



KAPITAŁ LUDZKI
CZŁOWIEK – NAJLEPSZA INWESTYCJA!



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu

Agnieszka Słoniewska

MATERIAŁY DLA STUDENTÓW NA SZKOLENIA PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE



**Nowa jakość
Praktyk
Pedagogicznych II**



Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu
al. I. J. Paderewskiego 35, 51-612 Wrocław
Biuro projektu: ul. Witelona 25, 51-617 Wrocław, p. 406
tel./fax 71 347 31 59
email: projekt.praktyki2@awf.wroc.pl

**Egzemplarz bezpłatny współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego**

© *Copyright by Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu, Wrocław 2013*



ul. Parkowa 13, 51-616 Wrocław
tel. 71-348-15-49
e-mail: wtn@wtn.wroc.pl
www.wtn.wroc.pl

SPIS TREŚCI

Specyfika pracy z młodzieżą	5
1. Młodszy wiek szkolny (późne dzieciństwo)	5
2. Wczesna adolescencja (dorastanie)	12
3. Późna adolescencja (wiek młodzieńczy)	18
4. Role grupowe	20
5. Uwagi końcowe	23
Metody autoprezentacji	25
6. Istota autoprezentacji	25
7. Wizerunek zawodowy nauczyciela	27
8. Jak być autorytetem dla dzieci w różnym wieku?	29
Prowadzenie rozmów dyscyplinujących	31
9. Rozmowa dyscyplinująca – etapy	32
10. Proces komunikacji	35
11. Metody aktywnego słuchania	36
12. Bariery komunikacyjne	38
13. Zasady przezwycięzania barier komunikacyjnych	40
Sytuacje konfliktowe, radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych	42
14. Rodzaje konfliktów	43
15. Detektory konfliktu	44
16. Techniki radzenia sobie z konfliktem	44
17. Komunikat typu „JA”	48
Radzenie sobie ze stresem związanym z prowadzeniem zajęć w szkole	49
18. Przyczyny stresu u nauczycieli	50
19. Strategie radzenia sobie ze stresem	51
Narzędzia perswazji	56
20. Mechanizm wzajemności	56
21. Mechanizm konsekwencji i zaangażowania	57
22. Mechanizm konformizmu	58
23. Mechanizm sympatii	58
24. Mechanizm autorytetu	60
25. Mechanizm niedostępności	60
Manipulacje, radzenie sobie z manipulacjami	62
26. Czym jest manipulacja?	62
27. Metody radzenia sobie z manipulacjami	63

SPECYFIKA PRACY Z MŁODZIEŻĄ

Wiek szkolny u dziecka wiąże się z licznymi zmianami w jego zarówno rozwoju fizycznym, jaki i psychicznym, osobowościowym i moralnym. Nauczyciel przygotowując zajęcia dla uczniów na poszczególnych etapach edukacyjnych jak również w pracy wychowawczej, musi zwracać uwagę na poziom rozwoju swoich wychowanków i dostosować do nich wymagania względem uczniów. Scharakteryzujemy więc poszczególne etapy rozwoju w wieku szkolnym dzieci.

1. Młodszy wiek szkolny (późne dzieciństwo)

Późne dzieciństwo, nazywane także młodszym wiekiem szkolnym, to okres trwający od 7 do 10-12 r.ż. Stanowi on dla dziecka i jego rodziny rodzaj pomostu między dzieciństwem a adolescencją. Pierwsza klasa szkoły podstawowej bywa traktowana jako etap przejściowy między wiekiem przedszkolnym a szkolnym. Klasa szósta stanowi przejście od fazy dzieciństwa do fazy dorastania czyli okresu wczesnej adolescencji.

W pierwszej klasie mogą się spotkać dzieci normalnie rozwinięte z dziećmi przyspieszonym lub opóźnionym rozwoju. Tej ostatniej grupie można pomóc przez początkowe obniżenie wymagań, przy jednoczesnym stymulowaniu opóźnionych funkcji dokonywanym podczas zajęć o charakterze zabawowym. Jeżeli jednak **rozwój dysharmonijny** i związane z tym problemy utrzymują się, wówczas niezbędna staje się bardziej zaawansowana pomoc dziecku.

Wskazówki dla nauczyciela w-f: Jeśli w klasie pojawiają się uczniowie zdecydowanie odbiegający od poziomu rozwoju pozostałych, należy tak dostosować plan zajęć, aby wszystkie ćwiczenia były w formie zabawy.

E. Erikson nazywa okres między 6 a 12 r.ż., wiekiem **pracowitości albo poczucia niższości**, związanym z kształtowaniem się **poczucia kompetencji** i skuteczności w działaniu, natomiast zagrożonym możliwością wytworzenia się u dziecka poczucia mniejszej wartości. **Poczucie kompetencji wynika z fachowości uzyskiwanej przez typową dla tego wieku celową aktywność** (nauka szkolna, zabawa, pomoc dorosłym, rozwijanie zainteresowań) **oraz intensywne uczenie się i ćwiczenie różnych sprawności w działaniach indywidualnych i grupowych**. Brak sukcesów i nieradzenie sobie z zadaniami, mogą prowadzić w tym wieku do poczucia nieadekwatności wobec oczekiwań społecznych oraz zahamowań w wykorzystywaniu swojego potencjału rozwojowego. Konsekwencją takiego stanu rzeczy staje się wzrost niepowodzeń w działaniu i związana z tym utrata pozycji w grupie rówieśniczej, będące bezpośrednią przyczyną powstawania poczucia mniejszej wartości. Według Eriksona, innym niebezpieczeństwem tego okresu jest **dążenie za wszelką cenę do sprostania stawianym dziecku wymaganiom**, głównie obowiązkom szkolnym. Dziecko może stać się zależne od stawianych mu zadań. W przyszłości może rodzić to przekonanie, że jedynym kryterium wartości człowieka jest sprostanie stawianym mu wymaganiom.

Wskazówki dla nauczyciela w-f: Na tym etapie rozwoju bardzo ważne jest indywidualizowanie wymagań i używanie jak największej ilości pozytywnych wzmocnień. Każde dziecko, a zwłaszcza te słabsze ma ogromną potrzebę odniesienia sukcesu. Po każdym sprawdzianie czy treningu dobrze byłoby pochwalić wszystkie te dzieci, które zrobiły postępy, a nie tylko te, które osiągnęły najlepsze wyniki.

W okresie tym dziecko odkrywa atrakcyjność grupy rówieśniczej, zarówno jako przestrzeni dla działań własnych, jak i społecznego tła dla osiągniętego sukcesu. Grupa staje się dla niego pozarodzinnym źródłem wzorców, wartości, a także emocjonalnego wsparcia. **Pod koniec tego okresu dziecko angażuje się już w formy aktywności właściwe młodzieży, takie jak zaawansowane sposoby uczenia się, młodzieżowe formy rozrywki i rekreacji. Uczestniczy w zawodach sportowych**, podejmuje działania na rzecz środowiska naturalnego i społecznego, a nawet pracę zarobkową dla potrzeb własnych lub w razie potrzeby wspierającą niski budżet rodziny.

Wskazówki dla nauczyciela w-f: Nauczyciel chcąc sprawić, aby dzieci chętnie uczęszczały na jego zajęcia musi wprowadzać pozytywną atmosferę na zajęciach. Można to uzyskać np.

poprzez wprowadzenie muzyki w trakcie ćwiczeń. Ponadto aby zachęcać uczniów do przychodzenia na zajęcia pozalekcyjne oraz motywować ich do wytężonej pracy należy wyjść również poza boisko – organizować wyjścia, które pozwolą dzieciom na wzajemne poznanie się, zintegrowanie i stworzenie atmosfery przyjaźni i koleżeństwa.

Jednym z najważniejszych osiągnięć tego okresu jest pojawienie się **myślenia logicznego**, pozwalającego na przeprowadzanie wnioskowania o charakterze przyczynowo-skutkowym. Od około siódmego do jedenastego roku życia dziecko, zdaniem Piageta, wchodzi w tzw. **stadium operacji konkretnych**. Na tym etapie dziecko, aby rozwiązać problem w sposób logiczny, potrzebuje manipulacji i eksperymentowania na rzeczywistych przedmiotach. Na przykład, chociaż dziecko znajdujące się w tym stadium ma trudności z rozwiązaniem w pamięci następującego problemu werbalnego: „Kasia jest wyższa od Dominiki, Kasia jest niższa od Agnieszki, kto jest najmniejszy?“, bez trudności rozwiąże go, jeśli dostanie trzy lalki przedstawiające Kasię, Dominikę i Agnieszkę.

Wskazówki dla nauczyciela w-f: Należy jak najczęściej wykorzystywać u uczniów zdolność do logicznego myślenia poprzez tworzenie zadań, wymagających od dziecka nie tylko sprawności fizycznej ale również umysłowej. W tłumaczeniu zasad gry bardzo ważne jest, aby jak najmniej mówić, a jak najwięcej pokazywać na przykładach. Można do tego wykorzystać jednego z uczniów lub samemu wizualizować uczniom treści.

W zakresie rozwoju moralnego dzieci uczęszczające do szkoły w okresie późnego dzieciństwa, znajdują się zdaniem Piageta najpierw w **stadium realizmu moralnego** (5–7 r.ż.), a następnie przechodzą przez **stadium relatywizmu moralnego**, które trwa od około 8 do 11 r.ż.

Realizm moralny w rozumowaniu dziecka oznacza, iż reguły społeczne są przez nie traktowane jako realnie istniejące, narzucone z zewnątrz i tak jak prawa fizyczne nie podlegające dyskusji ani zmianom. Oznacza to również, że należy je zawsze i bezwzględnie respektować. Dotyczy to zarówno nakazów i zakazów wydawanych przez dorosłych, jak i reguł obowiązujących w zabawach dziecięcych. Konsekwencją takiego kategorycznego nastawienia jest wiara w **immanentną sprawiedliwość**, tzn. przekonanie, że złamaniu czy naruszeniu reguły (nawet jeśli nikt o tym nie wie) zawsze towarzyszy następstwo o charakterze kary. Inną charakterystyczną właściwością tego stadium rozumowania jest

postępowanie się przez dziecko kryterium odpowiedzialności **obiektywnej**, tzn. uzależnianie moralnej oceny sytuacji od jej fizycznych i obiektywnych skutków, nie zaś od intencji sprawcy czy ważności normy.

W modelu rozumowania moralnego L. Kohlberga (1976), dzieci poniżej 9 r.ż. przejawiają **moralność przedkonwencjonalną**, którą charakteryzuje przyjmowanie przez podmiot egocentrycznej perspektywy. W tym wieku za słuszne uważa się zwykle to zachowanie, które odpowiada własnym potrzebom i interesom jednostki, a jednocześnie zapewnia wzajemną korzyść w interakcjach z innymi.

Wskazówki dla nauczyciela w-f: Bardzo ważne jest wstępne ustalenie bardzo szczegółowych zasad i spisanie ich, a następnie bardzo skrupulatne trzymanie się ich, co da każdemu dziecku poczucie bezpieczeństwa. Nauczyciel dla dziecka w tym wieku jest największym autorytetem ale pod warunkiem, że dziecko będzie miało poczucie sprawiedliwości (które gwarantuje ustalenie zasad i konsekwencja). Na tym etapie rozwoju dzieci przyjmują wszelkie zasady, ustalone przez nauczyciela jako słuszne. Nie ma tu potrzeby pytania dzieci o zdanie i wspólnego ustalania kontraktu, który będzie wspólnie przedyskutowany. Konieczne jest natomiast, aby za dane przewinienie dziecko zostało ukarane. Jeśli zasady były wcześniej ustalone, dziecko powinno ponieść karę bez względu na intencje. Jeżeli nauczyciel nie będzie konsekwentny, dzieci uznają to za normę i kolejny raz również popełnią to samo przewinienie, będąc pewne, że nie spotka ich kara.

Od około 8 do 11 r.ż. dzieci, zdaniem Piageta są w tzw. stadium **moralnego relatywizmu**. Na tym etapie obserwujemy stopniowe traktowanie reguł społecznych jako umów, stworzonych przez ludzi dla określonych celów społecznych, takich jak prawo, bezpieczeństwo, społeczne korzyści, itp. **Reguły mogą zmieniać swoje znaczenie** w określonych warunkach, mogą też ulec zmianie, jeśli przestaną już być użyteczne (np. reguły gry). Stopniowo dzieci dostrzegają również, że stosowanie normy może czasem być zależne od sytuacji i dopuszczają np. kłamstwo w szlachetnych celach. Jednak nie oznacza to liberalizmu moralnego, a jedynie odkrycie, że normy mogą powstawać w grupie lub być formułowane czy przyswajane przez konkretnych ludzi (np. rodziców), a nawet przez samo dziecko.

Okolo 10-11 r.ż. dzieci zaczynają coraz częściej przejawiać tzw. **moralność autonomiczną**, w której liczy się raczej duch reguły, niż jej litera. Ten rodzaj moralności nakazuje postępować zgodnie z wyznawanymi przez siebie normami, bez względu na

okoliczności (tzn. nie z powodu przymusu, obawy przed karą czy w oczekiwaniu na nagrodę), ale dlatego, że postępowanie to uważa się za słuszne.

Zdaniem L. Kohlberga dziecko powyżej 9 r.ż. zaczyna osiągać stadium na poziomie **moralności konwencjonalnej**. W stadium tym dziecko potrafi przejąć punkt widzenia członka grupy społecznej, z którą pozostaje ono w bezpośrednich interakcjach. Słuszne jest czynienie tego, czego oczekuje się od osób pełniących w danej grupie określone role.

Wskazówki dla nauczyciela w-f: W ustalaniu zasad, reguł oraz ocenianiu ważne jest aby dziecko znało przyczynę i rozumiało podstawy danego zachowania nauczyciela. W tym stadium narzucanie dziecku tylko własnego zdania sprawi, że będzie się czuło oszukiwane i będzie miało poczucie niesprawiedliwości. Ważne jest wspólne ustalanie reguł, których wprowadzenie ma swoje uzasadnienie, a także indywidualizacja wymagań poparta jednak o konkretne reguły, które mają swoje uzasadnienie wewnętrzne. Dzieci w tym wieku będą chciały naginać ustalone reguły do swoich potrzeb. Tutaj tym bardziej ważna jest konsekwencja i trzymanie się ustalonych reguł.

W późnym dzieciństwie następuje **wzrost zdolności do kierowania się regułami rządzącymi działaniem**, a także wzmożona fascynacja rozumieniem reguł, kierowaniem się nimi oraz wymyślaniem reguł własnych. Pełne zrozumienie reguł, a także ich opanowanie nastąpi dopiero w okresie dorostania, wraz z wejściem w okres operacji formalnych.

Wskazówki dla nauczyciela w-f: W okresie późnego dzieciństwa dzieci chętnie angażują się w zabawy i gry zespołowe o **wyraźnej strukturze i czytelnym regułach**, mających np. charakter konkursu lub zawodów sportowych. Chętnie też uczestniczą w grach o strukturze fabularnej (planszowych lub komputerowych), z podziałem na wyraziste i odróżniające się od siebie role. Gry takie mogą być rozgrywane grupowo, parami lub indywidualnie z wyobrażonym przeciwnikiem, dlatego warto je często wykorzystywać na lekcjach wychowania fizycznego.

W okresie późnego dzieciństwa **entuzjazm dzieci związany z samodzielnym działaniem bywa tak duży, że nie potrafią one trafnie ocenić sytuacji, w której się znajdują**. Pod fasadą dziecięcej zaradności kryje się niejednokrotnie nieumiejętność oceny ryzyka. W jego obliczu często podejmują, mimo odpowiedniego poziomu intelektualnego, **strategie mało racjonalne**. Wysoki wskaźnik nasilenia wypadków, jakim ulegają dzieci w tym okresie

życia pokazuje, że w szczególnych warunkach dzieci przestają być realistami, zaś ich umiejętności radzenia sobie, mimo dostatecznych ogólnych osiągnięć rozwojowych, są jeszcze niewystarczające.

Wskazówki dla nauczyciela w-f: To nauczyciel musi oceniać ryzyko i ustalać zasady mogące wpływać na bezpieczeństwo dzieci. Przykładem może być sytuacja w której na zewnątrz jest brzydka pogoda, a dzieci mimo to chcą wyjść na boisko (ze względu na cel „wyższy”). To nauczyciel musi podejmować decyzje w tej sprawie, nawet jeśli będą się one wiązały z ogólnym niezadowoleniem ze strony uczniów – poddawanie pod głosowanie takich decyzji przez dzieci, nie powinno wchodzić w grę. Podstawowym zadaniem nauczyciela jest dbanie o bezpieczeństwo dzieci.

W okresie późnego dzieciństwa **wzrasta znaczenie i atrakcyjność kontaktów z rówieśnikami**. O ile na początku dziecko z trudem adaptuje się do dłuższego przebywania w klasie czy na ogromnym szkolnym korytarzu, o tyle w klasach następnych szkoła staje się terenem spotkań z kolegami, podobnie jak podwórko czy plac zabaw. Kontakty rówieśnicze stają się jednym z najważniejszych tematów dziecięcych rozmów i wypowiedzi. H. Sullivan wyodrębnił procesy wewnętrzne, przez które dziecko stykające się poza domem z nowymi, ważnymi dla siebie osobami modelującymi jego zachowania, wypracowuje własne standardy, zastępując nimi dotychczasowe.

Pierwszym z tych procesów, odzwierciedlającym zmianę w sposobie akceptowania przez dziecko autorytetu jest **społeczne podporządkowanie się**. Oznacza to, że początkowo dziecko ocenia swoich rówieśników kierując się tym, jak są oni spostrzegani przez osoby reprezentujące społeczny autorytet (mogą nim być rodzice, dyrektor, policjant, strażnik miejski oraz nauczyciele).

Następnie pojawia się **społeczna akomodacja** czyli proces uświadamiania sobie, że między ludźmi istnieją różnice oraz uznawanie tego faktu. Wraz ze stopniowym wzrostem akceptacji różnic w wyglądzie czy zachowaniu się rówieśnika, znacznie zmniejsza się nietolerancja dziecka na odmienność innych dzieci.

Kolejny proces to **różnicowanie osób będących źródłem autorytetu**, wynikający z porównywania ich między sobą (np. poszczególnych nauczycieli), a także określonych klas osób z innymi (np. rodziców z dziecięcymi czy dorosłymi „autorytetami” z terenu szkoły czy boiska). Stopniowo dziecko uczy się rezygnować ze swoich egocentrycznych przekonań na

rzecz przyswajania sobie tego, co konwencjonalne — przez kontrolę swoich odczuć i spostrzeżeń. W efekcie pojawia się tendencja do uzgadniania treści swej świadomości z przewidywanymi oczekiwaniami innych (np. dziecko myśląc o zaspokajaniu swych potrzeb, bierze pod uwagę tylko te zachowania własne, które są aprobowane przez grupę).

Wskazówki dla nauczyciela w-f: Nauczyciel powinien starać się być autorytetem dla swoich uczniów. W okresie, w którym dla dziecka najważniejsza staje się grupa rówieśnicza, bardzo ważne jest aby nauczyciel rozumiał procesy grupowe i potrafił pomóc uczniom w sytuacjach trudnych i kryzysowych, np. kiedy uczeń zostaje uderzony na sali gimnastycznej przy wszystkich przez innego ucznia. Konieczne jest udzielenie uczniowi niezbędnego wsparcia oraz pokierowanie rozmową dyscyplinującą w taki sposób, aby pomóc w odbudowaniu szacunku względem poniżonego dziecka.

H. Grunebaum i L. Solomon wyróżniają następujące stadia kształtowania się kontaktów interpersonalnych między dziećmi w wieku szkolnym:

- 1) wiek przedszkolny — jednokierunkowe asystowanie
- 2) 6 – 8 r.ż. – partnerstwo oraz współdziałanie
- 3) 9 – 12 r.ż. — przyjaźń i wymiana wynikająca z wzajemnego porozumienia.

Dzieci w wieku przedszkolnym mają już ulubionych kolegów i potrafią zaprzyjaźniać się. Przyjaźń ta uzależniona jest jednak od możliwości i woli kolegi do bawienia się w sposób, w jaki życzyłoby sobie dziecko.

W drugim stadium dziecko może przeżywać członkostwo w różnych grupach rówieśniczych doświadczając poczucia przynależności, a także mając możliwość opanowania impulsywnych i nieakceptowanych społecznie zachowań (np. agresji). Wybór przyjaciół i zrywanie przyjaźni dokonuje się z powodów bardziej zróżnicowanych niż miało to miejsce w wieku przedszkolnym.

Po 9 r.ż. rozpoczyna się **okres nawiązywania bliskich**, i opartych na stawianiu wymagań, **więzi emocjonalnych z przyjaciółmi tej samej płci**. Przygotowuje on do preferowania intymnych relacji uczuciowych z osobami płci przeciwnej w okresie dorastania. Brak przyjaciółki lub przyjaciela tej samej płci w wieku szkolnym jest przyczyną poczucia osamotnienia i niskiej samooceny. Do około 10 r.ż. najczęściej zawiera się bliższe przyjaźnie z dziećmi tej samej płci, zaś zachowania płci przeciwnej często są powodem negatywnych reakcji emocjonalnych.

Dopiero pod koniec okresu późnego dzieciństwa dzieci zaczynają poważniej brać pod uwagę możliwość zaprzyjaźnienia się z osobą płci przeciwnej. Zbiega się to z okresem, kiedy kończy się prymat zabaw, kiedy dziewczynki i chłopcy przestają bawić się osobno, a zaczynają się między nimi kokieteryjne walki.

Wskazówki dla nauczyciela w-f: Ważne aby nauczyciel wychowania fizycznego nie zmuszał ich do wchodzenia w relacje na które młodzi ludzie nie są gotowi. Nauczyciel musi wykazywać się również zrozumieniem dla bardzo ważnych relacji rówieśniczych. Niedopuszczalne jest poniżanie uczniów na forum grupy. Częste w tym wieku są liczne sprzeczki między przyjaciółkami i kolegami (w tym przypadku często dochodzi do bójek). Nauczyciel nie powinien bagatelizować sprawy, ale na spokojnie wysłuchać obu stron i pomóc w rozwiązaniu konfliktu, unikając ostatecznych rozwiązań (np. przeniesienia do innej klasy). Takie nieporozumienia są naturalną rzeczą i przy niewielkiej pomocy, dzieci bardzo szybko dochodzą do porozumienia mając przy tym poczucie, że zostały zrozumiane.

2. Wczesna adolescencja (dorastanie)

Okres wczesnej adolescencji przypada między 13 a 16 rokiem. Długość trwania okresu dorastania i tempo zachodzących zmian, zależy od płci, cech dziedzicznych jak i od warunków życia. Dziewczęta z reguły wkraczają w okres dorastania wcześniej niż chłopcy. Ponieważ dziewczęta rozwijają się szybciej niż chłopcy, między dziewczętami, a chłopcami zaznacza się różnica rozwojowa wynosząca od 2-5 lat.

Jedną z charakterystycznych cech okresu dorastania są poważne zmiany zachodzące w rozwoju fizycznym, wynikiem których staje się całkowite przeobrażenie jego sylwetki zewnętrznej. Obserwowalne fizjologiczne przemiany organizmu rozpoczynają się od tzw. **skoku pokwitaniowego**, czyli szybkiego wzrostu ciała, który u chłopców występuje przeciętnie między 12 i 15 r.ż. i powoduje przyrost wysokości o około 20 cm, towarzyszy mu przyrost wagi ciała o około 20kg. U dziewcząt skok pokwitaniowy rozpoczyna się o około 2 lata wcześniej niż u chłopców, trwa krócej i jest mniej nasilony. Skok pokwitaniowy dotyczy zarówno układu kostnego i mięśniowego (co jest najbardziej widoczne), jak i pozostałych części ciała.

Budowa ciała dziewcząt i chłopców różnicuje się znacznie w procesie dojrzewania organizmu: u chłopców rozrastają się ramiona, a sylwetka staje się bardziej „kanciasta”; u dziewcząt rozrasta się miednica oraz podskórna tkanka tłuszczowa, powodująca zaokrąglenie się sylwetki. Niektórzy chłopcy rosną do około 25, a niektóre dziewczęta do 21r.ż. Na ogół jednak u jednych i u drugich wzrost ustala się kilka lat wcześniej.

Wkrótce po zakończeniu skoku pokwitaniowego organizm uzyskuje **dojrzałość płciową**. U dziewcząt zapowiada ją menstruacja, chociaż często po pierwszej menstruacji występuje okres bezpłodności (bezowulacyjne menstruacje mogą występować do około 1 roku). U chłopców obecność spermy w moczu może być pierwszym sygnałem seksualnej dojrzałości, a jest nim niewątpliwie wystąpienie wytrysku nasienia, które zazwyczaj pojawia się podczas snu (tzw. zmary nocne). Często, chociaż nie zawsze, towarzyszą temu sny erotyczne.

W okresie adolescencji następują ogromne zmiany w zakresie emocji, są związane ze zmieniającym się obrazem własnej osoby oraz procesami neurohormonalnymi, które przyczyniają się do występowania zwiększonego **pobudzenia emocjonalnego** oraz do **labilności** (chwiejności) emocji. U wielu dorastających nasila się lękliwość, która osiąga swój szczyt około 13-14r.ż. Szczególnie częste są lęki społeczne, jak np. lęk przed niepowodzeniem czy przed ekspozycją społeczną. Charakterystyczna dla dorastających jest też **ambivalencja** uczuć, tj. niemal równoczesne przeżywanie uczuć przeciwstawnych, takich jak np. miłość i nienawiść. Do częstego występowania u dorastających poczucia niepewności siebie oraz zakłopotania przyczyniają się też zjawiska takie jak nagle pojawiający się rumieniec na twarzy (a także na szyi), a u chłopców zmary nocne oraz mimowolna erekcja prącia, która może pojawiać się niezależnie od pobudzenia seksualnego, np. wskutek ucisku lub zdenerwowania.

Wskazówki dla nauczyciela w-f: Ważne aby nauczyciel wychowania fizycznego akceptował zmiany zachodzące w fizyczności dzieci, nie zmuszał ich do wchodzenia w relacje na które młodzi ludzie nie są gotowi oraz łagodził skrępowanie wielu nastolatków związane z naturalnymi przemianami w ich organizmach. Nauczyciel musi również być przygotowany na rozmowy wychowawcze z uczniami, które będą dotyczyły zarówno zmian fizjologicznych, różnic płciowych jak również racji rówieśniczych. Niektóre dzieci bardzo się krępują i denerwują przed wystąpieniem na forum klasy. Podczas ćwiczeń należy stworzyć dzieciom odpowiednie warunki, które będą minimalizowały napięcia związane ze stresem przed wystąpieniami. Ponadto nauczyciel musi wykazywać się również ogromem cierpliwości

i spokoju w stosunku do zachowań młodzieży, która w tym okresie jest bardzo chwiejna emocjonalnie. Nauczyciel powinien być bardzo powściągliwy w ocenianiu wyglądu zewnętrznego uczniów, zwłaszcza w wytykaniu wad.

W zakresie rozwoju myślenia, zdaniem Piageta w okresie wczesnej adolescencji następuje przejście ze stadium operacji konkretnych do **stadium operacji formalnych**, który charakteryzuje się bardziej logicznym oraz abstrakcyjnym, a także mniej egocentrycznym myśleniem. Dorastający głębiej wnikają w problemy, dostrzegają różne opcje, stawiają dociekliwe pytania. Ich otwartość i poszukiwanie racjonalnych wyjaśnień łączą się z krytycyzmem i niejednokrotnie z odrzuceniem dotychczasowych autorytetów. Zaczynają posługiwać się ironią, parodią i metaforą.

W okresie wczesnej adolescencji młodzież osiąga, wspomniane już wcześniej stadium **autonomii moralnej**, w którym postępowanie uniezależnia się od opinii otoczenia, natomiast wyznaczają je intencje, wynikające z subiektywnej odpowiedzialności. Rzeczywistą siłą kształtującą rozwój moralny jest według Piageta współdziałanie z rówieśnikami, w wyniku którego powstaje wewnętrzna potrzeba traktowania innych ludzi w taki sam sposób, w jaki sami chcieliby być traktowani. Kohlberg wyróżnił przypadający na wczesny okres dorostania tzw. **konwencjonalny poziom rozwoju moralnego** w którym jednostka kieruje się standardami należącymi do innych, np. do rodziców. Na tym poziomie Kohlberg wyodrębnił dwa stadia: (1) w którym ocena zachowania wynika z aprobaty społecznej, przy czym ważną rolę odgrywa aprobatą rówieśników oraz (2) w którym ocena zachowania oparta jest na prawie i porządku, oraz odczuwany jest szacunek dla autorytetów.

Wskazówki dla nauczyciela: Warto wykorzystywać w relacjach z uczniami abstrakcyjne myślenie, ironię, parodię i metafory, co uatrakcyjni lekcje i sprawi, że uczniowie będą cenili nauczyciela za pomysłowość i poczucie humoru, odbierając tym samym nauczyciela jako wymagającego i inteligentnego. Dzieci w tym wieku zaczynają stawiać coraz więcej pytań i doszukiwać w ustalonych zasadach słuszności – ważne aby miały w tej sytuacji oparcie u nauczyciela. Wychowawca powinien pełnić rolę przewodnika, który odpowiada i wyjaśnia wszelkie wątpliwości, a w sytuacjach sprzeczności przyznaje uczniowie rację i wspólnie pomaga w znalezieniu rozwiązania.

Jednym z najważniejszych problemów okresu dorastania zdaniem Eriksona jest **kryzys tożsamości**. Aby go pokonać, młody człowiek musi scalić dotychczasową wiedzę o sobie zawartą w pełnionych przez niego rolach (syna czy córki, ucznia, przyjaciela itp.) i uzyskać integrację swojej przeszłości z teraźniejszością i koncepcją przyszłości. W poszukiwaniu własnej tożsamości związanej z poczuciem sensu życia można wyróżnić następujące fazy:

- (1) **identyfikacji**, kiedy dorastający utożsamia się z zewnętrznymi wzorami (w tym z autorytetami)
- (2) **kosmiczną**, którą charakteryzuje oderwanie się od rzeczywistości, rozmach a zarazem chaos w poszukiwaniu celu i sensu życia
- (3) **dojrzałego sensu życia**, przypadającą na okres późnej adolescencji i lata dalsze — gdy człowiek potrafi określić siebie i sens swojego istnienia.

W ustalaniu własnej tożsamości istotną rolę odgrywa płeć. W społeczeństwie istnieje wiele stereotypów i przesądów odnoszących się do płci, które wpływają na akceptację własnej płci. Trudności w tym zakresie mają właściwie tylko dziewczęta, gdyż chłopcy zazwyczaj w pełni akceptują swoją płeć. Na częstokroć ambiwalentny stosunek dziewcząt do swojej płci wpływają m.in. dolegliwości związane z menstruacją. Przyczynić się to może do niechęci pożegnania się z dzieciństwem, co przejawia się w psychicznym **infantylizmie**. Niekiedy też występuje u dorastającej dziewczyny tzw. **kompleks Diany**, polegający na tym, że nie chce ona być kobietą i strojem oraz zachowaniem naśladuje chłopców. Zazwyczaj są to zjawiska przejściowe.

Wskazówki dla nauczyciela: Aby wspierać dziecko w przezwyciężaniu kryzysu tożsamości nauczyciele powinni dostarczać klarownych informacji zwrotnych i wspierać w procesie dokonywania wyborów (np. przez pozytywne wzmocnienia), uznając prawo do popełniania błędów. Przede wszystkim zaś ich zadanie polega na umiejętnym podsuwaniu wzorców, konsekwentnym, lecz niedyrektywnym, modelowaniu.

Przy kształtowaniu się tożsamości szczególną rolę odgrywa grupa rówieśnicza, która w okresie wczesnej adolescencji spełnia wiele funkcji, w tym:

- (1) **zastępowanie rodziny** - w grupie dorastający czuje się bezpiecznie i ma określony status,

(2) **stabilizacja osobowości** - w okresie gwałtownych przemian grupa wpływa stabilizująco na osobowość jej członków,

(3) **wzbudzanie poczucia własnej wartości** – przyjęcie do grupy rówieśniczej staje się źródłem poczucia własnej wartości,

(4) **określanie standardów zachowania** – w grupie kształtują się nowe odniesienia i powstają nowe formy zachowań, co przygotowuje dorastających do funkcjonowania w szerszym społeczeństwie,

(5) **zapewnianie „bezpieczeństwa wynikającego z liczebności** – grupa do pewnego stopnia chroni przed przymusem ze strony dorosłych, a mianowicie pozwala na podanie argumentu „skoro innym wolno, to dlaczego nie mnie?”,

(6) grupa stwarza okazję do **rozwijania społecznych kompetencji** – wspólne uczestniczenie w imprezach, dyskusowanie, podejmowanie zbiorowych form,

(7) grupa stwarza warunki do **przyjęcia wzorów i do ich naśladowania** – wielu dorastającym grupa rówieśnicza dostarcza jedynych wzorów; wiadomo np., że dla młodzieży z niższych warstw społecznych, w przeciwieństwie do tej z warstw wyższych, rodzice nie są wzorami.

Na okres dorastania przypadają **początkowe fazy uczucia miłości**, do których zalicza się tzw. **miłość szczenięcą**, gdy ważniejsze jest samo kochanie niż jego obiekt, oraz **miłość cieleęcą**, gdy obiekt uczuć otoczony jest bezgranicznym uwielbieniem. Dopiero po nich rozwija się **miłość romantyczna**, przypadająca zazwyczaj na wiek młodzieńczy.

Wskazówki dla nauczyciela: Jedną z najważniejszych grup, w której znajduje się jednostka jest klasa szkolna. Duży wpływ na atmosferę w tej grupie ma nauczyciel – jego osobowość, postawa, zaangażowanie w pracę, zdolności organizacyjne. Odpowiednie cechy nauczyciela mogą sprawić, że klasa dojdzie do wspaniałych osiągnięć. Poprzez pracę wychowawczą nauczyciel może wpływać na normy przyjęte przez grupę, poziom integracji członków grupy, stosunki pomiędzy poszczególnymi członkami grupy oraz pozycję i rolę danego członka grupy w społeczności klasowej. Pierwsze miłości przeżywane przez dzieci wiążą się bardzo często z ogromnymi emocjami oraz zmiennością wśród dzieci. Ważne aby nauczyciel nie angażował się w rozwiązywanie spraw sercowych dzieci, a raczej był tylko biernym słuchaczem, który wspiera i pomaga w sytuacjach kryzysowych.

Działalność dorastających ma pewne charakterystyczne dla tego okresu życia właściwości. Należy do nich zdolność do **wyznaczania odległych celów** oraz podporządkowana im, **zorganizowana i planowa aktywność**. Właściwości te wiążą się z rozwojem poznawczym, a przede wszystkim z rozwojem intelektualnym, pozwalającym na spostrzeganie własnego życia w odległej perspektywie oraz w szerokim kontekście społecznym. Możliwość samodzielnego stawiania celów i podporządkowania im bieżących działań bywa często we wczesnym okresie dorastania zakłócana wskutek chwiejności emocjonalnej i ogólnego niezrównoważenia. Stąd tak często zapal dorastających bywa „słomiany” i ukierunkowane na cel działanie jest krótkotrwałe.

Zmianie ulega także **kierunek** aktywności. Po zwracaniu się w okresie dzieciństwa do świata przyrodniczego i materialnego, w okresie dorastania następuje najpierw **zwrot ku światu wewnętrznemu, następnie ku zagadnieniom społecznym**.

Do innych właściwości działalności młodzieży należy dążenie do przeżyć wzruszających i pięknych. Młodzież zazwyczaj lubi ryzyko i tajemniczość, nastroj **romantyzmu**, pociąga ją nieokreśloność i nowość. Ale i pod tym względem występuje znaczne indywidualne zróżnicowanie.

Cechą wspólną aktywności większości dorastających jest **intensywność** ich działań, oddanie się jakiejś ulubionej czynności bez reszty, bez względu na zmęczenie i inne przeszkody. Intensywność działań łączy się z potrzebą czynu, a raczej wyczynu, z dążeniem do silnych wrażeń wzbudzających podziw innych. Przy braku możliwości zaspokojenia tej potrzeby w atrakcyjny, a zarazem społecznie aprobowany sposób, może dojść do czynów określanych jako chuligańskie, a nieraz i do czynów przestępczych.

Wskazówki dla nauczyciela: Odpowiednie pokierowanie młodych ludzi, wzbudzenie w nich zainteresowania, stworzenie odpowiedniej atmosfery w której młody człowiek będzie mógł się realizować i odnosić sukcesy, połączone z pozytywnymi wzmocnieniami sprawi, że dziecko będzie osiągało ponadprzeciętne wyniki i da mu pole do rozwijania własnej osobowości i kształtowania charakteru. W przypadku wystąpienia u uczniów zachowań agresywnych ważne jest aby poświęcić temu dziecku jak najwięcej uwagi, aby pochylić się nad motywami jego zachowań oraz angażować je w jak najwięcej zajęć, w których będzie mógł zaspokoić swoje „potrzeby czynu”.

3. Późna adolescencja (wiek młodzieńczy)

Wiek młodzieńczy jest pod wieloma względami kontynuacją wieku dorastania, toteż przedstawione wcześniej zmiany psychiczne rozwijają się dalej w charakterystycznym dla nich kierunku. Rozwój uczuć, przypadający na wiek młodzieńczy, zmierza w kierunku uzyskania dojrzałości uczuciowej, którą charakteryzuje przejście od **zależności uczuciowej** do **niezależności**, od **niekontrolowanego uzewnętrzniania uczuć** do **poddania ich kontroli**, od **nieopanowanego ulegania uczuciom** do ich **opanowania**, od **egocentryzmu** do **socjocentryzmu**.

W tym wieku następuje rozwój tzw. **uczuć wyższych** (ma to związek z myśleniem abstrakcyjnym), do których zalicza się uczucia estetyczne, moralne, patriotyczne itp. Uczucia te są niejednokrotnie przez młodzież maskowane, gdyż często wstydy się ona wzniosłych słów i gestów.

Wskazówki dla nauczyciela: Młodzi ludzie chcą być traktowani jako partnerzy w rozmowie. Konieczne jest aby nauczyciel wyrażał szacunek do poglądów i przekonań nastolatka.

Na wiek młodzieńczy przypada także rozbudowa związków z innymi ludźmi, nie tylko z rówieśnikami. Podstawą związków z rówieśnikami są **wspólne zainteresowania i orientacje zawodowe, a grupy stają się heteroseksualne**. Na znaczeniu zyskują związki przyjaźni. Coraz częściej młodzież nawiązuje bliskie i serdeczne **kontakty z osobami starszymi wiekiem**, chętnie rozmawia z nimi na tematy osobiste, zwraca się o poradę. Konflikty interpersonalne w rodzinie stają się zazwyczaj łagodniejsze, młodzież cechuje większe zrozumienie dla argumentów rodziców, częściowo wzrasta także tolerancja w stosunku do nauczycieli, choć maleje rola nauczycieli wśród wzorów osobowych, wskazywanych przez młodzież. Przepaść „my - oni” stopniowo maleje, przy czym istotną rolę wydaje się odgrywać uświadamianie sobie przez młodzież zależności od osób dorosłych (w tym zależności materialnej od rodziców). Ujmując ogólnie, związki młodzieży z osobami starszymi w większym stopniu charakteryzuje harmonia niż przepaść generacyjna.

Wraz z dojrzewaniem płciowym i powodowanymi przez nie zmianami pojawiają się nowe odczucia i nowe pragnienia. Na podłożu dojrzewania płciowego, rozwija się **potrzeba seksualna**. W okresie dorastania wyraża się ona stanem ogólnego pobudzenia, objawami napięcia seksualnego wywołującymi chęć jego redukcji w dostępny sposób, jakim

zazwyczaj jest masturbacja. W okresie późnej adolescencji potrzeba seksualna krystalizuje się, ukierunkowując dążenia ku osobie płci przeciwnej i pojawia się pełne uświadomienie sobie tych pragnień. Różnice indywidualne są pod tym względem bardzo duże, przy czym pragnienia seksualne są zazwyczaj silniejsze u chłopców niż u dziewcząt.

Na okres młodości przypada najczęściej **pierwsza miłość**, określana jako **romantyczna**, gdyż istotą jej jest idealizowanie obiektu miłości. Miłość romantyczna jest głębokim uczuciem, przenikającym całą osobowość. Jak każde ludzkie uczucie, ma ona swój indywidualny kształt i bywa w różnym stopniu intensywna. Jednak pierwsza romantyczna miłość rzadko przekształca się w trwały związek, równie rzadko dochodzi wtedy do nawiązania stosunków seksualnych.

Czas inicjacji seksualnej jest zróżnicowany, najczęściej przypada on, zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt, na okres młodości. W zasadzie można wyróżnić trzy odmienne nastawienia młodzieży do seksu: **hedonistyczne, wulgarne** oraz świadomie **powściągliwe**. To ostatnie bywa uzasadniane trojako: (1) czekaniem na wielkie uczucie, (2) czekaniem na większą własną dojrzałość, (3) czekaniem na zawarcie związku małżeńskiego. To trzecie podejście występuje raczej tylko u dziewcząt.

Wskazówki dla nauczyciela: Ważne, aby nauczyciel akceptował potrzeby seksualne okresu adolescencji, nie traktował ich jako tematu tabu ani nie wyśmiewał zachowań seksualnych. Rozmowa z młodzieżą na temat seksu powinna być naturalna – młodzież od nauczyciela powinna uzyskać rzetelną i wiarygodną informację na ten temat, ponieważ wielokrotnie jedynym źródłem informacji na ten temat są rówieśnicy oraz fora internetowe.

Na okres młodości przypada, według Kohlberga, najwyższy poziom rozwoju moralnego, zwany **postkonwencjonalnym**. Zasady moralne są ujmowane autonomicznie, niezależnie od autorytetu osób czy grup. Na tym poziomie Kohlberg wyróżnia dwa stadia. Pierwsze z nich jest ujęte jako **prawa społeczne przeciw prawom indywidualnym**, polega na ujmowaniu przez jednostkę zasad moralnych w terminach umowy społecznej: wartości i prawa są względne, standardy są zróżnicowane. Przyjęte reguły są ważne dla danego społeczeństwa, mogą jednak być zmienione, a niektóre wartości są ważniejsze od innych. Drugie stadium, nazwane **stadium uniwersalnych praw etycznych**, charakteryzuje się samodzielnym poszukiwaniem przez człowieka reguł zgodnych z logicznym rozumieniem, przy uznaniu ich stałości i uniwersalności. Jest to stadium uniwersalnych zasad sumienia –

stadium najwyższe, które nie zawsze jest osiągnięte, nie może jednak wystąpić bez przejścia przez niższe stadia rozwoju moralnego.

O okresie późnej adolescencji młodzież jest coraz bardziej **autonomiczna w myśleniu**, cechuje ją **twórcze podejście do problemów**, wzrastające przekonanie o relatywizmie zjawisk. W coraz większym stopniu przemawiają do młodzieży takie wartości, jak wolność jednostki, jej godność, otwartość i tolerancja wobec inności.

W wyniku kontynuowanego w wieku młodzieńczym kształcenia się następuje dalszy rozwój **myślenia logicznego**, które wraz ze zdobywanym coraz większym doświadczeniem przyczynia się do tego, że **przekorny krytycyzm** okresu wczesnej adolescencji **łagodnieje**, młodzież staje się podatna na racjonalną argumentację, odrzuca demagogię. Wyraźnie wzbogaca się słownictwo młodzieży - dyskusje, rozmowy przyjmują postać namiętnych sporów.

W coraz większym stopniu **o kierunku zainteresowań** młodzieży **decydują** jednostkowe **uzdolnienia i talenty**, które dodatkowo różnicują młodzież: wyodrębnia się młodzież, którą charakteryzuje twórcze myślenie.

4. Role grupowe

Uczniowie przyjmują w grupie (klasie) pewne role, czyli specyficzne sposoby zachowań określające ich status, a zarazem zapewniające im zaspokojenie przeżywanych w klasie potrzeb. Role indywidualne odróżniają się od ról zespołowych, czyli funkcji spełnianych na rzecz grupy, np. zespołu współpracowników. Aby dobrze rozumieć problemy i potrzeby klasy, ważne jest, by wychowawca:

- identyfikował role i rozumiał przyczyny ich odgrywania
- oceniał znaczenie funkcjonowania uczniów w swoich rolach z punktu widzenia potrzeb indywidualnych wychowanków i całej klasy

ZESTAWIENIE RÓL

Poniżej przedstawiono i scharakteryzowano najbardziej typowe role grupowe w klasie szkolnej.

1) Lider dominacji

Próbuje przejąć przywództwo, narzucać cele lub reguły funkcjonowania i wypowiedania się. Podporządkowuje sobie innych. Jeżeli klasa nie akceptuje jego statusu, często podporządkowuje sobie kilkoro wyznawców i tworzy podgrupę, na ogół destrukcyjną lub wycofaną. W pierwszej fazie rozwoju klasy inni uczniowie chętnie przyjmują działania lidera dominacji, gdyż im też zależy na jak najszybszym wyjaśnieniu sytuacji.

2) Buntownik

Jest to typ walczący o autonomię. Wychodzi z założenia, że musi się bronić, bo inni przejmą nad nim kontrolę. Stara się unikać nieprzyjemnych uczuć i aktywności przez przyjmowanie postawy biernego niezadowolenia.

3) Lider sympatii (mediator)

Dostarcza kolegom oparcia, okazuje im ciepło i zrozumienie. Wczuwa się w nastroje innych ludzi, ma tendencje opiekuńcze. Chroni przed zachowaniami agresywnymi. Mediator boi się utraty kontaktu z ludźmi oraz koncentruje się własnych uczuciach.

4) Wyraziciel nastrojów grupowych

Szczególnie wrażliwie odbiera przeżywane w klasie emocje i dążenia. Trafnie potrafi je wyrazić niewerbalnie i słownie. Jest barometrem emocjonalnym, jeśli coś ważnego się dzieje, warto go obserwować.

5) Stabilizator emocji grupowych

Trafnie interpretuje znaczenie wydarzeń w klasie i określa je na poziomie poznawczym, dystansując się od silniejszych uczuć.

6) Błazen

Koncentruje uwagę na sobie przez opowiadanie dowcipów, rozśmieszanie innych. Źle toleruje napięcie w sobie, potrafi też wyczuwać je w klasie i robi wszystko, żeby je rozładować. W pierwszej fazie jest potrzebny klasie i na ogół przez nią podtrzymywany.

Błazen wychodzi z założenia, że jeśli nie zdobędzie podziwu innych, nie będzie mógł funkcjonować w klasie; musi sprostać temu, czego się po nim oczekuje. Brak sukcesu oznacza

dla niego klęskę. Woli nie brać na siebie odpowiedzialności niż ryzykować porażkę. Błąznowanie nie tylko dostarcza mu grupowych sukcesów, ale i alibi przed zaangażowaniem i ryzykiem.

7) Outsider (olewacz)

Jest nieufny, ma ciągle poczucie rozgoryczenia, nie uzyskał nigdy tego, czego potrzebuje. Nie jest w stanie wyrazić czego pragnie. Często odrzuca to, co dostaje uznając to jako niewłaściwe lub niewystarczające. Pozostaje na uboczu, jest odrzucany lub izolowany przez klasę. Klasa w początkowej fazie może włożyć wiele energii we włączenie kogoś takiego w swoją pracę, poznanie go, przekonanie do wypracowywanych norm. Jeżeli outsider nie odpowiada na te wysiłki, klasa rezygnuje, ogranicza kontakty z outsiderem, przestaje na niego liczyć.

8) Strażnik norm

Przestrzega norm moralnych i innych, np. norm kontraktu. Dbą o to, aby nikt nie został niesprawiedliwie potraktowany Wzbudza poczucie winy w innych uczestnikach.

Nie lubi się wyróżniać, nie śmie osiągać więcej niż inni; nie jest w stanie niczego zrobić na własny rachunek; utrzymuje jedność z grupą przez redukcję własnych możliwości i osiągnięć; poszukuje sytuacji, w których wszyscy są równi i stosują się do tych samych norm.

9) Sierotka

Okazuje bezradność, niezdecydowanie, ciągle wyraża opinię, że nikt go nie rozumie. Jest zrezygnowany, choć ciągle oczekuje pomocy. Chętnie przyjmuje ochronę przed krytyką czy irytacją innych osób. Demonstruje liczne dolegliwości, trudności w kontaktach interpersonalnych, niemożliwość wykonania zadań.

10) Krytykant

Kwestionuje poczynania prowadzącego i grupy. Uruchamia w klasie krytyczne myślenie grupy. Jest on typem oceniającym. Nie potrafi działać w klasie, boi się, że jeśli ujawni swój potencjał, to zmiążdży lub przytłoczy innych. Kontroluje się, boi się osobistego sukcesu, gdyż kojarzy mu się ona z izolacją od grupy.

11) Kozioł ofiarny

Przyciąga agresję klasy. Uczniowie, niekiedy z powodu jego odmienności, szczególnie się nim interesują. Pełni rolę zastępczego obiektu agresji, staje się obiektem ataków, drwin, żartów. Charakteryzuje go specyficzny brak wrażliwości na nastrój grupy, źle odczytuje sygnały innych ludzi, kiedy okazują oni wobec niego dystans, zniecierpliwienie, złość.

12) Prymus

Pragnie podporządkować się wszelkim zaleceniom i oczekiwaniom nauczyciela i kolegów, usiłuje je niekiedy przewidywać i odczytywać z niewerbalnych sygnałów. Walczy o akceptację, wyróżnienie lub usiłuje ochronić się przed obojętnością, odrzuceniem.

Prawie każda rola posiada pozytywny potencjał, który można wykorzystać z korzyścią dla całej grupy. Stanem pożądanym jest, aby uczniowie byli dobrze obsadzeni w rolach (czyli aby role odpowiadały ich rzeczywistym potrzebom), a ich zachowanie było pomocne dla klasy jako grupy. Interwencji wymaga sytuacja, w której:

- uczniowie są źle obsadzeni (role zostały im narzucone wbrew ich potrzebom i możliwościom)
- uczniowie są w realizacji swoich ról nieadekwatni i destrukcyjni.

5. Uwagi końcowe

Nauczyciel, który chce skutecznie organizować wychowanie i nauczanie, musi znać swoich uczniów. Musi mieć informacje dotyczące zarówno ich cech psychicznych, jak również warunków ich życia, sytuacji rodzinnej i środowiska, które na nich wpływa. Niezbędna jest nauczycielowi również wiedza o właściwościach zespołu uczniowskiego, który oddano mu pod opiekę oraz o procesach grupowych rządzących komunikacją w grupie. Bardzo istotne w pracy z młodzieżą jest więc zdiagnozowanie sytuacji klasowej i orientowanie się w rolach społecznych poszczególnych uczniów, jak również indywidualne podejście do każdego z wychowanków.

Aby zbudować autorytet, czyli aby stać się osobą znaczącą dla młodego człowieka, a więc taką, której warto słuchać, szanować jej zasad, przestrzegać reguł, liczyć się z jej zdaniem, musi najpierw zaangażować się i zainteresować światem młodego człowieka. Zaangażowanie to nie oznacza moralizowania, dawania rad, strofowania, bo wówczas granica między dorosłym a dorastającym staje się nieprzepuszczalna. Oznacza natomiast, że dorosły będzie słuchał, zadawał pytania, starał się zrozumieć i dawał wskazówki adekwatne do sytuacji i momentu w rozwoju, w którym znajduje się dorastający, a nie tylko zgodne z tym, jak według niego "powinno być".

Literatura:

1. Bee H.(1998) Psychologia rozwoju człowieka, Poznań
2. Birch A., .Malim, T.(2002) Psychologia rozwojowa w zarysie, Warszawa
3. Brzezinska A.I. (red.). (2005). Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa, Gdańsk
4. Erikson E. (2004) Tożsamość a cykl życia, Poznań
5. Hammer H.(1994) Klucz do efektywności nauczania, Warszawa
6. Hartley P.(2002) Komunikacja w grupie, Poznań
7. Harwas-Napierała B., Trempała J.(2002) Psychologia rozwoju człowieka, Warszawa
8. Janowski A. (1995) Uczeń w teatrze życia szkolnego, Warszawa
9. Janowski A.(1980) Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania, Wrocław

METODY AUTOPREZENTACJI

6. Istota autoprezentacji

Autoprezentację określa się proces kontrolowania przez jednostkę sposobu, w jaki jest postrzegana przez otoczenie. Określana jest również jako "manipulowanie wywieranym wrażeniem". Pomimo, że określenie to ma raczej negatywny wydźwięk, to w rzeczywistości pozwala na nawiązywanie kontaktów i ułatwia wchodzenie ludziom w interakcje.

Głównym **celem** autoprezentacji nauczyciela jest spowodowanie, aby uczniowie i grono pedagogiczne postrzegało go jako profesjonalistę. Świadome kierowanie wrażeniem jakie wywieramy na innych, czyli umiejętność pokazania się takim, jakim chcę, żeby mnie inni widzieli, to najwyższy poziom profesjonalizmu i szacunku dla innych. Autoprezentacja jest wyrażaniem samego siebie. W trakcie procesu autoprezentacyjnego najczęściej chcemy wyeksponować swoje walory osobiste, a w szczególności uczciwość i rzetelność, naturalność, własny styl oraz wiedzę, energię i emocje.

Wśród **motywów** podejmowania zachowań autoprezentacyjnych wyróżniamy dążenie do maksymalizacji bilansu zysków i poniesionych kosztów w relacjach interpersonalnych, zwiększenie i ochrona poczucia własnej wartości, a także tworzenie i podtrzymywanie określonej tożsamości.

Środkiem autoprezentacji może być każde zachowanie, zarówno **werbalne (słowne)**, jak i **niewerbalne (mowa ciała)**, a także odpowiednie kształtowanie swego otoczenia fizycznego i społecznego oraz ujawnianie innym ludziom informacji na ten temat.

Wśród taktyk autoprezentacyjnych, zmierzających do zakomunikowania, że człowiek posiada pewne cechy albo, że jest osobą danego typu zaliczamy:

- **Opisywanie siebie** w taki sposób, aby wyrzeć na innych pożądane wrażenie. Najczęściej wiąże się to z selektywnym ujawnianiem prawdziwych informacji o sobie.
- **Wyrażanie postaw** sugerujących, że dana jednostka ma takie, a nie inne cechy. Demonstrując daną postawę jednostka przekazuje określony wizerunek siebie. Np. jeśli usłyszymy, że jakaś kobieta powiada się za karą śmierci, opinia, którą wyrobimy sobie na jej temat, będzie prawdopodobnie dotyczyć spraw o szerszym zasięgu, niż tylko ocena wymiaru sprawiedliwości.
- **Publiczne atrybucje**, czyli tłumaczenie własnego zachowania w sposób zgodny z określonym wizerunkiem społecznym, np. zupełnie inaczej odbieramy trenera, który za przegrany mecz obwinia siebie, niż tego, który oskarża członków drużyny. Zdając sobie sprawę z możliwości taktycznego wykorzystania atrybucji, ludzie często wygłaszają stwierdzenia, które stawiają ich w jak najlepszym świetle. Przykładowo częściej deklarują osobistą odpowiedzialność za sukces, niż za porażkę. Każdy członek grupy skłonny jest mówić o większym wpływie na działanie zespołu wówczas, gdy grupa osiągnęła dobre wyniki, niż gdy poniosła klęskę. Ludzie też próbują przekonać innych, że ich zachowanie wynikało raczej z pozytywnych pobudek (np. chęć udzielania pomocy) niż powodów egoistycznych (np. pragnienie wywarcia dobrego wrażenia).
- **Pamięć i zapominanie** – trik oparty o **manipulacje pamięciowe**, polegające na tym, że ludzie podczas interakcji z innymi przekręcają, przebudowują lub fabrykują treści swojej pamięci, aby osiągnąć dany efekt. Przykładowo kiedy zapominamy o danej obietnicy, dajemy do zrozumienia, że zaistniały jakieś ważne powody, dla których nie dotrzymaliśmy słowa.
- **Kontakty społeczne** – trik polegający na strategicznym sterowaniu informacją o ludziach i rzeczach, z którymi jesteśmy powiązani. Ludzie pragną być kojarzeni z tymi, którzy odnieśli sukces, mają władzę, są atrakcyjni czy popularni gdyż dzięki temu mogą **pławić się w odbitym blasku**. Powszechnie spotykaną metodą pławienia się w odbitym blasku jest podkreślanie swojego związku z odnoszącą sukcesy drużyną sportową. Istnieje również odwrotność tego procesu – **usuwanie się z cienia porażki**, czyli odcinanie się od tych, którzy stracili reputację.
- **Konformizm i uleganie** – zachowywanie się zgodnie z obowiązującymi normami w grupie i społeczeństwie, często w obawie przed odrzuceniem lub krytyką. Przykładem

takiego zachowania jest dawanie kelnerom napiwków, które jest często wywołane presją społeczną, a nie prawdziwą chęcią wynagrodzenia osoby za jej pracę.

- Wykorzystywanie **otoczenia** do celów autoprezentacyjnych. Technika ta opiera się na założeniu, że to co nas otacza, kształtuje opinię o naszej osobowości, np. inaczej odbieramy profesora w zabałaganionym gabinecie, a inaczej takiego, który ma idealny porządek, o osobie czytającej „Fakt” pomyślimy co innego, aniżeli o czytającej „Gazetę Wyborczą”. Istotny jest również wybór miejsca siedzenia – zupełnie inaczej będzie odbierany nauczyciel, który usiądzie podczas rozmowy z uczniami w jednej z ławek, inaczej ten który usiądzie na ławce, a jeszcze inaczej siedzący za swoim biurkiem.
- Poprzez **zachowania niewerbalne**, czyli wyraz twarzy, gesty, przyjmowana pozycja oraz sposób poruszania się człowiek przekazuje informacje o swojej osobowości, nastroju, opiniach oraz stanach fizycznych i psychicznych.
- **Agresja** może być narzędziem do tego, aby ludzie nas postrzegali jak kogoś groźnego (zmuszanie do posłuchu), może pomóc zachować twarz w razie fizycznego lub werbalnego ataku.
- **Zachowania prospołeczne**, czyli pomaganie innym dlatego, że dzięki temu możemy coś uzyskać, np. wyrządzamy komuś przysługę lub dajemy prezent by wywrzeć pozytywne wrażenie lub zyskać uznanie
- **Sport i ćwiczenia fizyczne** również wiele mówią o człowieku, powodując przeniesienie odpowiednich cech na osobę. Wynika to ze stereotypów, np. motocykliści (stereotyp: "dawca nerek" czyli niebezpieczny szaleniec o niskiej przydatności społecznej) będą zupełnie inaczej postrzegani niż golfiści (stereotyp: bogaty biznesmen w średnim wieku), a jeszcze inaczej niż kulturyści (stereotyp: niezbyt bystry, agresywny „mięśniak”).

7. Wizerunek zawodowy nauczyciela

Kreowanie własnego wizerunku przez nauczyciela jest procesem bardzo złożonym. Warto, aby każdy młody nauczyciel zadbał najpierw o postawienie sobie jasnego celu – czyli odpowiedział na pytanie w jaki sposób chcę być postrzegany? Co chcę osiągnąć w pracy z młodzieżą? Jak chcę być traktowany przez dzieci?

Na **wizerunek nauczyciela** składają się następujące atrybuty:

1. Cechy osobowościowe

- ◆ Kultura osobista
- ◆ Poczucie humoru
- ◆ Życzliwość
- ◆ Empatia
- ◆ Sympatia do uczniów
- ◆ Zaangażowanie w pracę

2. Stosunek do uczniów

- ◆ „dostępność” dla uczniów
- ◆ Poświęcenie uczniom czasu
- ◆ Brak skłonności do poniżania uczniów
- ◆ Brak obaw przed dialogiem z uczniami

3. Sprawiedliwość

- ◆ Jasny i przejrzysty system oceniania
- ◆ Umiejętność sprawdzenia wiedzy i umiejętności

4. Rozległa wiedza, szczególnie w zakresie przedmiotu, którym się zajmuje

5. Rzetelność

- ◆ Dobre, merytoryczne przygotowanie do zajęć
- ◆ Interesujący sposób prowadzenia zajęć
- ◆ Ilustrowanie tematu przykładami

Można wyróżnić kilka stylów publicznych wizerunków autoprezentacji. Teoria Jonesa i Pittmana zakłada istnienie tzw. strategicznej autoprezentacji, mającej na celu sterowanie „dążeniem do zwiększenia własnej mocy”. Wśród **strategii autoprezentacji** wyróżnia się:

- **Ingracjację** – wizerunek osoby sympatycznej i atrakcyjnej, posiadającej cechy „nagradzające” dla partnera interakcji;

- **Groźenie / zastraszanie** – wizerunek osoby niebezpiecznej, zdolnej do „sprawiania bólu” czy dyskomfortu partnerowi interakcji, jeśli ten nie będzie spełniał jego oczekiwań;
- **Autopromocję** – wizerunek osoby sprawnej, kompetentnej, posiadającej wiele uzdolnień przydatnych do sprawnego realizowania zadań;
- **Demonstrowanie doskonałości moralnej** – wizerunek osoby doskonałej moralnie, „męczennika” poświęcającego się „dla sprawy”, wzorca postępowania, „jedynego sprawiedliwego”. Osoba kreująca wizerunek doskonałości moralnej dąży do tego, aby inni darzyli ją szacunkiem i podziwem.
- **Demonstrowanie słabości i zależności od innych** – wizerunek osoby słabej, niezaradnej, niezdolnej do samodzielnego radzenia sobie z zadaniami i wymogami, wymagającej opieki i „specjalnego” traktowania przez innych.

8. Jak być autorytetem dla dzieci w różnym wieku?

Tworzenie własnego wizerunku przez nauczyciela jest bardzo istotne w procesie budowania autorytetu w oczach dzieci. Konieczne jest jednak aby nauczyciel w tym procesie miał świadomość, że kryteria, którymi dzieci kierują się, uznając nauczyciela za autorytet zmieniają się z wiekiem.

Dzieci w młodszym wieku szkolnym wysoko cenią sobie takie cechy jak:

- Umiejętność okazywania ciepła, nawiązywania bardzo bliskich więzi
- Umiejętność stabilizowania złożonej i zmieniającej się sytuacji szkolnej
- Komunikatywność
- Nawiązanie związków emocjonalnych
- Serdeczność
- Życzliwość, okazywanie sympatii dzieciom

Dzieci w okresie wczesnej adolescencji cenią sobie:

- Respektowanie przez nauczyciela ich dojrzałości
- Nie wywyższanie się, przyjacielskie traktowanie
- Pewien dystans nauczycieli wobec uczniów, wynikający z pełnionej funkcji

Młodzież w okresie późnej adolescencji szczególnie ceni sobie w nauczycielu takie cechy jak:

- Wiedzę merytoryczną
- Umiejętności dydaktyczne, przystępne metody przekazywania wiedzy
- Etykę ogólną
- Uznanie samodzielności i niezależności młodzieży

PROWADZENIE ROZMÓW DYSCYPLINUJĄCYCH

W przypadku gdy uczniowie nie stosują się do poleceń nauczyciela lub innych pracowników szkoły, gdy łamią regulamin lub statut szkoły bądź przekracza normy społeczne (używa wulgaryzmów, często spóźnia się na lekcje, nagminnie zaczepia kolegów, bagatelizuje obowiązki ucznia), konieczne jest podjęcie odpowiednich kroków przez nauczyciela. Pierwszym krokiem jest przeprowadzenie rozmowy dyscyplinującej z uczniem. W przypadku, kiedy przewinienie ucznia jest niewielkie i nie powtarza się systematycznie, to najczęściej stosowana jest rozmowa w tzw. „cztery oczy”, między nauczycielem, a uczniem. W sytuacji rażącego naruszenia norm i zasad lub gdy drobne przewinienie zaczyna się powtarzać, a rozmowa nauczyciela z uczniem nie przyniosła efektów, nauczyciel powinien jak najszybciej poinformować o tym wychowawcę. W myśl procedur szkolnych kolejną formą dyscyplinowania jest tzw. „rozmowa dyscyplinująca”, której efektem jest spisanie kontraktu z dzieckiem. Rozmowa taka powinna odbyć się w obecności ucznia, wychowawcy, pedagoga szkolnego, rodzica (opiekuna prawnego, kuratora) i ewentualnie osób związanych ze sprawą (np. nauczyciela, który był świadkiem negatywnego zachowania), którego przyczyną jest łamanie przez ucznia regulaminu szkoły. W trakcie rozmowy dyscyplinującej nie jest wskazana obecność innych uczniów, nawet jeśli sprawa dotyczy również ich. Osobą prowadzącą rozmowę powinien być pedagog szkolny, ale w wyjątkowych przypadkach może nią być również wychowawca.

9. Rozmowa dyscyplinująca – etapy:

I. Przygotowanie, obejmujące:

- a Ustalenie dokładnej przyczyny rozmowy
- b Ustalenie dokładnego celu rozmowy (co chcemy osiągnąć?), np. skorygowanie zachowania ucznia, rozpoznanie problemu, rozwój ucznia, zapoznanie ucznia z oczekiwaniami względem jego zachowania lub poziomu pracy czy motywacji.
- c Zgromadzenie danych potwierdzających nieprawidłowe zachowanie ucznia – im poważniejsza rozmowa, tym dokładniejsze dane
- d Wizualizacja przyszłej rozmowy
- e Określenie ewentualnych konsekwencji, które zostaną wyciągnięte w stosunku do ucznia, przede wszystkim w sytuacji, gdy uczeń odmówi rozmowy na temat nieprawidłowości w zachowaniu lub będzie wypierał się swojej winy pomimo niezbitych dowodów
- f Poinformowanie ucznia o przyszłej rozmowie i jej charakterze
- g Poinformowanie opiekuna prawnego o spotkaniu, ustalenie dogodnego terminu

II. Wprowadzenie

- a Przywitanie wszystkich przybyłych, przedstawienie poszczególnych osób
- b Nadanie rozmowie odpowiedniego charakteru
 - Rozluźnienie ucznia, gdy jest zbyt spięty
 - Zdyscyplinowanie ucznia, gdy traktuje rozmowę w sposób zbyt swobodny
- c Przedstawienie przyczyny spotkania, poinformowanie ucznia, że przedmiotem rozmowy będzie jego zachowanie
- d Stworzenie atmosfery otwartości
 - Ważne jest utrzymanie kontaktu wzrokowego z uczniem, otwarta postawa nauczyciela, unikanie nerwowych i niepotrzebnych gestów, zdecydowany ton, unikający niepewności, unikanie nosowej wymowy oraz częstego i głośnego oddychania.

III. Przedstawienie sytuacji ucznia

- a Posłużenie się formułą komunikatu zwrotnego, w celu poinformowania ucznia o jego nieodpowiednim zachowaniu

- b Poproszenie o ocenę zachowania ucznia rodzica (prawnego opiekuna), ustalenie czy takie zachowanie ucznia powtarza się, czy rodzic ma z uczniem inne problemy wychowawcze.

IV. Badanie przyczyn negatywnego zachowania

- a Umożliwienie uczniowi wytłumaczenia swojego zachowania lub przedstawienia swojej wersji wydarzeń
- b Warto temu etapowi poświęcić sporo uwagi, gdyż dobrze przeprowadzone badanie przyczyn zachowania może szybko doprowadzić do rozwiązania problemu.
- c Podczas rozmowy o przyczynach problemu warto:
 - Parafrazować wypowiedzi dziecka
 - Zadawać pytania precyzujące wypowiedź ucznia
 - Unikać sondowania
- d W trakcie rozmowy o przyczynach
 - Uczeń powinien mieć poczucie, że jego wytłumaczenie jest przyjmowane i rozumiane
 - Zrozumienie nie oznacza jednak akceptacji nieprawidłowego zachowania
- e Przejście do następnego etapu rozmowy powinno nastąpić dopiero, gdy przyczyna niewłaściwego zachowania ucznia zostanie uzgodniona.
- f Jeśli uczeń nie przyznaje się do nieprawidłowości w zachowaniu, nauczyciele w porozumieniu z rodzicem może pomyśleć o wyciągnięciu konsekwencji bez konsultacji z nim.
- g Warto w tym etapie zapytać o zdanie również rodziców (opiekunów prawnych, kuratora).
- h Możliwe przyczyny nieprawidłowego zachowania:
 - Brak wiedzy [Rozwiązanie]: udzielenie dokładnych informacji
 - Brak umiejętności [Rozwiązanie]: szkolenie, zapewnienie odpowiedniej pomocy
 - Osobowość [Rozwiązanie]: dodatkowy nadzór (np. ze strony rodziców, wychowawcy, innych nauczycieli), ustalenie szczegółowego planu poprawy zachowania

- Konflikt interpersonalny w grupie rówieśniczej [Rozwiązanie]: rozpoznanie problemu, podjęcie kroków w celu rozwiązania konfliktu
- Sytuacja rodzinna [Rozwiązanie]: zaproponowanie pomocy, ustalenie rozwiązań wraz z rodzicem

V. Poszukiwanie rozwiązania

- a Wypracowanie rozwiązania problemu
- b Wskazane jest aby uczeń sam zaproponował jakieś rozwiązanie
- c Ważne jest aby uczeń sam doszedł do tego, jakie zmiany w jego w zachowaniu muszą nastąpić – aby sam zobowiązał się do podjęcia konkretnych działań
- d Jeśli to możliwe, rozwiązanie powinno być zaakceptowane przez wszystkie strony

VI. Ustalenie rozwiązania

- a Jeśli rozwiązanie nie zostało zaakceptowane przez wszystkie strony, to decyzja należy do pedagoga i wychowawcy.
- b Ustalenie zobowiązań ucznia do poprawy zachowania oraz dokładny termin realizacji
- c Poinformowanie o konsekwencjach nie zastosowania się do postanowień

VII. Spisanie kontraktu

- a Kontrakt powinien zawierać:
 - Podpisy wszystkich obecnych podczas rozmowy
 - Dokładnie opisaną przyczynę spotkania
 - Ustalone rozwiązania (ewentualne konsekwencje),
 - Postanowienia ucznia dotyczące konkretnych zmian zachowania z ustaleniem dokładnego terminu realizacji np. założę zeszyt uwag i codziennie po lekcjach będę otrzymywał od nauczyciela ocenę z zachowania przez najbliższy miesiąc (jeśli nastąpi poprawa, zeszyt zostanie odwołany), nie będę się spóźniał na lekcje j. polskiego (max. 1 spóźnienie do końca semestru), nie będę obrażał nauczyciela itp.
- b Postanowienia ucznia powinny być przez niego własnoręcznie spisane. Na ich końcu uczeń powinien złożyć podpis
- c Uczeń powinien otrzymać kopię kontraktu

VIII. Podsumowanie

a Na zakończenie prowadzący rozmowę powinien podsumować ją:

- Opisać jeszcze raz nieprawidłowe zachowanie
- Przedstawić rozwiązanie i postanowienia ucznia
- Wyrazić zadowolenie z rozmowy i jej wyników
- Powiedzieć coś pozytywnego na temat ucznia
- Życzyć powodzenia

Efekty rozmowy dyscyplinującej powinny zostać poddane ewaluacji po określonym czasie (nie więcej niż po miesiącu). Uczeń, zwłaszcza w pierwszych dniach po rozmowie, powinien być bacznie obserwowany przez nauczycieli. W sytuacji najmniejszej poprawy, uczeń powinien otrzymać wzmocnienie – pochwałę motywującą go do dalszych zmian. Gdyby doszło do złamania kontraktu – konieczne będzie kolejne spotkanie, korygujące zachowania.

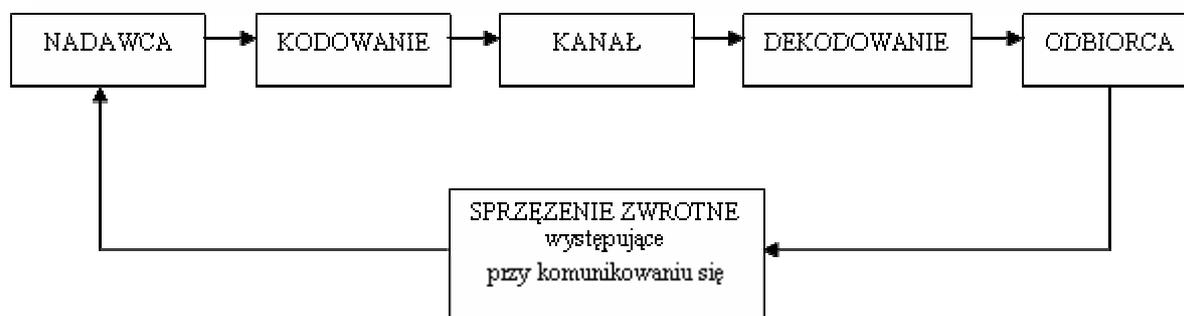
Podczas rozmowy dyscyplinującej bardzo istotna jest komunikacja między uczniem, a nauczycielem. Kluczem do prowadzenia skutecznych rozmów jest poznanie samego procesu komunikacyjnego, metod aktywnego słuchania, jak również barier procesu komunikacyjnego oraz zasad ich przezwyciężania.

10. Proces komunikacji

Komunikacja jest procesem, dzięki któremu jednostka przekazuje i otrzymuje informacje podczas kontaktów z innymi. Mową, mimiką, pantomimiką i intonacją głosu, przekazujemy sobie określone informacje. Do zaistnienia komunikacji interpersonalnej (międzyludzkiej) muszą istnieć 4 ogniwa:

1. Nadawca, czyli osoba, która przesyła informację.
2. Odbiorca - to osoba, do której daną informację kierujemy.
3. Kod, czyli sposób przekazania i odczytania informacji (obraz, gest, słowo, itd.).
4. Kanał, przez który przepływa informacja. Każdy kanał ma swoją określoną przepustowość i pojemność. Różna jest szybkość transmisji informacji w kanale wzrokowym a inna słuchowym czy węchowym.

Przeływ informacji w procesie Komunikacji Interpersonalnej



Komunikat przekazywany jest **do odbiorcy przez nadawcę** za pomocą wybranej drogi, czyli kanału komunikacyjnego. **Kanał** to zbiór warunków środowiskowych potrzebnych do przepływu informacji. Każdy kanał ma swoje specyficzne **kody**, czyli znaki, symbole gesty, których używamy, aby przekazać treść i znaczenie wysłanego komunikatu. Zmiana intencji na określony kod nosi nazwę kodowania.

O doskonałym procesie komunikacji międzyludzkiej można mówić, gdy komunikat odebrany przez odbiorcę będzie miał takie samo znaczenie, jak komunikat wysłany przez nadawcę.

11. Metody aktywnego słuchania

Z punktu widzenia komunikacji interpersonalnej różnica między słowami „słuchać” i „słyszeć”, używanymi w języku potocznym najczęściej zamiennie, nabiera nowych znaczeń. O ile „słyszenie” jest procesem pasywnym, zjawiskiem akustycznym, o tyle „słuchanie” może być czynne i bierne.

Nie jest łatwo być „dobrym słuchaczem”. Wbrew pozorom słuchanie jest dużo trudniejszą umiejętnością, niż mówienie. Tzw. aktywne słuchanie poprawiające efektywność porozumienia wymaga wysiłku, koncentracji i skupienia uwagi na tym, co nasz rozmówca chce nam przekazać.

Chcąc być dobrym słuchaczem, należy zadbać o to, by:

- utrzymywać kontakt wzrokowy z rozmówcą,
- okazywać zainteresowanie,
- zachęcać do kontynuowania wypowiedzi,
- streszczać usłyszane informacje,
- pomijać własne spostrzeżenia, opinie, poglądy, własna dezaprobatę,
- okazywać cierpliwość.

Na aktywne słuchanie składają się zarówno werbalne jak i niewerbalne metody, takie jak: gesty, mimika, potakiwanie (te metody zostaną omówione szerzej w części poświęconej komunikacji niewerbalnej). Przykładami werbalnych metod aktywnego słuchania są:

Parafrazowanie

Powtarzanie własnymi słowami tego, co powiedział nasz rozmówca. W parafrazowaniu nie należy interpretować tego, co się usłyszało, chodzi tu jedynie o oddanie sensu rozmowy.

Przykłady:

„Chodzi zatem o...”

„Masz na myśli...”

„A więc twierdzisz/sądzisz, że...”

Klaryfikacja

To inaczej prośba o wyjaśnienie, gdy nie możemy zrozumieć wypowiedzi. Jeśli w wypowiedzi pojawia się wiele wątków – możemy poprosić o wybranie jednego z nich.

Przykłady:

„O ile dobrze Cię zrozumiałam...”

„Nie jestem pewna, czy dobrze zrozumiałam...”

„Pomóż mi zrozumieć co się stało...”

Zadawanie pytań

Należy zadawać jak najwięcej pytań otwartych rozpoczynających się m.in. od „kiedy”, „kto”, „jak”, „gdzie” zachęcają do udzielenia większej ilości informacji na temat, o którym rozmawiamy. Ważne jest, by unikać tzw. pytań zamkniętych, na które pada odpowiedź „tak”, „nie”, „nie wiem”, a po nich nie następuje zachęcenie do dalszej wypowiedzi.

Odzwierciedlanie uczuć

Jest wiele osób mających kłopoty z wyrażaniem lub nazywaniem swoich uczuć. Właściwym zachowaniem w takiej sytuacji jest nazwanie tego, o czym opowiada nasz rozmówca np.: „Rozumiem, że bardzo się zdenerwowałaś...” Podkreślamy tym sformułowaniem fakt zrozumienia intencji przekazu lub zachowanie osoby w danej sytuacji.

Przykłady:

„Widzę, że to Cię martwi...”

„Z pewnością ucieszy Cię wiadomość, że...”

„Zdaje się, że jesteś zawiedziony...”

Dzielenie się własnymi uczuciami

Pomocne może być opowiadanie drugiej osobie o swoich doświadczeniach, przeżyciach, o tym, co się czuje. Taka otwartość buduje atmosferę wzajemnego zaufania.

Dostrajanie się

Komunikowanie mówiącemu, że słuchamy go z uwagą w sposób werbalny (używając zachęt: „uhm”, „jasne”, „tak”, „rzeczywiście”, „rozumiem”, „w porządku”) i niewerbalny (adekwatna do informacji mimika twarzy, utrzymywanie kontaktu wzrokowego, sylwetka lekko pochylona w stronę rozmówcy).

12. Bariery komunikacyjne

Każdy czynnik, który utrudnia wymianę informacji jest przeszkodą w komunikowaniu się. Ich różnorodność i powszechność nie pozostawia wątpliwości. Błędy w komunikacji i nieporozumienia pojawiają się pomimo, że rozmówcy:

- **mają wolę porozumienia**
- **mają dobre intencje** (nadawca pragnie przekazać informację, najlepiej jak potrafi, odbiorca chce dobrze zrozumieć, co do powiedzenia ma mu nadawca)
- **mówią tym samym językiem**
- **mają możliwość sprawdzenia, czy dobrze się rozumieją**
- **dysponują dostateczną ilością czasu**

Przeszkody w transmisji informacji określa się mianem „szumów informacyjnych”, które mogą mieć fizyczny bądź psychologiczny charakter. Do najczęściej spotykanych barier komunikacyjnych należą:

Domyślanie się

Zamiast słuchać uważnie argumentów drugiej strony próbujemy odgadnąć, domyślić się, co rozmówca chce powiedzieć. Nadinterpretacja faktów to „grzech główny” wielu rozmów. Dorośli bardzo często to robią w stosunku do dzieci, które przez takie traktowanie czują się niesprawiedliwie oceniane i nie traktowane poważanie. Często odmiana tej blokady jest kończenie zdania za rozmówcę, co może być dla niego deprymujące. Celem takich działań jest chęć przyspieszenia toku rozmowy lub udzielenia pomocy osobie, która być może ma kłopot z jasnym sformułowaniem swoich myśli.

Flirtowanie

Słuchanie wybiórcze. Skupiamy się na faktach, które niejako „wpisują się” w nasze rozumienie danego zagadnienia, ignorujemy te informacje, które nie pasują do schematu. Odmianą filtrowania jest „pozorne słuchanie” – sytuacja, w której zamiast zastanowić się nad argumentacją drugiej strony, w głowie obmyślamy odpowiedź – kontrargument, obronę przed realnym lub domniemanym atakiem, „ciętą” ripostę.

Osądzanie

Ocenianie rozmówcy niezależnie od siły jego argumentów. Ocena może dotyczyć treści komunikatu lub sytuacji zewnętrznych (wygląd osoby, kontekst sytuacyjny). Negatywna ocena zwykle źle nastawia do samej treści komunikatu i nie wróży pozytywnego załatwienia sprawy.

Dygresyjność. „Ucieczka w skojarzenia”

Nagła zmiana tematu rozmowy; podążanie za ciągiem własnych skojarzeń dotyczących rozmowy, zamiast uważnego wysłuchania. Czasem jest to celowe działanie po to, by zmniejszyć własny dyskomfort i odsunąć „niewygodny temat”.

Utożsamianie się

To, co mówi mówca możemy zanadto odnosić do własnych doświadczeń, w wyniku czego możemy bardziej skupiać się na własnej osobie, niż na osobie rozmówcy. Nauczyciel może np. odnosić zbyt mocno doświadczenia ucznia do własnych doświadczeń, które zdaniem nauczyciela są bardzo podobne.

Opór

Często wynika z osądzania, rozmówca nie może się wypowiedzieć, bo słuchacz przerywa jego wypowiedź, energicznie oponuje, nie przyjmuje argumentów, czasem całkowicie zrywa kontakt. Jeśli nauczyciel ma skłonności do takich zachowań, to może to prowadzić do sytuacji, w której uczeń w ogóle nie będzie chciał podejmować dialogu.

13. Zasady przezwyciężania barier komunikacyjnych

Do podstawowych zasad przezwyciężania barier (błędów) komunikacyjnych należą:

Korzystanie ze sprzężeń zwrotnych

Zasada ta nakazuje sprawdzić dokładność informacji, którą rozmówca słyszał. Upewnić się, że nasze „filtry wewnętrzne” (np. oczekiwania) nie zniekształciły przekazu. Pytać, jeśli się czegoś nie rozumie.

Upraszczenie języka

Postępowanie się językiem zrozumiałym dla słuchacza. O ile to możliwe, należy zamieniać określenia fachowe lub wynikające z przyjętego „żargonu” na słowa zrozumiałe dla odbiorcy. Konieczne jest brać pod uwagę, że uczniowie mają zdecydowanie mniejszy zasób słownictwa niż dorośli. Obrazując zagadnienie można postępować się rysunkiem, gestykulacją, metaforą. Jeśli sytuacja tego wymaga, zrezygnowanie z formalnego języka, na rzecz języka potocznego, prostego.

Aktywne słuchanie

Rezygnacja z przedwczesnej interpretacji i wydawania sądów. Skupienie się na rozmówcy, a nie na sobie i tym co za chwilę zostanie przekazane rozmówcy. Wyrażanie zainteresowania rozmówcą, zachęcanie do mówienia.

Panowanie nad emocjami

Konieczne jest trzymanie emocji na wodzy. Jeśli nauczyciel będzie okazywał zbyt silnie swoje emocje, u ucznia to tylko spotęguje negatywne nastroje. Obawa, złość, poczucie bezradności nie ułatwiają poszukiwania porozumienia, zniekształcają rozumienie komunikatu, nastawiają obronnie lub agresywnie do słuchacza. Nawet jeśli nic nie mówimy, nasze ciało pozawerbalnie przekazuje otoczeniu informacje o naszym stanie emocjonalnym. Zamiast udawać, że wszystko jest w porządku, czasem lepiej poinformować rozmówcę o swoim samopoczuciu („Bardzo przepraszam - zdenerwowałam się. Potrzebuję chwili, żeby się uspokoić”. „Jest mi bardzo przykro z powodu, w jaki zostałam potraktowana”. „Niepokoi mnie to, co od Ciebie słyszę”).

Zwracanie uwagi na sygnały niewerbalne

Zasada spójności między tym co mówimy, a tym co „mówi” nasze ciało. Jak pokazują badania, gdy pomiędzy komunikatem werbalnym i niewerbalnym pojawia niespójność, słuchacze skłonni są bardziej wierzyć „mowie ciała” niż słowom.

SYTUACJE KONFLIKTOWE, RADZENIE SOBIE W SYTUACJACH KONFLIKTOWYCH

Do konfliktu dochodzi, kiedy co najmniej dwie osoby chcą osiąść tą samą rzecz, zając tą samą przestrzeń, odgrywać tą samą rolę bądź, kiedy cele, do których zmierzają wzajemnie się wykluczają.

Strony konfliktu nie zawsze są świadome jego prawdziwych przyczyn, co wielokrotnie utrudnia jego rozwiązanie. Konflikt może być postrzegany z jednej strony, jako negatywne zjawisko, będące destrukcyjną walką, która prowadzi do zerwania więzi i kontaktów międzyludzkich, jak również mogą być źródłem pozytywnej energii do korzystnych przemian w życiu jednostek i grup. Warunkiem, który jednostki muszą spełnić, aby konflikt był budujący, jest wnikliwa analiza, poszanowanie stron oraz wybór właściwego sposobu rozstrzygnięcia konfliktu.

Jednym z kluczowych aspektów integracji zespołu klasowego i jego rozwoju, jako grupy jest nauczanie uczniów ujawniania i rozwiązywania konfliktów. Nastawienie nauczyciela na unikanie konfliktów między uczniami oraz na ich wygaszanie spowoduje:

- Uczniowie otrzymają fałszywy obraz świata, w którym ludzie nie mają prawa różnić się między sobą
- Nauczyciel będzie odbierany, jako nieuczciwy udając, że nie widzi czegoś, co wszyscy uczniowie dostrzegają
- Nauczyciel pokazuje swoją bezradność wobec sytuacji domagającej się rozwiązania

Ważne jest zatem, aby nauczyciel traktował konflikt jako sytuację, którą należy kierować, a nie jej unikać. Kiedy dochodzi do konfliktu między uczniami, wychowankowie angażują się w niego emocjonalnie. Odpowiednie pokierowanie nim sprawi, że ujawniając sprzeczne dążenia, uczniowie będą okazywali sobie nawzajem zaufanie, a dając sobie nawzajem prawo do własnych potrzeb i dążeń nauczą się uczciwości i otwartości w relacjach międzyludzkich. Ponadto konflikt pozwala na ujawnienie emocji, które tłumione mogłyby zacząć

przeszkadzać, a w pewnym momencie mogłyby również wymknąć się spod kontroli. Efektywne kierowanie konfliktem przez nauczyciela może zajść pod warunkiem, że potrafi on zdobyć się na poszanowanie wartości uznawanych przez innych, a zwłaszcza przez ucznia.

14. Rodzaje konfliktów

Konflikty możemy podzielić ze względu na ich źródło na:

- **Konflikt relacji**, wyrażający się negatywnym stosunkiem do ludzi, a którymi weszliśmy w spór (błędne spostrzeganie, zła komunikacja, silne emocje, stereotypy, odwet).
 - Konflikt relacji ma tendencje do narastania. W życiu klasy często występują konflikty relacji między dziećmi. Mogą dotyczyć np. pozycji dzieci w klasie (rządzenia się), relacji z nauczycielem (podlizywania się), skarżenia, etykietowania (leń, chuligan, błazen), dokuczania, wyzywania, wyśmiewania.
- Kiedy pojawia się deficyt danych, strony posiadają odmienne informacje lub ich skrajne interpretacje, to mamy do czynienia z **konfliktem danych**.
 - Konflikt gaśnie po uzyskaniu odpowiednich informacji gaśnie. Zdarza się jednak, że w wyniku posiadania błędnych danych podejmowane są błędne decyzje, np. błędne informacje, co do godziny, miejsca wyjazdu na wycieczkę czy zadanej pracy domowej.
- Przyczyna **konfliktu strukturalnego** tkwi w sytuacji i jest w zasadzie niezależna od uczestników konfliktu (nierówna kontrola zasobów, nierówny rozkład sił, rozmieszczenie przestrzenne, ograniczenie czasowe).
 - Rola uczeń- nauczyciel jest w permanentnym konflikcie strukturalnym (uczniowie wykonują niepoprawnie ćwiczenie, nauczyciel nie potrafi wytłumaczyć ćwiczenia).
- Do **konfliktu interesów** dochodzi, gdy jedna ze stron chce zaspokoić swoje potrzeby kosztem drugiej.
 - Rozwiązywanie konfliktów dotyczących potrzeb opiera się na szukaniu rozwiązań, w których nie są podważane czy faworyzowane potrzeby żadnej ze stron.
- **Konflikt wartości** powstaje w wyniku prezentowania przez ludzi różnych wartości i związanych z tym postaw, przekonań i zachowań, różnic związanych ze zwyczajami i

konsekwencjami w codziennym życiu oraz przypisywaniem sobie określonych praw, związanych ze stylem życia.

- Konflikt wartości należy do najpoważniejszych. Rozwiązuje się go przez budowanie takich relacji między ludźmi, aby mogli oni realizować swoje wartości obok siebie.

15. Detektory konfliktu

Nauczyciel powinien mieć bardzo dobrze wyćwiczone umiejętności wykrywania konfliktów, które jeszcze się nie ujawniły. Pomocne z pewnością będzie poznanie zachowań i postaw sprzyjających powstawaniu konfliktów, czyli tzw. detektorów konfliktu, do których zaliczamy:

- skupienie się na błędach drugiej osoby,
- formalizm we wzajemnych kontaktach (sztywność), brak cierpliwości,
- atakowanie przewidywanych (wyobrażonych) działań partnera,
- złośliwe i ironiczne komentarze dotyczące osoby lub działań, często w formie aluzji,
- drażliwość,
- kontrargumentacji ze strony drugiej osoby,
- brak tolerancji nawet na drobne błędy,
- prowokowanie impulsywnych zachowań adwersarza,
- podkreślanie różnic i odrębności we wzajemnych relacjach,
- lekceważenie, niebranie pod uwagę planów i propozycji drugiej strony,
- odrzucanie propozycji drugiej osoby,
- uparte trzymanie się własnego zdania – gwałtowna jego obrona w przypadku
- zarzucanie adwersarzowi złej woli, nieczystych intencji,
- brak zaufania,
- gotowość do zachowań obronnych lub ofensywnych w kontakcie.

16. Techniki radzenia sobie z konfliktem

Szkoła jest miejscem, w którym konflikty są powszechne. Praktycznie nie ma dnia, żeby nie doszło do konfliktu między uczniami i zadaniem nauczycieli jest nauczenie nieagresywnych sposobów rozwiązywania konfliktów. Wśród technik radzenia sobie z konfliktem można wyróżnić następujące typy:

1) Partycypacja w podejmowaniu decyzji

- dopuszczanie wszystkich zainteresowanych stron do podejmowania decyzji. Ludzie zaskakiwani zmianami odczuwają niepokój, ponieważ dokonała się zmiana bez naszego udziału.

2) Technika przeciwnych reakcji

- Technika ograniczająca wzrost agresji
- Próba skierowania uwagi na inne zagadnienie – próba np. rozśmieszenia obu stron, budująca przeciwne reakcje

3) Interaktywne rozwiązywanie sporów

- Skupienie się na problemie a nie na osobie
- Schemat postępowania opiera się o:
 - ⇒ Przegląd i uzgodnienie wzajemnych stosunków
 - ⇒ Przegląd i uzgodnienie punktów widzenia
 - ⇒ Przegląd i uzgodnienie postaw
 - ⇒ Definiowanie problemu
 - ⇒ Poszukiwanie alternatyw
 - ⇒ Ocena i decyzja

4) Negocjacje oparte na zasadach

- Technika odwołuje się do dobrych relacji z ludźmi, rzeczowości i konkretów
- Negocjacje powinny opierać się o zasady:
 - ⇒ Oddzielenie ludzi od problemu
 - ⇒ Skoncentrowanie się na interesach, a nie stanowiskach
 - ⇒ Szukanie korzyści dla obu stron
 - ⇒ Stosowanie obiektywnych kryteriów

5) Spotkanie w milczeniu

- Strony muszą przebywać w jednym pomieszczeniu, ale nie wolno im się komunikować werbalnie
- Pozostawia się tylko możliwość komunikowania niewerbalnego.
- Pozwala to na zrozumienie błędów popełnianych w komunikacji.

6) Wspólny cel

- Prosta metoda dążąca do wymuszenia na obu stronach współdziałania na wspólną korzyść

7) Święty Mikołaj

- Dokonanie wyrazistej hierarchii swoich oczekiwań i skonfrontowanie tej listy z drugą stroną

8) Wywiad z osobistością

- Technika stosowana w grupie podczas treningu lub zajęć integracyjnych, odwołująca się do dramy.
- Strony raz są dziennikarzami, raz osobistością, z którą przeprowadzany jest wywiad

9) Wymiana wizerunków

- Technika polega na wymienieniu przez strony mocnych i słabych stron oponenta
- Technika warta uwagi, gdy staramy się dociec jak widzi nas druga strona

10) Plus – minus

- Technika cenna w rozwiązywaniu konfliktów opartych na krótkotrwałym trzymaniu się swoich przyzwyczajęń i wizji
- Polega na znajdowaniu plusów danej propozycji, potem minusów, a następnie analizie atrakcyjności pomysłu

W szkole często przy rozwiązywaniu konfliktów między uczniami stosowana jest tzw. **sprawiedliwość karząca**, czyli skoncentrowana na ukaraniu sprawcy, a nie na rozwiązaniu konfliktu, czy naprawieniu powstałej szkody, straty.

Przy rozwiązywaniu konfliktów między uczniami zdecydowanie lepsze wydaje się stosowanie tzw. **sprawiedliwości naprawczej** – mediacje, w czasie których zaczynamy od pytania, co się stało – ale szukając na nie odpowiedzi. Dążymy do poznania różnych punktów widzenia na zaistniałą sytuację i ustalenia tego, kto ucierpiał – komu stała się krzywda i jak można to naprawić. Po ustaleniu faktów, obie strony zastanawiają się, jak to naprawić, jakie znaleźć rozwiązanie. Zadaniem nauczyciela jest wysłuchanie obu stron, pomoc w szukaniu rozwiązania konfliktu i dopilnowanie żeby wyrządzona szkoda została naprawiona.

Nauczyciel powinien również przekazywać uczniom wiedzę i umiejętności, które będą przeciwdziałać powstawaniu konfliktów. Dawid Lieberman stworzył pewien kanon zasad i jego zdaniem, aby zapobiegać konfliktom należy:

- Okazywać szczerzy entuzjazm, np. podczas powitania
- Dawać dowody szacunku i okazywać uznanie
- Wspierać się nawzajem

- Udzielać innym kredytu zaufania
- Pozwalać, aby inni wnieśli coś do naszego życia
- Kiedy ktoś nas rozżłości, trzeba dać sobie czas na ochłonięcie
- Mówić o tym, co nas dręczy
- Otworzyć się na innych, „podzielić się sobą”

W procesie rozwiązywania konfliktu przez nauczyciela ważne jest: słuchanie dwóch stron, bezstronność i neutralność, (nie sprzyjamy żadnej ze stron, nie zajmujemy stanowiska), stosowanie metod aktywnego słuchania, utrzymywanie kontaktu wzrokowego ze stronami konfliktu, parafrazowanie, dopytywanie, odzwierciedlanie uczuć, dowartościowanie (np. „to, co mówisz jest ważne”), porządkowanie (np. „do tej pory ustaliliśmy, że...”), zadawanie pytań: „Jak chcielibyście zakończyć konflikt?”. Nauczyciel powinien zadać pytanie, jakie są oczekiwania wobec strony przeciwnej, powinien również akceptować przyjęte rozwiązania i pomóc w zastanowieniu się, czy są one wykonalne, powinien również zapytać obie strony konfliktu, co sądzą o sposobie jego zakończenia. Jeżeli strony chcą się przeprosić, warto spytać jak rozumieją słowo „przepraszam”. Nauczyciel jest strażnikiem „dobrego przeproszenia” – ważne, żeby przeproszenie było autentyczne.

W pracy z trudnym uczniem, kiedy następuje konflikt w relacji nauczyciel – uczeń warto zastosować technikę **OWPS**.

O - opisz, co się dzieje, to co widzisz np. „Używasz wulgarnych słów w mojej obecności”, „Podnosisz na mnie głos”;

W - wyraż swoje emocje np. „Czuję się lekceważona, kiedy używasz wulgaryzmów” „Jest mi bardzo nieprzyjemnie, kiedy krzyczysz”

P - podaj, jakiej postawy oczekujesz np. „Chciałabym, żebyś przestał używać wobec mnie wulgarnych słów”, „Stanowczo proszę mówić ciszej”;

S - sformułuj groźbę, co stanie się, jeśli uczeń zignoruje to, co mówisz, groźba musi być wykonalna, np. „Jeśli nadal będzie przeklinał, skończymy tą rozmowę i o konsekwencjach zostaniesz poinformowany jutro”, „Jeśli nadal będziesz na mnie krzychał, zostaniesz wyproszony”.

17. Komunikat typu „JA”

Przydatną umiejętnością w ujawnianiu i rozwiązywaniu konfliktów między nauczycielem, a uczniem będzie umiejętność posługiwania się komunikatem typu „Ja”. Wypowiadanie takiego komunikatu jest również nieinwazyjną formą informowania ucznia o tym, czego nauczyciel nie akceptuje. Nadawca wypowiedzi określa problem, ale nie wymusza na odbiorcy zmiany, ani nie wskazuje, w jaki sposób ma on jej dokonać. Pozostawia mu decyzję, czy zmieni swoje zachowanie, czy nie.

Aby wypowiedzieć komunikat typu „Ja”, nauczyciel powinien:

- przedstawić krótki opis zachowania, którego nie akceptuje, – nazwać swoje uczucia,
- określić bezpośrednie konsekwencje, jakie to zachowanie dla niego niesie.

Zamiast: „Kowalska, przestań się spóźniać!” można powiedzieć: „Kasiu, denerwuję się, kiedy wchodzisz po dzwonku do klasy. Przeszkadza mi to w prowadzeniu lekcji”. Tego rodzaju komunikat wywoła na pewno dużo lepszy skutek niż żądanie, groźba, czy pouczenie. Uczniowie nie lubią krytykowania, moralizowania i generalizowania. Wywołuje to w nich negatywne emocje, a nierzadko zachowania agresywne blokujące porozumienie.

Przykłady:

Zamiast	Powiedz
„Proszę nie podnosić na mnie głosu”. „Proszę się tak nie gorączkować”.	„Kiedy podnosisz głos nie dajesz mi możliwości wyjaśnienia tej sprawy”. „Nie będę z Tobą rozmawiać dopóki nie przestaniesz krzyczeć”.
„Zawsze się spóźniasz. Wygląda na to, że w ogóle nie zależy Ci na wyniku drużyny”.	“Kiedy nie przychodzisz punktualnie na trening, denerwuję się, ponieważ przerywasz w prowadzeniu zajęć i muszę wszystko od nowa tłumaczyć”.
„Jesteś niesolidny”.	„Czuje się bezradny, gdy tu jest taki bałagan”.
„Źle zrobiłeś to ćwiczenie”.	„Zależy mi na tym, abyś jeszcze raz wykonał to ćwiczenie, nanosząc poprawki...”.
„Jak mogłeś się tak ubrać!”	„Nie podoba mi się Twój dzisiejszy strój”
„Doskonale grasz w kosza”	„Podoba mi się Twój styl gry w kosza”

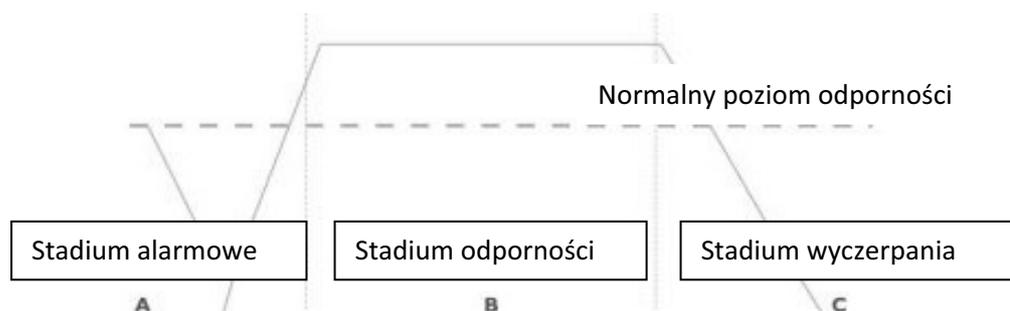
RADZENIE SOBIE ZE STRESEM ZWIĄZANYM Z PROWADZENIEM ZAJĘĆ W SZKOLE

Stres towarzyszy człowiekowi niemal każdego dnia. Indywidualną sprawą jest odporność na stres. Dla jednych coś może być bardzo stresujące, a dla innego człowieka będzie to coś naturalnego. Wraz z doświadczeniem człowiek staje się bardziej odporny na stres. Obniżenie napięcia, opanowanie stresu i poczucie kontroli jest bardzo ważne przy prowadzeniu zajęć z młodzieżą.

Z punktu widzenia ewolucyjnego stres jest biologicznie uzasadnionym mechanizmem, który zapewnia ludziom przetrwanie poprzez odruchowy atak lub ucieczkę. W sytuacji zagrożenia człowiek może w krótkiej chwili zmobilizować swój organizm do szybkiego przystosowania się do obciążeń i wyzwań. Ta mobilizacja organizmu spowodowana stresem nie jest sama w sobie szkodliwa, o ile jest przeplatana regularnymi fazami relaksu.

Stres jest specyficzną reakcją organizmu na stawiane mu wymagania. Wymagania te mogą być natury biologicznej (stres biologiczny), jak i psychologicznej (stres psychologiczny).

Stres biologiczny zachodzi wtedy, gdy działają na nas wymagania wpływające na naszą fizjologię, czyli wszystkie zewnętrzne (np. hałas, brak tlenu, temperatura powietrza), jak i wewnętrzne czynniki fizyczne (np. podwyższona temp. ciała, wyiębienie organizmu, bóle).



Reakcja organizmu na stres biologiczny obejmuje 3 stadia:

- a) reakcja alarmowa – chwilowa dysfunkcja, organizm dopiero się mobilizuje,

- b) stadium odporności – obrona lub ucieczka, organizm przyjmuje strategię obronna reaguje na bodziec zwiększeniem wydolności.
- c) stadium wyczerpania lub odprężenia - dalsze działanie „na podwyższonych obrotach” nie jest już możliwe organizm wyłącza funkcje obronne.

Przykład:

Kiedy dociera do nas informacja o nagłym zadaniu do wykonania (np. przygotowanie sprawozdania z działalności rocznej na jutrzejszą radę pedagogiczną). Najpierw pojawia się uczucie bezradności, jak sobie poradzimy. Następnie mobilizujemy siły i ochoczo zabieramy się do działania, wierząc, że uda nam się uporać ze sprawozdaniem na czas. Ostatecznie, kiedy widzimy, że nie damy rady, odpuszczamy sobie zadanie – poddajemy się i np. prosimy o przesunięcie terminu.

Stres psychologiczny ma natomiast bardziej skomplikowane oblicze i powstaje w momencie, kiedy bardziej lub mniej świadomie interpretujemy stawiane naszemu organizmowi wymagania. Stres ten często związany jest z zaspokajaniem lub niemożnością zaspokojenia naszych potrzeb. Wpływa na nasze reakcje emocjonalne oraz kształtuje naszą motywację do działania.

Nauczyciel jest w grupie podwyższonego ryzyka w zakresie wystąpienia stresu. Ponadto szczególnie narażone na odczuwanie stresu związanego z pracą są osoby: młode, nowo przyjęte do pracy, których predyspozycje, zdolności, wiedza, umiejętności lub doświadczenie zawodowe są niewielkie lub niedostosowane do wykonywanych obowiązków, wrażliwe (których układ nerwowy wzmacnia bodźce napływające z otoczenia), dominujące, dążące do osiągnięć, współzawodniczące z innymi, działające w pośpiechu, niecierpliwie, mające dodatkowo problemy poza pracą, np. kłopoty finansowe, osoby będące w trakcie rozwodu, zmagające się z chorobą w rodzinie.

18. Przyczyny stresu u nauczycieli

Jak wykazały liczne badania stres w pracy nauczyciela związany jest z uczniami (ich zachowaniem, postawą wobec szkoły, nauki i nauczycieli), niskimi zarobkami, złą atmosferą w pracy oraz brakiem szansy na awans. Czynnikiem wywołującym stres jest również konieczność codziennego przygotowywania się do pracy oraz nieustannego doskonalenia się, które bardziej kojarzy się nauczycielowi z koniecznością posiadania dokumentu, niż z wewnętrzną potrzebą doskonalenia siebie.

Najczęściej wymienianymi przez nauczycieli objawami stresu są poczucie wyczerpania i sfrustrowania, depresyjność, nerwowość, obniżona sprawność zawodowa, bezradność

wobec ogromu oczekiwań (zarówno ze strony rodziców, uczniów, jak i dyrekcji i władz oświatowych) oraz bóle głowy.

Największym źródłem stresu jest natomiast liczebność klas, stosunek uczniów do nauczyciela, zachowanie uczniów na terenie szkoły oraz relacje między nauczycielami, a dyrekcją

Obecnie podkreśla się, że od nauczycieli żąda się wykonywania coraz więcej pracy, inwestowania coraz większe energii przy tych samych lub mniejszych zasobach, nakładach i gratyfikacjach, Trudna sytuacja ekonomiczna polskich nauczycieli i rozpowszechnianie instytucji korepetytora, zatrudnienie na kilku etatach, oraz obawa o utrzymanie pracy powoduje, że podstawy do wyczerpania i stresów są coraz większe.

Nauczyciele w szczególny sposób są narażeni na tzw. syndrom wypalenia zawodowego. Jest to stan fizycznego i psychicznego wyczerpania, pojawiający się z biegiem lat u osób, które wykonują zawody pielęgnacyjno-opiekuńcze. Nauczyciel to zawód, w którym bliski kontakt interpersonalny, wiążący się z procesami zaangażowania i wymiany emocjonalnej, odgrywa główną rolę, a to sprzyja wysokiej odporności psychicznej. Syndrom wypalenia zawodowego obejmuje:

1. wyczerpanie emocjonalne i psychofizyczne na skutek przeciążenia lub przemęczenia intensywnością kontaktów interpersonalnych
2. depersonalizacja, czyli stawanie się obojętnym w reakcjach z uczniami (np. etykietowanie, przedmiotowe traktowanie uczniów, stereotypowe zachowania)
3. poczucie obniżenia adekwatności, prowadzące do obniżenia lub utraty satysfakcji i zaangażowania zawodowego i obwinianie się za brak umiejętności pracy z uczniami.

19. Strategie radzenia sobie ze stresem

Ogólna strategia przeciwdziałania stresowi polega na:

1. Podejmowaniu działań w obrębie strefy naszego wpływu: rozwijanie swojej skuteczności, umiejętności, kompetencji, mistrzostwa.

Przykład:

Podczas postoju w korku, dzwonię do osób informując ich, co się stało. Zastanawiam się jak uniknąć takich sytuacji na przyszłość.

2. Akceptacji rzeczy, które nie znajdują się w tej strefie: akceptacja, cierpliwość i odpuszczenie spraw poza kontrola.

Przykład:

W sytuacji, w której odwołano moje połączenie, odwołuje spotkanie, koncentruje się na korzyściach z zaistniałej sytuacji, na przykład przygotowując się do następnego spotkania.

Profilaktyka stresu:

Działania profilaktyczne, powinny być ukierunkowane na kształtowanie własnej odporności na przyszły stres, poprzez doświadczenie i wiedzę, budowanie własnej asertywnej i świadomej postawy, pewności i akceptacji siebie, życie zgodne z własnymi wartościami, jasno wytyczone cele, pozytywne nastawienie i świadome zarządzanie emocjami, a także dobre relacje z osobami w środowisku, w którym funkcjonujemy.

Do działań profilaktycznych zaliczamy również stosowanie technik relaksacyjnych. Wśród nich wyróżniamy:

a) Praca z oddechem

Najprostszy sposób świadomego oddychania jest następujący. Obserwujemy każdy swój wdech i wydech. Oddychamy przez nos, albo wdychamy powietrze nosem a wydychamy ustami. Obserwujemy nasz oddech oraz nadchodzące wyobrażenia, myśli, uczucia.

Dobrym sposobem pogłębiania relaksacji przez oddech jest skupianie się na oddechu z jednoczesnym powtarzaniem w myślach słowa klucza. Przy wdechu mówimy lub myślimy wybrane słowo, np. zdrowie, spokój, szczęście, wolność a przy wydechu np. napięcie, strach, opór, blokada. Niektórym łatwiej jest liczyć oddechy - od jednego do dziesięciu i od nowa (liczymy tylko wydechy).

b) Relaksacja Jacobsona

Polega na naprzemiennym napinaniu i rozluźnianiu poszczególnych partii (grup mięśni) swojego ciała. Zazwyczaj zaczyna się od napinania prawej, a potem lewej nogi, następnie prawej, potem lewej ręki, z kolei mięśni brzucha, mięśni pleców, ramion i szyi i na końcu twarzy. Każdy rejon ciała najczęściej napina się 2-3 razy. Po każdym napięciu (ok. 5 sekund) należy całkowicie rozluźnić ten obszar ciała i wczuwać się w stan rozluźnienia. Ćwiczący powinien odczuć różnicę, jaka pojawia się w odczuciach płynących z ciała, gdy mięśnie były napięte oraz gdy są rozluźnione.

c) Trening autogenny Schultza

Trening ten polega na monotonnym, stosunkowo długim powtarzaniu sobie sugestii dotyczących części naszego ciała. Na początek, możemy skupić się na swoich ramionach, albo rękach i monotennie powtarzać przez kilka minut sugestię:

"Rozluźniam prawą rękę, rozluźniam prawą rękę, rozluźniam prawą rękę...

Moja prawa ręka staje się ciężka, prawa ręka staje się ciężka...

Coraz cięższa, coraz cięższa...

Moja prawa ręka jest bardzo ciężka, moja prawa ręka jest bardzo ciężka...

Odczuwam ciężar powstający w prawej ręce".

Następnie zaprzestajemy mówienia i przez moment wczuwamy się w odczucia płynące z tego rejonu ciała. Tą samą procedurę stosujemy w odniesieniu do innych części ciała. Za każdym razem po wypowiedzeniu sugestii pozostajemy przez moment w ciszy, wsłuchując się w nasze ciało. Uwaga: zdania wypowiadamy w myślach lub na głos. Możemy też słuchać kaset z nagranyymi sugestiami.

d) Wizualizacja

Techniki wizualizacyjne mają na celu m.in. mentalne oddzielenie się od sytuacji, która wywołuje stres. Przykładowo, jeśli jesteśmy w otoczeniu negatywnych osób – wyobrażamy sobie, że zarzucamy na siebie fioletowy płaszcz. Możemy również stworzyć w wyobraźni tarczę, chroniącą przed negatywnym wpływem innych ludzi. Skutecznie działa też świetlista bańka – wystarczy mentalnie otoczyć się białym lub złotym światłem, które odetnie nas od źródeł stresu. Inna odmiana to lustrzany kokon, czyli otoczka odbijająca wszystkie wpływy z zewnątrz (ale również te dobre, więc później zdejmij ją).

Poszukiwanie rozwiązań:

Są to działania zaradcze względem zaistniałej sytuacji. Umiejętność poszukiwania rozwiązań, kreatywność w sytuacjach kryzysowych, radzenie sobie z frustracją, doświadczenie z podobnymi sytuacjami, umiejętność zdobywania wsparcia innych osób i pozyskiwania zasobów, znajomość metod zmniejszania napięcia i relaksacji, sposoby na budowanie wewnętrznego spokoju i dystans do spraw.

Przeramowanie sytuacji

Technika polega na zmianie kontekstu sytuacji. Jeśli początkowo wywoływała ona stres, wprowadzenie pewnych zmian może wywołać nawet śmiech.

Przykład.: Boisz się dyrektora w pracy.

W takiej sytuacji postępujesz w następująco:

1. Przywołaj obraz szefa, który na Ciebie krzyczy. Przyjrzyj się dokładnie jak wygląda obraz, odtwórz głos szefa.
2. Zmień głos szefa z naturalnego na głos znanych postaci z bajek lub filmów (np. odtwórz dialog/monolog z głosem Myszki Miki, Kaczora Donalda, Shreka). Zmień głos

z naturalnego na powolny, na romantyczny, erotyczny, zabawny. Pobaw się dźwiękami.

3. Pobaw się w charakteryzatora. Ubierz szefa w ciuchy śmiesznych postaci. Np. kłowna, dodając do tego czerwony nos, umalowane usta i policzki, perukę.
4. Zmień otoczenie i ubranie. Zobacz szefa, który próbuje krzyżeć na Ciebie, siedząc na muszli klozetowej. Zobacz jego różowe majtki w kolorowe kropki. Przebierz szefa w stringi, założone na odwrót. Załóż mu żółtą kaczuchę, taką, z jaką uczą się pływać dzieci (zakładana na pas). Im więcej śmiesznych obrazów zrobisz, tym lepiej.
5. Złam stan emocjonalny (policz ilość żarówek w pokoju, lub długopisów na biurku, etc.).
6. Przywołaj sytuację stresową. Zauważ jak wiele się zmieniło. Jeśli nadal (nawet w słabym stopniu) wywołuje stres, powtórz ćwiczenie.

Większość osób po jednorazowym, dokładnym wykonaniu tej techniki przestaje się stresować.

Krąg doskonałości

Technika ta polega na wytworzeniu w swoim umyśle miejsca, w którym czujemy się na prawdę świetnie. Miejsce to możemy przenosić ze sobą wszędzie, bo jest ono w naszej głowie. Krąg taki można wypełnić dowolnymi emocjami, takimi jak poczucie pewności siebie, relaks, spokój, motywacja itp. Jeśli np. naszym problemem (sytuacją wywołującą *stres*) są **wystąpienia publiczne**, wystarczy że w miejscu mównicy położymy (w wyobraźni) utworzony wcześniej krąg doskonałości. Krąg możemy też zakotwiczyć kinestetycznie (np. zetknięcie dwóch konkretnych palców u ręki), wywołując pożądane emocje w najbardziej potrzebnej chwili.

Kilka rad, czyli jak radzić sobie ze stresem nauczycielskim w szkole:

1. Bądź wyrozumiały dla siebie i innych. Pamiętaj, że nie ma ludzi, którzy zawsze wszystko wiedzą, zawsze zdążą na czas i którzy są lubiani przez wszystkich.
2. Stawiaj sobie realistyczne cele – ustal, co chcesz osiągnąć i w jakim czasie
3. Nie oskarżaj i nie dyskredytuj siebie innych.
4. Nie pomniejszaj własnych ani cudzych dokonań (np. kiedy uczniowie porównują Cię do poprzedniego nauczyciela)

5. W myśleniu o sobie i o obowiązkach unikaj zwrotów „zawsze”, „natychmiast”, „muszę”, „nigdy”
6. Rozwijaj w sobie poczucie humoru
7. Pozwól sobie pomóc – porozmawiaj z kimś na temat tego jak się czujesz, z czym masz trudności
8. Dbaj o siebie i swoje sprawy – odmawiaj i mów „nie” gdy ktoś narusza Twoje prawa
9. Unikaj odwlekania i odkładania spraw na później
10. Ucz się lepiej gospodarować czasem, zorganizuj sobie dobrze miejsce pracy
11. Bądź dobrze przygotowany do prowadzenia zajęć
12. Przy wykonywaniu obowiązków stosuj metodę małych kroków – sporządzaj listę spraw do załatwienia, szereguj je wg hierarchii ważności i nie zapomnij o pozostawieniu sobie czasu na nieprzewidziane zadania
13. Odpoczywaj regularnie, ale niech to będzie **aktywny odpoczynek** – uprawiaj sport, idź na spacer, poczytaj książkę
14. Zdrowo się odżywiaj i uprawiaj sport
15. Nie troszcz się o rzeczy, na które nie masz wpływu

NARZĘDZIA PERSWAZJI

Perswazją określamy sztukę wywierania wpływu na ludzi za pomocą języka, mimiki, gestykulacji, intonacji czy samego sposobu bycia. Samo słowo perswazja (z łac. *persuadere*) oznacza namówić, przekonać. Perswazja stawia sobie za cel wywieranie wpływu na innych poprzez modyfikowanie ich postaw, przekonań i systemu wartości. Perswazja ma wymiar symboliczny, a nie fizyczny (perswazją nie jest np. danie łapówki, czy uderzenie kogoś, ale np. **groźba** uderzenia czy **obietnica** łapówki już jest jedną z technik perswazyjnych (manipulacyjnych).

Budowanie komunikatów perswazyjnych opiera się na wielu różnorodnych mechanizmach. Poniżej przedstawiono najważniejsze mechanizmy psychologiczne, które są najczęściej używane w niejawnych aktach perswazyjnych.

20. Mechanizm wzajemności

Mechanizm ten opiera się o zasadę, że jeśli ktoś odda nam jakąś przysługę, czujemy pragnienie odwdzięczenia się mu w takim samym lub nawet większym stopniu. Elementarny sposób wykorzystania mechanizmu wzajemności opiera się o regułę obdarowywania: gdy zamierzamy przekonać odbiorcę o czymś, spróbujmy najpierw, aby przyjął coś od nas. Dzięki temu wytworzymy u odbiorcy zobowiązanie do rewanżu., a szansę do rewanżu będzie miał już niedługo – kiedy zaczniemy go nakłaniać do tego, co już dawno zaplanowaliśmy.

Ogromna siła mechanizmu wzajemności bierze się stąd, że w jego skład wchodzi kilka podsycających się elementów.

- (1) Obowiązek odwzajemnienia przysługi, którą ktoś nam wyświadczył
- (2) Obowiązek przyjęcia przysługi, którą ktoś nam chce wyświadczyć
- (3) Obowiązek wyświadczenia przysługi, o którą ktoś nas prosi

Pierwszy i drugi czynnik jest ze sobą mocno powiązany – jeśli wyświadczyłem Ci przysługę, to Ty musisz ją odwzajemnić, a wtedy również ja będę odczuwał zobowiązanie do

rewanżu. Czynnikiem trzeci natomiast, czyli przymus pozytywnego reagowania na prośby, wywołuje w nas stan przykrego napięcia za każdym razem, kiedy musimy komuś odmówić.

Wiąże się to z dalszymi konsekwencjami, a mianowicie w sytuacji, kiedy dana osoba odrzuciła skierowaną do niej prośbę, to staje się bardziej podatna na perswazję. Następna prośba będzie miała o wiele większą szansę skuteczności niż pierwsza, zwłaszcza, gdy dotyczy czegoś znacznie mniejszego niż pierwsza prośba. Mechanizm wzajemności jest tak silny, że poczucie zobowiązania mamy nie tylko wtedy, gdy coś nam ofiarowano, ale nawet wtedy, gdy nam czegoś nie odebrano.

Odmianą powyższej reguły jest tzw. **wzajemność ustępstw**, najpowszechniej występująca przy różnego typu negocjacjach lub przy zażegnywaniu konfliktów. Analogicznie, jeśli druga strona wykazała się jakimś zbliżającym do kompromisu ustępstwem, to i my w rewanżu staramy się odwzajemnić podobnie.

Ponieważ proces wychowawczy jest, tak jak każda relacja interpersonalna, swoistym układem dwóch osób - wychowawcy i wychowanka, stale mamy do czynienia z przewijającą się regułą wzajemności. Zakładając, iż subiektywnie interesy nauczyciela i ucznia są sprzeczne reguła wzajemności i wzajemnych ustępstw ma szczególnie przy rozładowywaniu napięć zasadnicze znaczenie. Należy przy tym pamiętać, że wyświadczone dobra lub ustępstwa nie muszą i często nie są porównywalne. Wówczas w relacji występuje pewne „wykorzystanie” jednej ze stron.

Wzajemność nie jest techniką manipulacyjną, gdy odbiorca sam decyduje, w jaki sposób chce zrewanżować się, kiedy i komu.

21. Mechanizm konsekwencji i zaangażowania

Jeśli ktoś deklaruje pisemnie lub ustnie, że zajmuje dane stanowisko w jakiejś sprawie, to będzie za wszelką cenę dążył do obrony tego stanowiska, niezależnie od tego, czy jest ono słuszne czy nie, a nawet w obliczu przytłaczających dowodów niesłuszności. W związku z tym, jeśli chcemy skłonić odbiorcę do przyjęcia pewnego poglądu, to spowodujemy najpierw, aby w jakiejś innej ważnej sprawie wyraził stanowisko zgodne z tym poglądem. Jeśli bowiem raz coś powie, chociażby dla świętego spokoju, w przyszłości najprawdopodobniej nie będzie miał ochoty wywoływać zamieszania i ośmieszać się nagłą zmianą decyzji.

Odmianą tego mechanizmu jest technika manipulacyjna zwana regułą małej prośby, mówiąca, że jeśli chcemy uzyskać przysługę wielką, prosimy najpierw o niewielką przysługę tego samego rodzaju. Przyzwyczajamy w ten sposób odbiorcę do pewnej linii postępowania. Jest to tzw. technika „stopa w drzwiach”. Inną odmianą tego mechanizmu jest kolejna technika manipulacyjna tzw. skubanie, które często jest wykorzystywane w

końcowej fazie negocjacji, kiedy porozumienie zostało już osiągnięte, a negocjator żąda dodatkowych, proporcjonalnie małych ustępstw.

Przekładając powyższą teorię na praktykę pedagogiczną należy zwrócić uwagę na fakt, iż rzutuje ona zarówno na zachowanie się nauczyciela jak i ucznia. Analizując pierwszy z wymienionych aspektów trzeba podkreślić, że dobrze się dzieje, gdy nauczyciel zdaje sobie sprawę z istnienia w swojej psychice mechanizmu konsekwencji, bo to pozwoli mu na weryfikację swojego działania pedagogicznego- pomoże uniknąć zachowań nacechowanych rutyną, bezsensownych przyzwyczajień, nieuzasadnionego uporu, jednocześnie wyzwalając tolerancję i elastyczne, indywidualne podejście do dziecka.

Jeśli idzie o drugi aspekt, czyli o ucznia, to szczególnie ów mechanizm można zaobserwować przy analizie postępujących zachowań patologicznych, co wspomaga często np. uzależnienia lub niekorzystne nawyki.

22. Mechanizm konformizmu

Mechanizm ten opiera się o zasadę, że większość ludzi przyjmie propozycję, jeśli ta będzie możliwa do przyjęcia przez ogół społeczeństwa, lub większość rówieśników danej grupy. Udowodniono eksperymentalnie, że przy podejmowaniu decyzji w znacznej mierze kierujemy się nie własną oceną, lecz tym, jak daną sytuację oceniają inni ludzie, a właściwie tym, jak nam się wydaje, że ją oceniają. W różnych okolicznościach konformizm przejawia się z różną siłą, np. łatwiej ulegamy konformizmowi w sprawach, w których nie czujemy się kompetentni, niż w sprawach, na których się znamy (decyduje tu czynnik niepewności), również częściej będziemy poszukiwać wskazówek, co do poprawności naszego postępowania wśród ludzi, których odbieramy jako podobnych do nas samych.

W perswazji mechanizm konformizmu wykorzystuje się przez zastosowanie w przekazie następującej reguły powszechności: gdy chcemy odbiorcę skłonić do przyjęcia pewnej postawy lub pewnego wzorca zachowania, wywołajmy w nim wrażenie, że wzorzec ten jest powszechnie akceptowany.

W praktyce nauczania i wychowania zasada ta ma również ma swoje ważne znaczenie i daje możliwości wpływu na ucznia. Pozyskując część grupy społecznej np. klasy można stwarzając pewne sprzyjające warunki, poddać modelowaniu poszczególnych jej uczniów lub inną część grupy.

23. Mechanizm sympatii

Kolejny mechanizm perswazji opiera się o założenie, że łatwiej jest ulec osobie i dostosować się do niej, jeśli darzymy daną osobę sympatią i odczuwamy, że ta osoba

również darzy nią nas i chce dla nas jak najlepiej. Mechanizm ten wykorzystuje się poprzez zastosowanie reguły: zanim przystąpimy do rzeczy, spowodujemy najpierw, aby odbiorca nas polubił.

Zasada sympatii nie znaczy, że należy zawsze i za wszelką cenę, kosztem dyscypliny zabiegać o sympatię dzieci lub „kupować” jej drogą demoralizujących ustępstw. Z pewnością umiejętność zdobycia i utrzymania sympatii, przy jednoczesnym wysokim poziomie wymagań jest niebywale trudną sztuką, której opanowaniem niewielu nauczycieli może się poszczycić.

Mówić o mechanizmie sympatii jako o technice perswazji mówimy o procesach wyzwalających sympatię niemal natychmiast, przy czym zdawać należy sobie sprawę, że niekiedy sympatię zdobywa się przez lata, niekiedy dopiero po zakończeniu kontaktu. (uczeń często polubi nauczyciela dopiero w okresie dorosłego życia, kiedy z perspektywy czasu patrzy na ich interakcje z przeszłości.)

Dla lepszego zobrazowania problemu należy wyjaśnić, za co lubimy inne osoby? Przede wszystkim lubimy tych, których znamy. Lubimy również osoby podobne do nas oraz takie, które wygłaszają pod naszym adresem komplementy i chociaż w sumie zdajemy sobie sprawę, że często są to pochlebstwa, to i tak odwzajemniamy się sympatią.

Atrakcyjność fizyczna i dbałość o wygląd zewnętrzny jest następnym czynnikiem uruchamiającym sympatię. Z badań wynika, że nawet w przypadku wyroków sądowych przestępcy o atrakcyjnym wyglądzie otrzymują łagodniejsze wyroki za analogiczne przestępstwa od tych o wyglądzie nieatrakcyjnym.

Ciekawym elementem uwalniającym sympatię jest fakt zawiązania się współpracy. Po pewnym czasie początkowo wrogo nastawieni uczniowie poprzez współpracę są w stanie się polubić. Dotyczy to również relacji nauczyciela z uczniem.

Lubienie i sympatia nie jest techniką manipulacyjną, kiedy nie wykorzystujemy faktu, że ktoś nas lubi, aby wpłynąć w niekorzystny sposób na niego. Nie wolno mówić komplementów, jeśli ich naprawdę nie czuje się, a wypowiada tylko dlatego, iż chce się daną osobę przekonać do jakiegoś ustępstwa, bo wtedy nawet zwykły komplement zwiększa szanse na ustępstwa.

Ta technika jest bardzo przydatna w wychowywaniu, oraz w terapiach. Warto przyznawać rację komuś kogo lubimy, gdy z nim zgadzamy się, wtedy jesteśmy prawdziwi w stosunku do siebie, tego kogoś i wzajemnych relacji z tym kimś, co procentuje w przyszłości.

24. Mechanizm autorytetu

Kolejny mechanizm mówi o tym, że ulegamy ludziom, którzy powszechnie uznawani są za autorytet, czy też mają większą wiedzę w danej dziedzinie niż my. Działanie perswazyjne przy zastosowaniu tej reguły jest możliwe dzięki temu, że reakcja podporządkowania i posłuszeństwa następuje nie tylko w uzasadnionych przypadkach. Reakcja taka następuje bardzo często w obliczu powierzchownych znamion autorytetu, jak ubiór, tytuł naukowy, stopień służbowy, czy prestiżowe określenia zawodowe. Mechanizm autorytetu wiąże się również z tzw. efektem aureoli, czyli automatycznym przeniesieniem atrybutów autorytetu z jednej grupy spraw na inne. Osoba będąca znawcą w jednej dziedzinie, będzie traktowana jako znawca w innych dziedzinach, w których może wcale nie być ekspertem.

Znaczenie autorytetu w nauczaniu i wychowaniu jest bezsporne. Dzięki niemu rodzice kształtują osobowość swych dzieci i nie posiadając często podstaw pedagogiki robią to ze znacznie większym powodzeniem niż studujący przez wiele lat fachowcy. W przypadku rodziców proces kształtowania się autorytetu jest naturalny i sięga pierwszych chwil istnienia dziecka.

Zdecydowanie w gorszym położeniu znajdują się nauczyciele, którzy ów autorytet muszą sobie wyrobić i to w stosunkowo trudnych warunkach oraz krótkim czasie. Warto więc krótko wymienić czynniki wspomagające budowanie autorytetu, chociaż należy pamiętać, iż zależny jest on zawsze od wielu współgrających czynników, a jego budowa ma z pewnością charakter procesu.

Niezwykle istotny przy budowaniu autorytetu jest ubiór. Oczywiście musi być on odpowiedni i dopasowany do specyfiki pracy, konkretnej sytuacji i panujących w danej społeczności norm. Z pewnością wszelkiego typu uniformy przyczyniają się do budowy autorytetu- mundury, białe lekarskie fartuchy. Równie istotną rolę odgrywają tytuły, które dobrze jest w sposób estetyczny eksponować. Szczególnie starsze dzieci i młodzież powinny dokładnie znać tytuły swoich nauczycieli (mgr, inż. dr), a w przypadku nauczycieli w-f warto, aby ten pochwalił się swoimi dokonaniem sportowymi, czy certyfikatami trenerskimi.

25. Mechanizm niedostępności

Mechanizm niedostępności bazuje na słabości ludzi do tzw. „bezwrotnie przemijających okazji”. Wykorzystując je w praktyce, przedstawia się rozmówcy propozycję, z której wynika, że jeżeli od razu nie zdecyduje się, to potem będzie ono dla niego nieosiągalne. Przyczyną tego zjawiska jest fakt, że im trudniej dostępne jest dla człowieka pewne dobro, tym wyżej ocenia się jego wartość. Niedostępność lub ograniczona dostępność jakiegoś dobra, krępuje naszą wolność decyzji – po to właśnie dobro nie możemy sięgać równie swobodnie, jak po inne. Odczuwamy to jako irytujący dyskomfort, a jego rozładowanie osiąga się poprzez zdobycie tej niedostępnej rzeczy. Omawiany mechanizm

stanowi punkt wyjścia **teorii reaktancji**, czyli **oporu psychologicznego**, która mówi, że wraz z rosnącą niedostępnością jakiegoś dobra rośnie chęć posiadania go, co dodatkowo pobudzone jest wzrastającą rywalizacją.

Właściwość tę można wykorzystać przy motywowaniu wychowanków, aranżowaniu rywalizacji, konkursach itp. Aby zwiększyć zainteresowanie uczniów można zorganizować konkurs z atrakcyjną nagrodą dla pierwszych chętnych, czy ustalić nieprzekraczalny termin oddania prac, w którym można uzyskać wyższą ocenę. Poza tym znajomość tego mechanizmu pozwala na zrozumienie wielu pozornie niewytłumaczalnych zachowań młodzieży.

Przedstawione powyżej mechanizmy perswazji i wynikające z nich dla praktyki pedagogicznej konsekwencje. trzeba rozumieć, jako wieloczynnikową całość, powiązaną ze sobą, a także zależną od wielu innych współistniejących w człowieku prawideł, będących przedmiotem rozważań pokrewnych dyscyplin naukowych. Mechanizmy i zasady zaprezentowane w materiałach należy traktować, jako pewne tendencje do opisywanych zachowań i przekładać na wysoce prawdopodobne scenariusze przebiegu określonych wycinków procesu nauczania. Nie ma natomiast pewności i gwarancji, że uczeń zachowa się w danej sytuacji w sposób przez nas przewidziany.

Niedostępność nie jest techniką manipulacyjną, kiedy podajemy daną informację nie kierując się dobrem, zyskiem osobistym, oraz gdy uzyskane informacje analizujemy z dystansu, nie ulegając pierwszym emocjom.

MANIPULACJE, RADZENIE SOBIE Z MANIPULACJAMI

26. Czym jest manipulacja?

Słowo manipulacja pochodzi z łac. słowa *manipulatio* i oznacza manewr, fortel, podstęp. Pojęcie to oznacza celowo inspirowaną interakcję społeczną mającą na celu oszukanie osoby lub grupy ludzi, aby skłonić je do działania sprzecznego z ich dobrem/interesem. Zazwyczaj osoba lub grupa ludzi poddana manipulacji nie jest świadoma środków, przy użyciu których wywierany jest wpływ. Autor manipulacji dąży zwykle do osiągnięcia korzyści osobistych, ekonomicznych lub politycznych kosztem poddawanych niej osób. Perswazja różni się od manipulacji tym, że przekonanie danej osoby do czegoś nie zaszkodzi jej w późniejszym czasie. W uproszczeniu można powiedzieć, że manipulacja to negatywna perswazja. W omawianych technikach perswazji parokrotnie wspomniano również o możliwościach wykorzystania ich jako manipulacji. Różnica polegała głównie na intencjach osoby, która kierowała rozmową.

Do jednych z najczęściej wykorzystywanych technik manipulacyjnych należy presja i szantaż. Z presją mamy do czynienia, gdy po wypowiedzeniu komunikatu perswazyjnego (np. w postaci prośby), rozmówca nie akceptuje odmowy odbiorcy i formułuje kolejny komunikat, którego cel jest identyczny z dopiero co odrzuconym przez odbiorcę. Mechanizm ten stanowi próbę przejęcia przez jednego z uczestników dialogu kontroli nad przekonaniem i działaniami drugiego uczestnika. Przykładem takiego dialogu może być sytuacja:

N: Czy moglibyście zostać jutro po lekcjach pomóc uczniom z klasy 2b w przygotowaniach do apelu?

U: Przykro mi, ale nie możemy.

N: Nawet nie chcę o tym słyszeć. Po prostu musicie zostać.

Innym przykładem technik manipulacyjnych jest szantaż. Można wyróżnić szantaż komunikacyjny, oparty na jawnym przekazaniu informacji, że w przypadku niezaaprobowania

przez odbiorcę pewnej tezy lub niewykonania przez niego pewnego polecenia spotka go jakaś dolegliwość, której źródłem będzie dalsze zachowanie nadawcy. Mówiąc krócej – jest to zagrożenie odbiorcy karą ze strony nadawcy. Szantaż nie prowadzi do zmiany postawy odbiorcy, a jedynie do zmiany jego zachowania. W przypadku, gdy motywem mającym nakłonić odbiorcę do zmiany zachowania nie jest strach przed karą ale poczucie winy, związane ze sprawieniem komuś przykrości lub z niewywiązaniem się z obowiązku, to mamy do czynienia z szantażem emocjonalnym.

27. Metody radzenia sobie z manipulacjami

Technik manipulacyjnych jest bardzo wiele, jednak większość z nich opiera się na omówionych technikach perswazji lub szantażu i presji. Manipulator stara się (niekoniecznie z pełnym wyrafinowaniem i całkowicie świadomie) sterować naszymi emocjami, myślami i postępowaniem, stwarzając przy tym pozory, że to nie on kieruje rozwojem wydarzeń. Aby go pokonać musimy „odebrać mu stery” i sami przejąć pełną kontrolę nad własnymi decyzjami. Pierwszym krokiem dla przeciwstawienia się wszelkim formom manipulacji jest zdefiniowanie sytuacji, czyli uświadomienie sobie, że staliśmy się ofiarą manipulacji konkretnego rodzaju, a więc np. stwierdzenie, że „mój rozmówca chce na mnie wyrzucić presję” lub „mój rozmówca próbuje mnie szantażować”.

Jedną z metod obrony przed manipulacją jest nazwanie rzeczy po imieniu, co wytrąca broń z ręki praktycznie każdemu przeciwnikowi, np.:

*Już raz odpowiedziałem i to **musi** ci wystarczyć.*

***Nigdy** nie podejmuję decyzji pod presją, więc mnie nie naciskaj.*

*Posuwasz się do **gróźb**, a to znaczy, że skończyły ci się argumenty.*

***Szantażem** niczego u mnie nie osiągniesz.*

Reakcja tego rodzaju jest jedną z najskuteczniejszych, jednak jest to reakcja mogąca doprowadzić do konfliktu. Do łagodniejszych metod należą:

Technika Małego Księcia, która jest stosowana wówczas, gdy rozmówca usiłuje ściągnąć nas z obranej drogi prowadzenia negocjacji i rozmów. Polega ona na niestrudżonym stawianiu tego samego pytania i podnoszeniu tej samej kwestii dopóty, dopóki nie uzyskamy na nie satysfakcjonującej odpowiedzi czy też do momentu, w którym temat zostanie wyczerpany.

Nieco podobna jest technika nazywana popularnie „**zdartą płytą**”. Zawiera ona dwa ważne elementy przeciwstawiania się presji. Pierwszy element to zdanie – klucz, powtarzane wielokrotnie, stanowczo i spokojnie. Drugi element to podtrzymywanie kontaktu poprzez nawiązywanie do argumentacji partnera w dyskusji. To właśnie różni ją od techniki Małego Księcia. Należy przy tym dbać o to, by nie zaczęły wchodzić w grę emocje, które zawsze są wrogiem merytorycznych argumentów. Konieczność powtarzania przez cały czas tego

samego zdania, ale w różnych kontekstach sytuacyjnych pozwala na skuteczne opanowanie uczuć.

Inną metodą jest **gra na zwłokę**. Podstawą do tej strategii jest fakt, że osoby argumentujące za pomocą agresywnych wypowiedzi manipulacyjnych na ogół nie lubią czekać i chcą, aby efekty ich poczynań były natychmiastowe. Stosując tą technikę po pierwsze niczego nie obiecujemy, po drugie niczego nie odmawiamy, a po trzecie żądamy czasu do namysłu. Oczywiście im dłuższa przerwa, np. kilkudniowa, tym lepiej.

Obroną przed wywieraniem na nas presji może być przedefiniowanie sytuacji. Jeśli manipulator chce wywołać u nas poczucie winy lub poczucie zobowiązania, to odbiorca sam wypomina manipulantomu, że to on jest np. samolubny lub, że to jego żądanie jest dla nas przykre.

M: Musicie przyjechać w te święta. Chyba nie chcecie sprawić nam przykrości?

O: Skoro już mowa o tym, czego my chcemy, to chcemy pojechać na narty.

lub

O: Oczywiście, że nie chcemy sprawić wam przykrości, ale to wy sprawiacie nam przykrość, nie pozwalając nam wyjechać na narty.

Ze względu na to, że szantaż bardzo rzadko jest efektem spokojnej kalkulacji, często bywa wynikiem nieracjonalnego impulsu, czego efektem jest to, że groźby bywają nieadekwatne do sytuacji („zabiję się”, „wyląduję pod latarnią”, „rzucę szkołą” itp.), a ich realizacja przyniosłaby mu więcej straty niż spełnienie żądania przez odbiorcę. Jedną z metod jest więc danie szantażyście do zrozumienia, że zgodzimy się na karę, jaką szantażysta przewidział dla nas – jest to tzw. **przyjęcie szantażu**. Jeśli natomiast szantaż dotyczy poczucia winy, dajemy manipulantomu do zrozumienia, że owo poczucie winy nie będzie spędzało nam snu z powiek. Szantażowany nie powinien bagatelizować, ani ośmieszać groźby, jak również nie powinien umniejszać winy, nawet jeśli sądzi, że żadnej winy nie ponosi. Przekaz w tej technice do szantażysty powinien brzmieć „nie boję się ani winy, ani kary”, np.:

M: Jeśli nie przystąpisz do tego egzaminu, to wyrzucę cię z domu.

O: No to będę musiał znaleźć sobie Inn mieszkanie.

Zamiast: Strach na Lachy

M: Jeśli teraz wyjdiesz, możesz już nigdy więcej nie wracać.

O: Skoro podjąłeś taką decyzję...

Zamiast: Obiecanki cacanki

M: Nie zrobisz tego za mnie? Co za samolub z ciebie.

O: Całkowicie się z tobą zgadzam.

Zamiast: Czemu sama tego nie zrobisz?

Strategia ta jest niezwykle skuteczna – ukazuje postawę odbiorcy: trudno – jestem winny, a więc trudno – ukarż mnie za to.

Jedną z technik stosowaną w przypadku, kiedy manipulator próbuje stosować techniki wykorzystujące mechanizm sympatii (podnoszenie wartości drugiej strony), jest

akceptowanie komplementów. Nie zaprzeczanie czasami nawet fałszywej, ale pozytywnej prawdzie o nas wytraca broń z ręki manipulatora.

Gdy mamy do czynienia z manipulacjami opartymi na deprecjonowaniu przez wypowiedzianie niepoehlebnych ocen należy starać się **zamienić oceny na opinię**, a następnie jej zaprzeczyć. Jest to o tyle trudne, że osoba manipulowana musi w tym momencie powstrzymać odruchową reakcję, jaką jest obrona i dowodzenie swoich racji. Zdarza się jednak, że krytyka nie jest sformułowana w sposób otwarty, lecz zakamuflowana w postaci aluzji, co jest zwykle wygodniejsze dla manipulatora. Należy wówczas **zdemaskować** ową **aluzję** i dążyć do tego, by manipulator wypowiedział swój krytyczny sąd wprost. Najczęściej manipulator wycofuje się wówczas z zajmowanego stanowiska. Jeżeli zaś mimo wszystko sformułuje swą krytyczną ocenę, należy zamienić ją na opinię, gdyż wyrażona w ten sposób krytyka, jest zawsze łatwiejsza do odparcia, a w każdym razie pozostawia możliwość dyskusji a nie jedynie obrony.

Można jednak postąpić zgoła odwrotnie i, zgodnie z techniką **zastona z mgły**, bezdyskusyjnie akceptować uwagi krytyczne, zarzuty czy uwagi deprecjonujące. Pozwala to reagować spokojnie, bez poczucia winy. Zachowując się w ten sposób, dajemy do zrozumienia rozmówcy, że nie dotyczą nas jego krytyczne uwagi w taki sposób jakby tego chciał, co ostatecznie zmusza go do ich zaprzestania.

Zdarza się jednak, że nasze postępowanie rzeczywiście zasługuje na ocenę krytyczną. Dobrze jest wówczas **przyznać się do błędu uprzedzając krytykę**, co wytraci ewentualnemu manipulatorowi broń z ręki, a nas samych, postawi w lepszym świetle.

Dodatkową obroną przed manipulacją powinna być wiedza, że najczęściej manipulator nie ucieka się do stosowania tylko jednej techniki manipulacji. Przeciwnie – bardzo często je łączy ze sobą po to, by jak najsilniej zawładnąć osobą manipulowaną, a więc jej systemem wartości, przekonaniemi, czasem itp. Trzeba również pamiętać, że manipulacja przestaje być zagrożeniem, gdy zostaje ujawniona i nazwana. Otwarta komunikacja, zbieranie faktów, nazywanie rzeczy po imieniu, konfrontacja z władzą, dają możliwość ochrony przed manipulacją.

Literatura:

1. (red.) Psychologia, Gdańsk
2. Bocheńska – Włostowska K. (2009) Akademia umiejętności interpersonalnych, Kraków
3. Borg J. (2006) Perswazja, Warszawa
4. Chełpa S., Witkowski T. (2004) Psychologia konfliktów, Kraków
5. Ernst K. (1991) Szkolne gry uczniów, Warszawa

6. Hartley M. (2005) *Stres w pracy*, Kielce
7. Heszen – Niejodek I. (2000). *Teorie stresu psychologicznego i radzenia sobie*. W: Strelau J.
8. Kazimierczak M. (2008) *Rozwiązywanie konfliktów w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa
9. Liberman D., J. (2005) *Sztuka rozwiązywania konfliktów. Jak porozumieć się w każdej sytuacji?*, Gdańsk
10. Marten Z. (2007) *Stres w pracy nauczyciela*, W: *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas w Sosnowcu. Pedagogika*, Sosnowiec
11. Tokarz M. (2006) *Argumentacja, perswazja, manipulacja*, Gdańsk