou M.S., *Program evaluation of an executive functions intervention at a middle school setting*, “PCOM Psychology Dissertations” 2012, No. 221, https://digitalcommons.pcom.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1221&context=psychology_dissertations (dostęp 5.05.2020).
- Watson S.M.R., Gable R.A., Morin L.L., *The role of executive functions in classroom instruction of students with learning disabilities*, “International Journal of School and Cognitive Psychology” 2016, vol. 167, No. 3, p. 1–5, DOI: 10.4172/2469-9837.1000167 (dostęp 5.05.2020).

Zuzana Palková, Laura Kyžňanská

2.5.3. Praca z uczniem z zespołem deficytu uwagi i nadmiernej aktywności ruchowej

Zespół deficytu uwagi i nadmiernej aktywności ruchowej (nadpobudliwości psychoruchowej) (*attention deficit hyperactivity disorder*, ADHD) jest zaburzeniem neurologicznym, warunkowanym czynnikami genetycznymi, biologicznymi i psychospołecznymi.

Zaburzenie to jest przewlekłe i ma istotny wpływ na jakość życia jednostki, gdyż uniemożliwia wykorzystanie zdolności intelektualnych, ogranicza osiągnięcie potencjalnych sukcesów szkolnych i zawodowych, a także często wywołuje negatywne reakcje w środowisku społecznym. Uczeń z ADHD ma trudności w wykonywaniu i stosowaniu się do poleceń nauczyciela, wykonywaniu zadań, w pozostawaniu w jednym miejscu przez dłuższy czas i słuchaniu oraz przestrzeganiu zasad obowiązujących w klasie. Bez skutecznej interwencji i pomocy rodziców oraz nauczycieli problemy te mogą utrudniać uczniowi zdobywanie nowych umiejętności i powodować rozwój dysfunkcyjnych zachowań w relacjach z nauczycielami oraz rówieśnikami. Jeśli uczeń z ADHD nie otrzymuje niezbędnego wsparcia, to utrudnia proces kształcenia pozostałych uczniów. W bardzo niewielu przypadkach zdarza się, że zaburzenie z czasem zanika. Zgodnie z klasyfikacją diagnostyczną, aby można mówić o występowaniu ADHD, objawy muszą pojawić się przed 12 rokiem życia i być widoczne przez co najmniej 6 miesięcy. Muszą mieć również negatywny wpływ na wyniki w nauce i rozwój społeczno-emocjonalny.

Symptomy problemów

Rodzaje ADHD i jego objawy

Typ z przewagą zaburzeń koncentracji uwagi

- 1) niezdolność do koncentrowania się przez dłuższy czas na pracy szkolnej, obowiązkach domowych zadań lub na zabawie;
- 2) znaczne trudności w dostrzeganiu i skupianiu się na szczegółach, rozproszenie uwagi oraz nadmierne błędy w szkole i w czasie wolnym od nauki;
- 3) znaczne trudności w stosowaniu się do poleceń;
- 4) niezdolność do sprawnego odrabiania zadań szkolnych i domowych;
- 5) znaczące trudności w organizowaniu własnych działań, planowaniu pracy lub gier;
- 6) odrzucanie zadań i czynności, które wymagają koncentracji lub zwiększonego wysiłku umysłowego (słuchanie bajek, pisanie prac domowych);
- 7) częste gubienie rzeczy potrzebnych do opracowywania zadań i wykonywania różnych czynności;
- 8) częste zapominanie o wykonywaniu rutynowych, codziennych obowiązków;
- 9) problemy z zapamiętywaniem instrukcji, zadań i innych ważnych informacji.

Typ z przewagą nadpobudliwości i impulsywności

- 1) nadmierny niepokój psychoruchowy – niezdolność do siedzenia w jednym miejscu: ciągle bieganie po klasie (podczas zajęć), wiercenie się na krześle, bezsensowne kopanie, tupanie i kołysanie; wielokrotne zabawy przedmiotami, których dziecko nie potrzebuje do bieżącej pracy; częste wstawanie z krzesła itp.;
- 2) szybkie zmiany przedmiotu zainteresowania;
- 3) dziecko nieustannie wymaga uwagi, albowiem nie jest w stanie samodzielnie wykonywać zadań ani bawić się przez dłuższy czas;
- 4) nadmierna aktywność werbalna – ciągle mówienie, wchodzenie w słowo, zadawanie pytań;
- 5) brak możliwości wysłuchania pełnego tekstu pytania lub zadania – udzielanie odpowiedzi przed wysłuchaniem całego pytania; częste udzielanie nieprzemyślanych, impulsywnych odpowiedzi;
- 6) trudności z samokontrolą i regulacją własnego zachowania;
- 7) niezdolność do odkładania na później zaspokojenia swoich potrzeb i intensywne zapotrzebowanie na ich natychmiastową realizację; bezmyślne, impulsywne działanie, bez względu na konsekwencje i potencjalne zagrożenia;
- 8) niestabilność uczuciowa, częste poważne załamania emocjonalne, zwłaszcza wybuchy złości i płaczu; znaczne trudności w stosowaniu się do instrukcji, nakazów i regulaminu szkoły; brak szacunku dla autorytetów.

Typ mieszany

Uczeń może wykazywać objawy, które obejmują zachowania z obu powyższych kategorii.

Przyczyny problemów

Przyczyną ADHD są nieprawidłowości w funkcjonowaniu ośrodkowego układu nerwowego. Ponadto stwierdzono, że ADHD może być dziedziczne, co oznacza, że istnieje duże prawdopodobieństwo jego wystąpienia u dziecka, którego rodzice również je mają. Oprócz tego istnieje wiele czynników, które mogą nasilać objawy. Wśród czynników tych znajdują się m.in.: nieprawidłowości w przebiegu ciąży, mała waga urodzeniowa, niedotlenienie okołoporodowe, urazy głowy, zatrucia i zaniedbania środowiskowe.

Konsekwencje problemów

Negatywny wpływ objawów ADHD na rozwój dziecka jest oczywisty. Zazwyczaj pojawia się obniżenie poczucia własnej wartości i negatywny obraz siebie; częste są też wypadki i urazy wynikające z nieuwagi i impulsywności. Takie osoby częściej niż ich rówieśnicy palą, piją alkohol i używają różnych substancji psychotropowych. W późniejszych okresach nasilają się przejawy agresji i naruszanie prawa. Dzieci i młodzież z ADHD mają braki w procesie socjalizacji; można też dostrzec problemy w relacjach z rodzicami, rodzeństwem i rówieśnikami. Wśród możliwych konsekwencji ADHD można wymienić:

- 1) zaburzenie funkcji poznawczych – upośledzenie pamięci operacyjnej i wyobraźni przestrzennej, zmniejszona zdolność do postrzegania perspektywy, rozwiązywania problemów geometrycznych itp.;
- 2) zaburzenie selekcji selektywnej – brak możliwości wyboru istotnych elementów z podanych informacji;
- 3) niepowodzenie w porządkowaniu i realizacji planu – brak możliwości: podziału zadania, zaplanowania stopniowych kroków i pracy w celu osiągnięcia rezultatu;
- 4) zaburzenia percepcyjno-motoryczne – niezdarność, niedokładne ruchy, nieporadny chód;
- 5) mniejsza biegłość w udzielaniu odpowiedzi – dzieci z ADHD mogą płynnie wypowiadać się na wybrany przez siebie temat. Jeśli jednak muszą szybko odpowiedzieć na pytanie, to ich mowa jest mniej płynna i często zapominają, jakie pytanie zostało zadane;
- 6) zaburzenia poczucia czasu – utrata zdolności do rozpoznania dłuższego odcinka osi czasu, niedokładne oszacowanie czasu trwania, a co za tym idzie – zaburzone planowanie działań;

- 7) ryzyko urazów i wypadków – dzieci ze zdiagnozowanym ADHD mają od 2 do 4 razy więcej urazów, 3 razy więcej zatruć, więcej hospitalizacji;
- 8) zmienny nastrój – gwałtowne huśtawki nastroju, nieprzewidywalne reakcje emocjonalne, łatwość popadania w złość, natychmiastowa gotowość do agresywnego działania, skłonność do negatywnych reakcji;
- 9) nietolerancja – chroniczna agresja wobec niektórych ludzi, oszustwa, destrukcyjne zachowanie;
- 10) niezdolność do podporządkowania się zasadom i normom (zachowanie opozycyjne) – dzieci złością się, celowo irytują, kłócą się z dorosłymi;
- 11) niska odporność na porażki, krytykę i zniewagi – tendencja do wytłumaczenia prostej nagany jako absolutnej oceny (robię wszystko źle, nigdy mi się nie udaje);
- 12) niska samoocena – dzieci mają problemy z uświadomieniem sobie własnej wartości; czują się niepewnie wśród innych;
- 13) unikanie odrabiania pracy domowej – ze względu na problem z koncentracją uwagi praca domowa stanowi trudność; im bardziej dzieci są zmuszane do jej odrabiania, tym większy stawiają opór;
- 14) szybkie, lekkomyślne nawiązywanie i zrywanie relacji.

Plan działań korygujących

Lp.	Cel działań korygujących (Co musisz zrobić?)	Założenia programu korygującego (Jak należy to zrobić?)
1.	Kształtowanie umiejętności radzenia sobie z reakcjami emocjonalnymi	<p>Nauucz dzieci rozpoznawać sytuacje, które prowadzą do zachowań afektywnych i – jeśli to możliwe – unikać ich. Staraj się odwracać uwagę dziecka od sytuacji, która doprowadziła do silnych emocji.</p> <p>Jeżeli emocje już się pojawiły, nie interweniuj, lecz czekaj, aż uczeń się uspokoi. Uczeń uspokaja się szybciej, jeśli widzi, że jego zachowanie nie przyniosło oczekiwanego efektu, a nauczyciel pozostaje spokojny, bez negatywnej reakcji i gróźb</p>
2.	Właściwa organizacja przestrzeni do nauki	Sala lekcyjna jest bardzo ważnym czynnikiem w sposobie funkcjonowania uczniów. Oświetlenie, meble, aranżacja miejsc siedzących, kolor ścian i elementy wizualne powinny być starannie przemyślane, aby nie stanowiły elementów rozpraszających uwagę uczniów

3.	Umiejscowienie ucznia w klasie	Miejsce powinno być oddalone od okna, raczej na środku sali, najlepiej w pobliżu nauczyciela, który może częściej sprawdzać, czy uczeń rozumie jego polecenia. Uczeń powinien siedzieć albo sam, albo obok spokojnego, cierpliwego kolegi z klasy. Jeśli jednak uczeń jest bardziej nadpobudliwy i mniej uważny, to lepszym miejscem jest tył klasy, gdzie ma więcej możliwości poruszania się bez rozpraszania rówieśników
4.	Podejście indywidualne	Ważne jest, aby nie narażać ucznia na sytuacje porażki. Zmniejsz obciążenie pracą ucznia tak, aby odpowiadało jego zdolności do koncentracji uwagi. Przydzielaj zadania odpowiednie do wieku, ale dostosowane do jego możliwości. Stopniowo zwiększaj wymagania, aż uczeń osiągnie wymagany poziom
5.	Podawanie instrukcji w sposób jasny i spokojny	Ustalaj rutynowy tryb dzienny i modyfikuj go w jak najmniejszym stopniu w ciągu tygodnia. Staraj się zapoznawać ucznia z programem zajęć na początku każdej lekcji. Utrzymuj z uczniem kontakt wzrokowy przy wyjaśnianiu zadań. Upewnij się, że uczeń postępuje zgodnie z interpretacją nauczyciela. Poproś go o swobodne powtórzenie pytania lub zadania; upewnij się, że zrozumiał wyczerpująco zadanie i jego sens czy pytanie. Często zdarza się, że konieczne jest wielokrotne powtarzanie instrukcji; nauczyciel powinien wtedy zachować spokój. Utrzymuj uwagę ucznia podczas egzaminu, np. wymagając od niego krótkich odpowiedzi jedna po drugiej
6.	Pomoc w organizacji pracy	Dokonaj odpowiedniego podziału zadań, ogranicz ilość pracy na stronę, zapewnij dodatkowy czas na wykonanie zadań oraz przerwy w pracy, umożliw uczniowi korzystanie z komputera do pisania. Podziel większe zadanie na odrębne jednostki, które rozwiązuje się stopniowo. Podziel zadania długoterminowe na kilka mniejszych zadań z określonym terminem realizacji. Upewnij się, że podczas zajęć uczeń ma na biurku tylko te pomoce dydaktyczne, które są mu aktualnie potrzebne. Pomóż mu ćwiczyć następujące umiejętności: organizowanie materiałów szkolnych i przestrzeni do nauki, organizowanie i selekcjonowanie zadań według ważności, planowanie i realizowanie celów krótkoterminowych

7.	Wspieranie ucznia, tworzenie strategii zarządzania zachowaniami	<p>Wspólnie z uczniami rozwijaj niewerbalne komunikaty, takie jak: kontakt wzrokowy, gesty lub inne sygnały, które uczą uczniów rozpoznawać warunki wywołujące określone zachowania. Po opracowaniu systemu uczniowie mogą nauczyć się zarządzać swoimi zachowaniem, np. stworzenie sygnału do zrobienia pięciominutowej przerwy w określonym miejscu w klasie daje uczniowi możliwość rozpoznania, kiedy staje się niespokojny lub sfrustrowany i zapobiega eskalacji zachowań. System ten jest najbardziej efektywny, jeśli jest stosowany przed eskalacją lub intensyfikacją zachowania.</p> <p>Werbalna informacja zwrotna składa się zarówno z pochwał, jak i wypowiedzi korygujących. Używaj prostych, ale konkretnych zwrotów pochwalnych, które wyraźnie identyfikują pożądane zachowania. Na przykład zwrot „dziękuję za podniesienie ręki przed odpowiedzią na pytanie” informuje ucznia o konkretnym zachowaniu i stanie, za który został pochwalony. Ogólne pochwały (np. „dobra robota”) mają mniejsze znaczenie dla uczniów</p>
8.	Kreatywne, interaktywne i atrakcyjne strategie nauczania	<p>Zwracaj uwagę ucznia przez jego aktywne zaangażowanie w proces nauczania, np. powierzaj mu pewne zadania (rozdawanie narzędzi, pisanie słów kluczowych na tablicy itp.).</p> <p>Wyjaśnienia słowne powinny być uzupełnione ilustracjami i pomocami dydaktycznymi.</p> <p>Atrakcyjne zadania obniżają częstotliwość występowania negatywnych zachowań.</p> <p>Staraj się zachęcać dziecko do czerpania radości z przyswajania nowej wiedzy i umiejętności</p>
9.	Wiedza i zrozumienie ADHD	<p>Posiadanie przez nauczyciela wiedzy o tym, co dzieje się z uczniem z ADHD, jest niezbędne i pomaga mu lepiej zrozumieć ucznia, być cierpliwym i tolerancyjnym oraz radzić sobie z jego zachowaniami.</p> <p>Pomocny może okazać się psycholog lub pedagog szkolny, a także specjaliści z poradni psychologiczno-pedagogicznych, które zapewniają szkolenia nauczycieli i ich edukację</p>
10.	Komunikacja z rodzicami	<p>Rodzina to nieoceniony zasób dla nauczyciela. Komunikacja między szkołą/nauczycielem a rodzicami ucznia jest bardzo ważna. Podstawowe zasady pedagogicznego podejścia nauczyciela odnoszą się w zasadzie do rodzica, i na odwrót. Zgodnie z profesjonalnym doradztwem nauczyciela, doradcy edukacyjnego, psychologa i innych osób, rodzic może w domu kontynuować pracę z dzieckiem, stosując odpowiednie procedury. Pamiętaj, że im lepsza współpraca, tym szybciej możemy spodziewać się przezwyciężenia lub złagodzenia trudności w funkcjonowaniu dziecka</p>

Bibliografia

- American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.), Arlington (VA) 2013.
- Centers for Disease Control and Prevention, *Attention deficit and hyperactivity disorder*, 2015, <http://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/facts.html> (dostęp 27.04.2020).
- Centrum pedagogicko-psychologicznego poradenstwa a prevencie, *Metodický list: ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou*, Nové Mesto nad Váhom, https://www.cpppapnmv.sk/files/metodicke-list20170324_103739.pdf (dostęp 27.04.2020).
- Herényiová G., Sabová L. a kol., *ADHD v bio-psycho-sociálnom kontexte*, Nové Zámky 2015.
- Merrill B.M., Morrow A.S., Altszuler A.R. et al., *Improving homework performance among children with ADHD: A randomized clinical trial*, “Journal of Consulting and Clinical Psychology” 2017, vol. 85, No. 2, p. 111–122, <https://doi.org/10.1037/ccp000144> (dostęp 16.01.2021).
- Rief S.F., *How to Reach and Teach Children and Teens with ADD/ADHD*, New York 2016.
- Stahr B., Cushing D., Lane K. et al., *Efficacy of a function-based intervention in decreasing off-task behavior exhibited by a student with ADHD*, “Journal of Positive Behavior Interventions” 2006, vol. 8, No. 4, p. 201–211, DOI: 10.1177/10983007060080040301 (dostęp 27.04.2020).
- Tichá E., *Základy pedagogiky jedincov s poruchami správania* [in:] *Základy špeciálnej pedagogiky pre prácu so študentmi stredných a vysokých škôl*, Bratislava 2007, s. 109–130.
- Vojtová Z., *Deti s poruchami správania* [in:] *Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí. Príloha časopisu psychológia a patopsychológia dieťaťa*, č. 2, Bratislava 2013, s. 29–41.
- Vojtová Z., *Pedagogické zručnosti pre prácu so žiakmi s ADHD v triede*, Bratislava 2013, https://www.komposyt.sk/pre-odbornikov/specialno-pedagogicka-cinnost/preview-file/vojtova_poradenstvo-pre-deti-adhd-436.pdf (dostęp 27.04.2020).

Zuzana Palková, Laura Kyžňanská

2.5.4. Praca z uczniem z zaburzeniami internalizacyjnymi

Uwagę nauczycieli i szkoły zwracają przede wszystkim eksternalizacyjne zachowania uczniów (ADHD, agresja, przestępczość itp.). Jednak równie ważne jest, aby nauczyciele rozumieli i rozpoznawali także tych uczniów, którzy wykazują zachowania internalizacyjne. Ponieważ ta kategoria zaburzeń jest postrzegana jako niepokojąca jedynie w przypadku osób bezpośrednio doświadczających trudności, przeto nauczyciele rzadko zauważają ich problemy, zazwyczaj uznając takich uczniów za osoby nieśmiałe. Znajomość problemu i świadomość jego konsekwencji mogą pomóc we wczesnym podjęciu interwencji. Wiele internalizacyjnych zachowań współlistnieje ze sobą, co utrudnia zidentyfikowanie głównego problemu ucznia. Ważną więc rolę w postrzeganiu takiego ucznia i reagowaniu na jego zachowania odgrywa interakcja między nim a nauczycielem. Tymczasem badania wykazały, że nauczyciele mają tendencję do reagowania na destrukcyjne

zachowania uczniów w sposób, który je potęguje. Zatem w pracy z takim uczniem konieczne staje się otoczenie go życzliwą uwagą i troską, co może pozytywnie wpływać na jego funkcjonowanie w klasie i osiągnięcia szkolne.

Symptomy problemów

Pojęcie zachowania internalizacyjnego odzwierciedla stan emocjonalny lub psychiczny dziecka i zazwyczaj obejmuje: zaburzenia depresyjne, lękowe, wycofanie społeczne lub objawy somatyczne bez wyraźnej medycznej przyczyny, np. objawy bólowe, brak energii, zawroty głowy.

1. Zaburzenia depresyjne są poważnym stanem chorobowym, w którym człowiek czuje się smutny, beznadziejny, nieważny i często nie jest w stanie normalnie funkcjonować. Objawy depresji obejmują: depresyjny nastrój, utratę zainteresowania zajęciami, zaburzenia snu, zmęczenie, uczucie bezwartościowości i/lub nadmiernej winy, trudności z koncentracją i podejmowaniem decyzji, drażliwość, dolegliwości somatyczne oraz myśli o śmierci i umieraniu wykraczające poza oczekiwania etapów rozwoju.
2. Lęk jest uczuciem troski, zdenerwowania lub niepokoju, zazwyczaj związanym z nadchodzącym wydarzeniem lub czymś, co ma niepewny wynik. Zaburzenia lękowe często współwystępują również z innymi zaburzeniami, takimi jak: depresja, zaburzenia odżywiania lub ADHD. Problemy pojawiają się, gdy lęk jest długotrwały i negatywnie wpływa na funkcjonowanie w szkole i domu oraz interakcje społeczne. Zaburzenia lękowe są najczęstszym rodzajem zaburzeń psychicznych u dzieci. Lęk i jego objawy mają szeroki zakres oraz mogą przejawiać się występowaniem subiektywnego uczucia dyskomfortu i przerażenia, unikaniem bodźców lub wycofywaniem się oraz reakcjami fizjologicznymi, takimi jak: pocenie się, nudności i ogólne pobudzenie. Lęk, podobnie jak depresja, może istnieć w kontinuum nasilenia.
3. Wycofanie społeczne jest definiowane jako odosobnienie, izolowanie się od innych, strach przed ludźmi i wycofywanie się z sytuacji społecznych. Nieśmiałość staje się problemem, gdy ingeruje w: relacje z innymi, sytuacje społeczne, osiągnięcia edukacyjne lub inne obszary życia.
4. Dolegliwości somatyczne bez wyraźnej medycznej przyczyny to tendencja do doświadczania i komunikowania objawów somatycznych, których przyczyn nie można zdiagnozować.

Przyczyny problemów

Przyczyną zachowań internalizacyjnych nie jest jakiś jeden konkretny czynnik biologiczny czy jedno wydarzenie. Pod uwagę można brać wiele czynników, wśród których znajdują się:

- 1) czynniki genetyczne – ryzyko wystąpienia np. depresji u dziecka waha się w granicach 15–45%, jeżeli jego rodzice biologiczni na nią cierpieli,
- 2) procesy biochemiczne zachodzące w mózgu,
- 3) środowisko zewnętrzne.

W przypadku środowiska społecznego, w którym dziecko wychowuje się i wzrasta, pojawiać się mogą takie niekorzystne czynniki, jak:

- 1) nadużywanie substancji aktywnych przez rodziców,
- 2) przemoc w rodzinie,
- 3) żałoba,
- 4) choroba członka rodziny,
- 5) brak zainteresowania dzieckiem,
- 6) zaniedbania psychiczne i/lub fizyczne,
- 7) trudna sytuacja materialna,
- 8) zbyt wysokie wymagania w domu lub szkole,
- 9) niepowodzenia szkolne.

Konsekwencje problemów

Według Crundwella i Killu, zaburzenia internalizacyjne są znacząco skorelowane z niepowodzeniami edukacyjnymi i mniejszą szansą na ukończenie szkoły. Autorzy stwierdzają również, że problemy poznawcze mogą obejmować niską tolerancję wobec frustracji i negatywnych wzorców myślenia. Przygnębieni uczniowie często szybciej rezygnują z zadań, które postrzegają jako zniechęcające, odmawiają podejmowania prób pracy związanej z nauką, którą uważają za zbyt trudną, i szybko wątpią w swoją zdolność do samodzielnego wykonywania zadań lub rozwiązywania problemów. Może to mieć również wpływ na pamięć, mowę, aktywność fizyczną i motoryczną oraz zdolność do planowania. Wielu uczniów jest letargicznych, mówi mozolnie i ma trudności z pełnym wyrażeniem myśli. Poczucie beznadziejności, bezradności i lęku prowadzi do negatywnego postrzegania siebie, wypaczania faktów na temat tego, co naprawdę się wydarzyło, nadmiernego rozmyślenia, myślenia o najgorszych zdarzeniach z przeszłości i przyszłości, niezdolności do wykonywania zadań i braku umiejętności rozwiązywania problemów. Im wcześniej zdiagnozowane zostaną zaburzenia emocjonalne, tym bardziej wzrasta skuteczność oddziaływań terapeutycznych. Dlatego personel szkolny odgrywa tutaj kluczową rolę.

Plan działań korygujących

Lp.	Cel działań korygujących (Co musisz zrobić?)	Założenia programu korygującego (Jak należy to zrobić?)
1.	Przekazywanie emocji	Dostarczaj uczniowi okazji do identyfikowania i nazywania własnych emocji oraz konstruktywnych sposobów radzenia sobie z nimi (np. „Kiedy czuję się przestraszony, wtedy mogę...”, „Kiedy czuję się zdenerwowany, wtedy mogę...”)
2.	Podawanie wyraźnych informacji i instrukcji	Opracuj instrukcję do testów, które umożliwiają uczniom skupienie się na najważniejszym materiale. Dzięki temu uczą się zarządzać istotnymi informacjami
3.	Zaangażowanie rodziców	Opracuj system komunikacji dom – szkoła w celu wymiany informacji na temat szkolnych, społecznych i emocjonalnych zachowań ucznia
4.	Opracowanie modyfikacji	Opracuj system modyfikacji i ułatwień w odpowiedzi na wahania nastroju ucznia, jego zdolności do koncentracji lub skutki uboczne leków
5.	Zezwalanie na przerwy	Miej świadomość tego, że zażywanie leków powoduje wiele efektów ubocznych, takich jak bóle głowy czy suchość w ustach. Dlatego pozwalaj uczniom mieć na biurku wodę/sok, a w razie potrzeby pozostawać w cichej części sali lekcyjnej lub poza nią. Upewnij się, że korzystają z tej możliwości tylko wtedy, gdy naprawdę nie czują się dobrze, a nie wtedy, gdy mają na to ochotę. Zawsze bądź na nich uważny
6.	Ustalenia dotyczące miejsc zajmowanych w klasie	Z powodu opisanych powyżej przerw upewnij się, że uczeń siedzi blisko drzwi, aby nie przeszkadzał reszcie klasy podczas wychodzenia
7.	Dzielenie pracy szkolnej na mniejsze zadania	Dziel zadania na mniejsze części. Pomagaj w ustaleniu czasu i odpowiedniej kolejności w wykonywaniu zadań. Stwórz listę sprawdzającą, aby zaznaczyć zadania, które zostały wykonane
8.	Podawanie informacji zwrotnych	Przełącz informację zwrotną po pomyślnym zakończeniu każdej części zadania. Możesz również zainicjować spotkanie co tydzień, aby ustalić cele, omówić nadchodzące wydarzenia i możliwe problemy
9.	Promowanie interakcji społecznych	Zaproponuj wspólne działania grupowe w klasie i starannie dobierz zadania dla ucznia z zaburzeniami internalizacyjnymi. Może to zwiększyć prawdopodobieństwo, że interakcje między uczniami w klasie będą bardziej pozytywne. Praca w grupie pozwala również na dzielenie się obowiązkami, łagodząc stres, który często uczniowie z trudnościami odczuwają, gdy angażują się w zadanie i wykonują je samodzielnie

10.	Pomoc w doświadczeniu przez uczniów sukcesu i pozytywnego myślenia o sobie	Dzieci rozwijają pozytywne myślenie o sobie, swojej przyszłości i swoim świecie, odnosząc sukcesy. Stwarzają sytuacje, dzięki którym będą mogły podejmować działania kończące się powodzeniem
-----	--	---

Bibliografia

- Crundwell R., Killu K., *Responding to a Student's Depression*, "Educational Leadership" 2010, vol. 68, No. 2, p. 46–51.
- Gueldner B.A., Merrell K.W., *Interventions for students with internalizing behavioral deficits* [in:] *Oxford Handbooks Online* 2011, DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195369809.013.0150 (dostęp 16.01.2021).
- Liu J., Chen X., Lewis G., *Childhood internalizing behaviour: Analysis and implications*, "Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing" 2011, vol. 18, No. 10, p. 884–894, <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2011.01743.x> (dostęp 16.01.2021).
- Marchant M.R., Solano B.R., Fisher A.K. et al., *Modifying socially withdrawn behavior: A playground intervention for students with internalizing behaviors*, "Psychology in the Schools" 2007, vol. 44, No. 8, p. 779–794, DOI: 10.1002/pits.20265 (dostęp 16.01.2021).
- Mooij T., Smeets E., *Towards systemic support of pupils with emotional and behavioural disorders*, "International Journal of Inclusive Education" 2009, vol. 13, No. 6, p. 597–616, DOI: 10.1080/13603110802047978 (dostęp 16.01.2021).
- Stormont M., Herman K.C., Reinke W.M., *The overlooked children: How teachers can support children with internalizing behaviors*, "Beyond Behavior" 2015, vol. 24, No. 2, p. 39–45, DOI: 10.1177/107429561502400206 (dostęp 16.01.2021).

Zuzana Palková, Laura Kyžňanská

2.5.5. Praca z uczniem z zaburzeniami obsesyjno-kompulsyjnymi

Zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne (*obsessive-compulsive disorder*, OCD) charakteryzują się występowaniem nawracających, uporczywych myśli natrętnych (obsesji) i/lub czynności przymusowych (kompulsji).

Obsesje to uporczywe myśli, uczucia lub obrazy, które pojawiają się w głowie ucznia i są odbierane w sposób nieracjonalny i uporczywy oraz przeszkadzają w normalnym myśleniu; to mimowolne, powtarzające się i niechciane myśli, które wywołują uczucie lęku lub strachu.

Kompulsje są rytualnymi, powtarzalnymi zachowaniami, które często kojarzą się z obsesją i są wykonywane w celu złagodzenia lęku spowodowanego obsesją. Czasami istnieje wyraźny związek między obsesją a przymusem (np. zanieczyszczenie i pranie), ale nie zawsze tak się dzieje (np. liczenie zachowań może być stosowane w celu zapobiegania krzywdzie innych). Często potrzeba wykonywania zachowań kompulsywnych staje się z czasem coraz silniejsza. Jeśli pierwotny

przymus staje się mniej skuteczny w zmniejszaniu lęku, to w celu zapewnienia ulgi dodawane są inne zachowania lub bardziej wyszukane rytuały. Zachowania kompulsywne mogą stać się niezwykle czasochłonne i zakłócać normalne funkcjonowanie. Niektóre osoby mogą opóźnić te zachowania, ale jest to bardzo trudne i prawie zawsze będą musiały później wykonać rytuał. Typowymi objawami OCD są: trudności z opóźnieniem zaspokojenia, niezdolność do zmiany lub zakończenia niektórych zadań, perfekcjonizm, wytrwałość w rutynowych działaniach lub uczuciach. Czynnikiem obniżającym jakość pracy osób z OCD są m.in.: nieustające zamartwianie się, nadmierne oczekiwania, niezadowolenie z wyników, konkurencyjność, zwlekanie, potrzeba kontroli i przesadna samokrytyka.

Symptomy problemów

1. Lęk przed zarazkami, bakteriami i brudem (germofobia, mizofobia) – dzieci martwią się, że inni kichają i kaszlą, dotykają rzeczy, które mogą być brudne, lub zachorują.
2. Magiczne myślenie – przeświadczenie, że wykonanie jakiejś czynności uchroni przed niebezpieczeństwem. Dzieci martwią się, że ich myśli mogą kogoś zranić lub doprowadzić do choroby.
3. Katastrofizm – niektóre dzieci z łatwością wyciągają wniosek, że stało się coś strasznego, np. jeśli rodzice spóźniają się kilka minut, to dziecko sądzi, że zostało przez nich porzucone.
4. Skrupulatność – powoduje, że dziecko może czuć się samotne i odtrącone, gdyż przez swój perfekcjonizm narzuca sobie zadania wykraczające niekiedy poza zakres jego możliwości czy wieku.
5. Dobre samopoczucie – dzieci mogą nie wiedzieć, dlaczego coś robią, ale po prostu muszą to robić, dopóki nie otrzymają tego, co my nazywamy „dobrym samopoczuciem”.

Zachowania związane z OCD, ale często mylone z innymi zaburzeniami

1. Odwrócenie uwagi – dziecko nie skupia się na lekcji, gdyż np. ciągle myśli o tym, że jeśli nie przekręci nasadki długopisu i nie policzy do czterech we właściwy sposób, to jego mama zachoruje. Kiedy w tym momencie nauczyciel poprosi je o odpowiedź, może wpaść w zakłopotanie lub zdenerwować się, co przypomina symptomy ADHD.
2. Powolność podczas egzaminów, pisania prac i wykonywania zadań – jeśli dzieci np. zmagają się z perfekcjonizmem, to potrzebują zdecydowanie więcej czasu, co może przypominać objawy zaburzeń w uczeniu się lub koncentracji uwagi.

3. Unikanie – dziecko z obawy przed zanieczyszczeniami, brudem i bakteriami unika kontaktu z grupą i nie bierze udziału w wielu zajęciach (m.in. nie chce siedzieć na podłodze, korzystać z rzeczy, które upadły lub ktoś inny wcześniej ich dotykał), co może być interpretowane np. jako depresja.
4. Stukanie i dotykanie symetrycznie – jeśli dziecko usiądzie przy biurku i przypadkowo kopnie prawą stopą krzesło dziecka siedzącego obok, pojawi się u niego przymus kopnięcia stopą lewą. Zachowanie takie może być interpretowane jako przejaw nieposłuszeństwa, krnąbrności, napastliwości.

Formy przymusu

- 1) mycie i sprzątanie (np. częste mycie rąk, całego ciała, sprzątanie domu),
- 2) sprawdzanie (np. zamków, urządzeń, dokumentacji, trasy przejazdu),
- 3) liczenie (np. przymus ciągłego liczenia przedmiotów),
- 4) powtarzanie czynności lub myśli (np. włączanie/wyłączanie świateł, wstawianie/siadanie na krzesłach),
- 5) potrzeba upewniania się (np. prośby o zapewnienie),
- 6) przechowywanie (np. czasopism, ulotek, ubrań, informacji),
- 7) porządkowanie i układanie (np. potrzeba, aby rzeczy były ułożone prosto, uporządkowane lub ustawione w określonej kolejności),
- 8) powtarzanie słów i zwrotów, które uspokajają.

Przyczyny problemów

Przyczyny OCD są złożone. Należą do nich m.in. czynniki genetyczne i środowiskowe, obciążenia okołoporodowe, nieprawidłowości w budowie anatomicznej i/lub funkcjonowaniu ośrodkowego układu nerwowego, wcześniej powstałe i szeroko zakrojone poczucie odpowiedzialności za zapobieganie zagrożeniu. Brak równowagi biochemicznej w mózgu sprawia, że wysyła on fałszywe komunikaty o zagrożeniu. OCD może być reakcją wyuczoną, której celem jest zmniejszenie lęku. Niektóre osoby mogą wykazywać łagodne i umiarkowane objawy, natomiast inne mogą mieć poważne, często obezwładniające przejawy.

Konsekwencje problemów

Pomimo że większość dzieci i młodzieży z OCD znajduje się w normie intelektualnej, to ukończenie dnia szkolnego może okazać się dla nich stresujące oraz wyczerpujące psychicznie, fizycznie i emocjonalnie. Uczniowie z OCD osiągają zazwyczaj wyniki znacznie poniżej swoich możliwości, gdyż towarzyszące im objawy zakłócają koncentrację i wydajność. Na przykład niektórzy uczniowie

mogą mieć trudności z dotarciem do szkoły na czas z powodu niezliczonych porannych rytuałów, które wykonują, aby przygotować się do wyjścia. Niektórzy uczniowie mogą mieć problem z odrabianiem prac domowych, ponieważ często dokonują ich poprawy. Inni natomiast mogą mieć ataki lęku podczas sprawdzianów i egzaminów. Możliwe są także problemy z inicjowaniem i wykonywaniem przydzielonych im zadań. Problemy te powstają w wyniku bycia rozproszonym i przytłoczonym przez obsesyjne myśli i kompulsywne działania.

Plan działań korygujących

Lp.	Cel działań korygujących (Co musisz zrobić?)	Założenia programu korygującego (Jak należy to zrobić?)
1.	Tworzenie wspierającego środowiska klasowego	Negatywne środowisko klasowe znacząco wpływa na zachowanie ucznia z OCD, powodując u niego wzrost lęku, frustracji i stresu. Doświadczanie tych uczuć przeszkadza w nauce i uniemożliwia wykonywanie zadań. Twórz wspierające środowisko, upewniając się, że uczniowie wiedzą, iż mogą popełniać błędy itp.
2.	Ustanowienie przewidywalnych, jasno określonych zasad i oczekiwań	Podaj uczniom uporządkowane procedury, których należy przestrzegać. Często powtarzaj obowiązujące zasady. Pamiętaj, że uczeń z OCD nie może rozpocząć nowego zadania do czasu zakończenia poprzedniego
3.	Wczesne informowanie o zmianach	Drażliwość i frustracja to najdłużej trwające objawy. Zmiany w harmonogramie mogą być bardzo uciążliwe dla dziecka z OCD, dlatego też pomocne może być wcześniejsze poinformowanie o nich przez nauczycieli. Pamiętaj, że dzieci, które wiedzą, czego mogą się spodziewać, są spokojniejsze
4.	Rozpoznawanie czynników wywołujących objawy	Jest bardzo ważne, aby nauczyciele wiedzieli, jakie czynniki mogą wywołać objawy, np. kiedy pojawia się u dziecka zmęczenie, trzeba zapewnić mu komfort i bezpieczeństwo. Warto też pamiętać, że pojawiające się objawy nie wynikają z przekory czy braku szacunku, lecz są przejawem zaburzenia
5.	Dostosowywanie oczekiwań do aktualnego stanu ucznia	Pamiętaj, że gdy uczeń z OCD rozpocznie rytuał (np. sprawdzanie, liczenie, układanie, wykonywanie zachowań perfekcjonistycznych), to musi go zakończyć. Pozwól uczniowi z OCD, który czuje przymus nieustannego sprawdzania i poprawiania pracy, na oddanie pracy domowej w późniejszym terminie. Jeśli zajdzie taka potrzeba, zapewnij dodatkowy czas na wykonanie sprawdzianów, testów i egzaminów

6.	Tworzenie systemu komunikacji w klasie	Jeśli uczeń zaobserwuje nadchodzące objawy, może to zasygnalizować i opuścić klasę. Pomoże to również innym dzieciom w klasie, które nie rozumieją takiego zachowania
7.	Planowanie miejsca pracy	Pozwól, jeśli to możliwe, aby uczeń sam zdecydował o wyborze miejsca do siedzenia w klasie. Jeden będzie wolał usiąść z przodu, gdzie poziom jego koncentracji będzie wyższy, a drugi np. z tyłu sali, unikając w ten sposób bliskości innych dzieci, które mogłyby zobaczyć objawy jego zaburzenia
8.	Utrzymywanie regularnej komunikacji z rodzicami ucznia	Systematycznie kontaktuj się z rodzicami, a nie tylko wtedy, gdy uczeń zachował się niewłaściwie. Współpracuj z rodziną, aby pomóc złagodzić objawy problemów
9.	Informowanie uczniów o problemach osób z OCD	Pomóż uczniom zrozumieć problemy osób z OCD

Bibliografia

- Heretik A. sr., Heretik A. jr. *a kol.*, *Klinická psychológia*, Nové Zámky 2016.
- Chaturvedi A., Murdick N., Gartin B., *Obsessive compulsive disorder: What an educator needs to know*, "Physical Disabilities: Education and Related Services" 2014, vol. 33, No. 2, p. 71–83, <https://doi.org/10.14434/pders.v33i2.13134> (dostęp 16.01.2021).
- Leininger M., Taylor Dyches T., Prater M.A. *et al.*, *Teaching students with obsessive-compulsive disorder*, "Intervention in School and Clinic" 2010, vol. 45, No. 4, p. 221–231, DOI: 10.1177/1053451209353447 (dostęp 5.08.2020).
- Paige L.Z., *Obsessive-compulsive disorder*, "Principal Leadership" 2007, September, p. 12–15, https://www.nasponline.org/Documents/Resources%20and%20Publications/Handouts/Families%20and%20Educators/nassp_obsessive.pdf (dostęp 5.08.2020).

Aneks

Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli

Prosimy o wypełnienie kwestionariusza ankiety, której celem jest poznanie opinii nauczycieli na temat problematycznych zachowań uczniów. Uzyskane wyniki wykorzystane zostaną do analiz naukowych. Badanie jest anonimowe. Dziękujemy!

1. Jak często według Pana/i uczniowie zachowują się wobec osób dorosłych w niżej wymieniony sposób?

Lp.	Zachowania uczniów wobec dorosłych	Bardzo często	Często	Czasami	Rzadko	Bardzo rzadko
1.	Kłóć się					
2.	Stosują przemoc					
3.	Buntują się					
4.	Obrażają się i mszczą					
5.	Obwiniają ich za swoje niepowodzenia					
6.	Obrażają się i unikają kontaktu					
7.	Kłamią					
8.	Są niesłowni					
9.	Są wulgarni					
10.	Nie szanują ich					
11.	Prowokują i denerwują					
12.	Manipulują					
13.	Nie rozmawiają z nimi o swoich problemach i potrzebach					
14.	Skupiają na sobie uwagę					
15.	Są agresywni					

2. Jak często obserwuje Pan/i niżej wymienione zachowania uczniów wobec rówieśników?

Lp.	Zachowania uczniów wobec rówieśników	Bardzo często	Często	Czasami	Rzadko	Bardzo rzadko
1.	Kłócą się					
2.	Obwiniają innych za swoje problemy					
3.	Obrażają się i mszczą					
4.	Kłamią					
5.	Są agresywni					
6.	Separują się i są wycofani					
7.	Są fałszywi i obłudni					
8.	Lekceważą innych					
9.	Prowokują konflikty					
10.	Dominują					
11.	Nie potrafią poprosić o pomoc					

3. Jak często obserwuje Pan/i niżej wymienione zachowania uczniów w klasie?

Lp.	Zachowania uczniów w klasie	Bardzo często	Często	Czasami	Rzadko	Bardzo rzadko
1.	Nie dostosowują się do zasad klasowych					
2.	Prowokują konflikty w klasie					
3.	Nie potrafią współpracować w grupie					
4.	Są odrzucani przez całą klasę					
5.	Dominują nad całą klasą					
6.	Nie potrafią wypowiadać się przed klasą					
7.	Manipulują i tworzą grupy nacisku					
8.	Są faworyzowani przez całą klasę					

4. Jak często spotyka się Pan/i z niżej wymienionymi zachowaniami wśród swoich uczniów?

Lp.	Zachowania uczniów	Bardzo często	Często	Czasami	Rzadko	Bardzo rzadko
1.	Źle o sobie myślą i mówią					
2.	Nie wierzą we własne możliwości					
3.	Dokonują aktów autodestrukcyjnych					
4.	Sprawiają wrażenie, że na niczym i nikim im nie zależy					
5.	Brakuje im empatii					
6.	Nie potrafią się nikomu sprzeciwić					
7.	Nie mają własnego zdania					
8.	Nie umieją przyznać się do swoich błędów					
9.	Nie radzą sobie z własnymi problemami					

5. Jak często Pana/i uczniowie zachowują się w niżej wskazany sposób w sytuacjach zadaniowych?

Lp.	Zachowania uczniów w sytuacjach zadaniowych	Bardzo często	Często	Czasami	Rzadko	Bardzo rzadko
1.	Nie można na nich polegać					
2.	Samodzielnie nie podejmują żadnej decyzji ani zadania					
3.	Nie potrafią zorganizować swojej pracy					
4.	Realizację rzeczy ważnych zostawiają na ostatnią chwilę					
5.	Zawsze trzeba im mówić, co mają zrobić					
6.	Szybko się nudzą przy wykonywaniu zadań					
7.	Zadania wykonują byle jak					
8.	Negują robienie czegokolwiek					
9.	Stale się spóźniają					

6. Jak często Pana/i uczniowie podejmują niżej wymienione zachowania ryzykowne?

Lp.	Zachowania ryzykowne	Bardzo często	Często	Czasami	Rzadko	Bardzo rzadko
1.	Niszczą czyjąś własność					
2.	Wągarują					
3.	Uciekają z domu					
4.	Piją alkohol					
5.	Pałają papierosy					
6.	Molestują seksualnie innych					
7.	Zastraszają innych					
8.	Zażywają narkotyki					
9.	Uprawiają hazard					
10.	Znęcają się nad zwierzętami					
11.	Wymuszają od innych pieniądze					
12.	Uczestniczą w bójkach					
13.	Stosują rygorystyczne diety					
14.	Są uzależnieni od Internetu					

METRYCZKA:

Wiek:

Płeć: K M

Miejsce zamieszkania: a) duże miasto, b) małe miasto, c) wieś

Miejsce pracy:

Pozycja zawodowa:

Wykształcenie:

Staż pracy:

Kwestionariusz ankiety dla uczniów

Prosimy o wypełnienie kwestionariusza ankiety, której celem jest poznanie Twojej opinii na temat relacji rówieśniczych. Uzyskane wyniki wykorzystane zostaną do analiz naukowych. Badanie jest anonimowe. Dziękujemy!

1. Jak często Twoi rówieśnicy zachowują się wobec osób dorosłych w niżej wymieniony sposób?

Lp.	Zachowania wobec dorosłych	Bardzo często	Często	Czasami	Rzadko	Bardzo rzadko
1.	Kłóćą się					
2.	Stosują przemoc					
3.	Buntują się					
4.	Obrażają się i mszczą					
5.	Obwiniają ich za swoje niepowodzenia					
6.	Obrażają się i unikają kontaktu					
7.	Kłamią					
8.	Są niesłowni					
9.	Są wulgarni					
10.	Nie szanują ich					
11.	Prowokują i denerwują					
12.	Manipulują					
13.	Nie rozmawiają z nimi o swoich problemach i potrzebach					
14.	Skupiają na sobie uwagę					
15.	Są agresywni					

2. Jak często obserwujesz wśród Twoich rówieśników następujące zachowania?

Lp.	Zachowania wobec rówieśników	Bardzo często	Często	Czasami	Rzadko	Bardzo rzadko
1.	Kłóćą się					
2.	Obwiniają innych za swoje problemy					
3.	Obrażają się i mszczą					
4.	Kłamią					
5.	Są agresywni					
6.	Separują się i są wycofani					
7.	Są fałszywi i obłudni					
8.	Lekceważą innych					
9.	Prowokują konflikty					
10.	Dominują					
11.	Nie potrafią poprosić o pomoc					

3. Jak często spotykasz się z niżej wymienionymi sytuacjami w Twojej klasie?

Lp.	Zachowania w klasie	Bardzo często	Często	Czasami	Rzadko	Bardzo rzadko
1.	Nie dostosowują się do zasad klasowych					
2.	Prowokują konflikty w klasie					
3.	Nie potrafią współpracować w grupie					
4.	Są odrzucani przez całą klasę					
5.	Dominują nad całą klasą					
6.	Nie potrafią wypowiadać się przed klasą					
7.	Manipulują i tworzą grupy nacisku					
8.	Są faworyzowani przez całą klasę					

4. Jak często wśród Twoich rówieśników obserwujesz niżej wymienione zachowania i sytuacje?

Lp.	Zachowania i sytuacje	Bardzo często	Często	Czasami	Rzadko	Bardzo rzadko
1.	Źle o sobie myślą i mówią					
2.	Nie wierzą we własne możliwości					
3.	Dokonują aktów autodestrukcyjnych					
4.	Sprawiają wrażenie, że na niczym i nikim im nie zależy					
5.	Brakuje im empatii					
6.	Nie potrafią się nikomu sprzeciwić					
7.	Nie mają własnego zdania					
8.	Nie umieją przyznać się do swoich błędów					
9.	Nie radzą sobie z własnymi problemami					

5. Jak często wśród Twoich rówieśników obserwujesz niżej wymienione zachowania i postawy?

Lp.	Zachowania w sytuacjach zadaniowych	Bardzo często	Często	Czasami	Rzadko	Bardzo rzadko
1.	Nie można na nich polegać					
2.	Samodzielnie nie podejmują żadnej decyzji ani zadania					
3.	Nie potrafią zorganizować swojej pracy					
4.	Realizację rzeczy ważnych zostawiają na ostatnią chwilę					
5.	Zawsze trzeba im mówić, co mają zrobić					
6.	Szybko się nudzą przy wykonywaniu zadań					
7.	Zadania wykonują byle jak					
8.	Negują robienie czegokolwiek					
9.	Stale się spóźniają					

6. Jak często Twój rówieśnicy podejmują niżej wymienione zachowania ryzykowne?

Lp.	Zachowania ryzykowne	Bardzo często	Często	Czasami	Rzadko	Bardzo rzadko
1.	Niszczą czyjąś własność					
2.	Wagarują					
3.	Uciekają z domu					
4.	Piją alkohol					
5.	Pałają papierosy					
6.	Molestują seksualnie innych					
7.	Zastraszają innych					
8.	Zażywają narkotyki					
9.	Uprawiają hazard					
10.	Znęcają się nad zwierzętami					
11.	Wymuszają od innych pieniądze					
12.	Uczestniczą w bójkach					
13.	Stosują rygorystyczne diety					
14.	Są uzależnieni od Internetu					

METRYCZKA:

Wiek:

Płeć: K M

Miejsce zamieszkania: a) duże miasto, b) małe miasto, c) wieś

Nazwa szkoły:

Publikacja składa się z dwóch zasadniczych części, które mają charakter teoretyczno-empiryczny, co stanowi jej niekwestionowaną zaletę. [...]

Ponadto jest użyteczna poznawczo, gdyż nie tylko wzbogaca wiedzę z zakresu zachowań uczniów oraz ich relacji z rówieśnikami i nauczycielami, ale przede wszystkim dostarcza propozycji konkretnych działań korygujących w przypadku najczęściej pojawiających się w przestrzeni szkoły zachowań problemowych uczniów. W tym kontekście książka ta niewątpliwie okaże się bardzo przydatna, gdyż na polskim rynku wydawniczym brakuje tak kompleksowego opracowania przygotowującego pedagogów szkolnych, wychowawców i nauczycieli przedmiotowych do reagowania w trudnych sytuacjach, które wynikają ze złego zachowania się uczniów. Będzie także niezwykle cenną pomocą dla rodziców i opiekunów prawnych, którzy borykają się z problematycznymi zachowaniami swoich podopiecznych.

Bez wątplenia propozycja ta jest wartościowa i zapełnia istniejącą lukę związaną z brakiem całościowego podejścia do zmiany postrzegania uczniów trudnych oraz kształtowania w związku z tym kompetencji umiejętnego radzenia sobie z trudnościami wychowawczymi.

dr Maria Katarzyna Grzegorzewska



Projekt współfinansowany
w ramach programu
Unii Europejskiej „Erasmus+”



Uniwersytet Papieski
Jana Pawła II
w Krakowie



impuls

Zamówienia prosimy kierować na adres:
Oficyna Wydawnicza „Impuls” – Dział Handlowy
tel./fax: (12) 422 41 80, 422 59 47, 506 624 220
e-mail: impuls@impulsocyczna.com.pl
www.impulsocyczna.com.pl