

ANNA ROMANOWSKA-TOŁŁOCZKO

**WYBRANE
ZAGADNIENIA
Z TEORII
I PRAKTYKI
WYCHOWANIA**



AKADEMIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO WE WROCŁAWIU

ANNA ROMANOWSKA-TOŁŁOCZKO

**WYBRANE ZAGADNIENIA
Z TEORII I PRAKTYKI
WYCHOWANIA**

skrypt do zajęć: Teoria wychowania

WROCŁAW 2022

KOMITET WYDAWNICZY

Wojciech Cieśliński
Beata Irzykowska (sekretarz)
Gabriel Łasiński
Krzysztof Maćkała
Jarosław Marusiak
Eugenia Murawska-Ciałowicz
Andrzej Pawłucki
Małgorzata Sekułowicz
Tomasz Sipko
Sławomir Winiarski (przewodniczący)

KOREKTA I SKŁAD

Beata Irzykowska



© Copyright by Wydawnictwo AWF Wrocław 2022

ISBN 978-83-64354-71-7



Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu
51-684 Wrocław, al. I.J. Paderewskiego 35
www.awf.wroc.pl, wydawnictwo@awf.wroc.pl
Wydanie I

Certyfikat jakości na zgodność z PN-EN ISO 9001:2015



Książka, którą nabyłeś, jest dziełem twórcy i wydawcy. Prosimy, abyś przestrzegał praw, jakie im przysługują. Jej zawartość możesz udostępnić nieodpłatnie osobom bliskim lub osobiście znanym. Ale nie publikuj jej w internecie. Jeśli cytujesz jej fragmenty, nie zmieniaj ich treści i koniecznie zaznacz, czyje to dzieło. A kopiując jej część, rób to jedynie na użytek osobisty. Szanujmy cudzą własność i prawo. Więcej na www.legalnakultura.pl

Polska Izba Książki

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie, 4

1. UWARUNKOWANIA EFEKTYWNOŚCI WYCHOWAWCZEJ, 5

- 1.1. Rodzina jako najważniejsze środowisko wychowawcze, 5
 - 1.1.1. Funkcje i dysfunkcjonalność rodziny, 5
 - 1.1.2. Postawy rodziców wobec dziecka, 9
- 1.2. Sposoby oddziaływań wychowawczych, 13
 - 1.2.1. Metody wychowania, 13
 - 1.2.2. Taktyki i techniki wychowawcze, 17
 - 1.2.3. Style wychowania, 18
- 1.3. Błędy wychowawcze, 20
- 1.4. Zasady wychowania bez porażek, 28
 - 1.4.1. Bariery komunikacyjne i niewłaściwe sposoby rozwiązywania konfliktów, 28
 - 1.4.2. Akceptacja i metody oparte na konstruktywnej komunikacji, 32
- 1.5. Trudności wychowawcze, 36
 - 1.5.1. Przyczyny trudności wychowawczych, 36
 - 1.5.2. Przejawy trudności wychowawczych oraz środki zaradcze i profilaktyczne, 44
- 1.6. Autorytet a wychowanie, 50

2. NAUCZYCIEL-WYCHOWAWCA, 54

- 2.1. Kompetencje nauczycielskie, 54
- 2.2. Obciążenia wynikające z roli zawodowej nauczyciela-wychowawcy, 59
- 2.3. Wypalenie zawodowe nauczyciela, 62
- 2.4. Kompetencje psychospołeczne w zawodzie nauczyciela, 69
 - 2.4.1. Umiejętności emocjonalne, 71
 - 2.4.2. Umiejętności asertywne, 75
 - 2.4.3. Umiejętności komunikacyjne, 77
 - 2.4.4. Umiejętność rozwiązywania konfliktów, 79
 - 2.4.5. Umiejętność dokonywania prawidłowej samooceny oraz kształtowania u uczniów poczucia własnej wartości, 84
 - 2.4.6. Umiejętności radzenia sobie ze stresem, 86

Zakończenie, 91

Bibliografia, 92

WPROWADZENIE

*Wychowanie dzieci jest ciężką pracą,
która obfituje w chwile wielkiej radości
i niewiarygodnego przygnębienia,
ogromnej dumy i głębokiego zakłopotania.*

(Woititz, 2008, s. 15)

Wychowanie dziecka jest jednym z najtrudniejszych zadań, z jakimi przychodzi się zmierzyć człowiekowi, a zarazem jednym z tych, do których podotania jest on nad wyraz skromnie przygotowany. Dotyczy to zarówno rodziców, jak i nauczycieli, czyli osób, które są w tym procesie najważniejsze i mają największy wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka. Od ich stosunku do dziecka oraz postępowania wobec niego zależy w znacznym stopniu, jakim stanie się ono człowiekiem, jak będzie funkcjonować wśród ludzi, czy będzie dawać sobie radę w życiu i czy będzie szczęśliwe. Niezwykle istotna jest więc świadomość roli wychowawczej oraz wiedza dotycząca uwarunkowań wychowania. Na tę wiedzę składa się m.in. znajomość praw i właściwości fizycznego i psychicznego rozwoju dziecka, znajomość konstruktywnych metod wychowania opartych na prawidłowej komunikacji oraz znajomość przyczyn negatywnych zachowań dzieci, które są niejednokrotnie odpowiedzialną na niewłaściwe postawy rodziców i wychowawców.

Niniejsze opracowanie zawiera przegląd literatury psychologiczno-pedagogicznej na temat czynników sprzyjających efektywności działań wychowawczych oraz ją obniżających. Składa się ono z dwóch części. W pierwszej zostały przedstawione treści dotyczące wpływu rodziny na funkcjonowanie dziecka. Omówiono tu metody, taktyki oraz style wychowania, wskazano błędy wychowawcze oraz ich bliskie i dalekosiężne skutki, zaprezentowano różne koncepcje przyczyn trudności pojawiających się w procesie wychowania oraz możliwości działań profilaktycznych i zaradczych. Część druga poświęcona jest kompetencjom wychowawczym nauczycieli. Opisano w niej znaczenie umiejętności psychospołecznych jako kluczowych dyspozycji w pracy pedagoga, które z jednej strony sprzyjają jego efektywności zawodowej, a z drugiej chronią go przed nadmiernym stresem i wypaleniem.

Książka przeznaczona jest dla studentów – przyszłych nauczycieli, ale również polecam ją tym wszystkim, którzy pragną poszerzyć swoją wiedzę o wychowaniu dziecka, niezbędną do budowania z nim satysfakcjonujących relacji zarówno w pracy zawodowej, jak i życiu prywatnym. Relacja jest bowiem celem i warunkiem prawidłowego rozwoju dziecka.

1. UWARUNKOWANIA EFEKTYWNOŚCI WYCHOWAWCZEJ

1.1. Rodzina jako najważniejsze środowisko wychowawcze

Rodzina uznawana jest za „kolebkę” rozwoju osobowości człowieka. To w rodzinie zdobywa on język, kształtuje swoje uczucia i postawy wobec samego siebie i otoczenia, uczy się wzorów postępowania i przyswaja je. Wzory te wynikają z danej sytuacji społecznej, ale są też zakodowane w przeszłości rodzinnej i przekazywane z pokolenia na pokolenie.

Istnieją dwa aspekty rodzinnego dziedzictwa. Jeden dotyczy własności materialnej, drugi to wartości kulturowe: tradycje, idee, poglądy, zasady moralne. Każda rodzina ma charakterystyczne cechy, które różnią ją od innych, ma swój intymny, wewnętrzny świat i niepowtarzalny klimat. Zachowuje swoisty dla siebie styl życia, sposób wyrażania uczuć, okazywania wzajemnego zrozumienia oraz stosunku do osób z zewnątrz. Jednocześnie jest grupą otwartą, nawiązującą kontakty z innymi grupami i dostosowującą się do zmian (Satir, 2000).

Rodzina jest bardzo ważna dla dziecka, ponieważ dokonuje się w niej proces jego socjalizacji – wprowadzania w świat kultury i przygotowywania do udziału w życiu dorosłych. Socjalizacja dziecka w rodzinie jest procesem dwutorowym – dziecko kształtuje się pod wpływem rodziców, rodzice zaś, zajmując się dzieckiem, gromadzą nowe doświadczenia, poznają świat z perspektywy dziecka, doznają nowych uczuć i emocji, a przez to bogacą i rozwijają swoją osobowość.

1.1.1. Funkcje i dysfunkcjonalność rodziny

Rodzina spełnia wiele ważnych funkcji zarówno dla utrzymania ciągłości biologicznej, jak i prawidłowego rozwoju jednostki i społeczeństwa. Do najważniejszych funkcji rodziny jako grupy społecznej należą:

- **funkcja prokreacyjna (biologiczna)** – polega na zrodzeniu potomstwa oraz zaspokajaniu potrzeb seksualnych małżonków;
- **funkcja ekonomiczna** – dotyczy zapewnienia członkom rodziny środków utrzymania, a jednocześnie pozwala dostarczyć społeczeństwu pracowników;
- **funkcja opiekuńczo-usługowa** – obejmuje sprawowanie opieki nad członkami rodziny, którzy nie są w pełni samodzielni z powodu wieku, choroby lub

niepełnosprawności, oraz wykonywanie szeregu zadań i czynności niezbędnych do prowadzenia gospodarstwa domowego;

- **funkcja wychowawcza (socjalizacyjna)** – przejawia się wprowadzaniem młodego pokolenia w szeroko rozumiane życie społeczne, a także przekazywaniem wzorców zachowań, wartości i kultury. Współcześnie uważa się, że fizyczny, poznawczy i społeczny rozwój dziecka w wielkim stopniu zależy od poczynąń rodziców oraz wynikającej z ich działań specyfiki życia rodzinnego;
- **funkcja psychohygieniczna (emocjonalna)** – polega na zapewnieniu członkom rodziny poczucia stabilizacji, bezpieczeństwa, zrozumienia, miłości i przynależności, co jest niezbędne do utrzymania/zachowania ich zdrowia psychicznego. Zaspokajanie wymienionych potrzeb psychospołecznych przez rodzinę ma niezwykle ważne znaczenie profilaktyczne, gdyż pozwala zapobiegać powstawaniu zaburzeń emocjonalnych (Przetacznikowa i Włodarski, 1994).

Według Ziemskiej (1986) przejawy energii dziecka, chęć badania i opanowania najbliższego otoczenia, samokontrola oraz kontakty społeczne są uwarunkowane nie tylko genetyczną strukturą, ale i rodzajem kontaktu z rodzicami oraz reżimem wychowawczym, jaki wprowadzają. Możliwości poznawcze dziecka mogą być w pełni rozwijane przez bogate w treść środowisko albo hamowane przez nieodpowiednie, ubogie czy rzadkie stymulacje.

Małe dziecko już we wczesnych okresach swojego rozwoju wiele zawdzięcza starannemu prowadzeniu przez rodziców. Dzięki temu nabywa podstawowej zdolności: uczy się uczyć. W zabawie kształci swoją wytrwałość i umiejętność pokonywania trudności w realizacji wytyczonego celu. Odczuwa przy tym przyjemność z rozwijania nowych umiejętności i sprawności, które znacząco wpływają na kolejne osiągnięcia. Stopniowo przyzwyczajają się do ponoszenia odpowiedzialności za wykonywane czynności i do pracy na rzecz celów bardziej odległych. Zdobywa więc bardzo ważne podstawy dalszej nauki, pracy i w ogóle działalności.

Dziecko uczy się od swoich rodziców myśleć, mówić, kontrolować reakcje i panować nad nimi, a także wpływać na innych ludzi. Dzięki wzorom osobowym, jakimi są rodzice, zdobywa wiedzę, jak odnosić się do innych, kogo lubić, kogo unikać, z kim się mniej lub bardziej liczyć, jak wyrażać swoją sympatię i antypatię. Przyswajają sobie ponadto umiejętność reagowania na zakazy i nakazy, uczy się kierowania swoim działaniem. Postępując według norm społecznych, zaczyna budować własny świat wartości.

W tym wielostronnym rozwoju dorośli mogą wydatnie pomóc dziecku poprzez umiejętne postępowanie i dawanie przykładu. Ale mogą też utrudniać lub hamować

jego rozwój, doprowadzając do ukształtowania osobowości o cechach patologicznych. Mówi się wtedy o **dysfunkcjonalności** rodziny, oznaczającej, że rodzice niewłaściwie wypełniają swoje role w jednym lub kilku wymienionych wyżej zakresach. Szczególne znaczenie mają tu funkcje wychowawcza i psychohigieniczna, które jeśli nie są należycie pełnione, mogą wywołać u dziecka różnego typu zaburzenia zachowania, takie jak skłonność do egocentryzmu, egoizm, niespektowanie wzorów zachowań, norm i wartości przyjętych w danym społeczeństwie. Mogą również przejawiać się w postaci niezrównoważenia emocjonalnego oraz podatności na frustrację.

Dysfunkcjonalność rodziny może wynikać z patologii, w sensie społecznym lub biologicznym, obciążającej któregoś z rodziców. Są to nałogi, przestępczość, pasyżnictwo społeczne, ale też choroba psychiczna, nieuleczalna lub obłożna choroba fizyczna czy ciężkie kalectwo. Dysfunkcjonalność w zakresie wychowania, socjalizacji i psychohigieny mogą również spowodować następujące czynniki:

1. Zmiany w strukturze rodziny o charakterze traumatycznym

Rodzina dzięki stałości składu osobowego daje dziecku oparcie i poczucie bezpieczeństwa. Stabilność środowiska rodzinnego stanowi bardzo ważny czynnik jego równowagi emocjonalnej i zdrowia psychicznego. Rozbicie rodziny przez śmierć, rozwód czy separację rodziców wywołuje zawsze szok i pozostawia u dziecka trwałe urazy. Rozłąka z jednym z rodziców może doprowadzić do pojawienia się u dziecka lęków oraz utraty poczucia bezpieczeństwa. Rozbicie rodziny często skutkuje też depresją oraz szeregiem objawów nerwicowych. Sprzyja również pojawieniu się zachowań aspołecznych.

Gdy ustabilizowany system domu rodzinnego ulega procesowi dezintegracji i rozbicia, świat dziecka czy młodego człowieka zaczyna się chwiać i rozpadać. Może on wtedy szukać oparcia poza domem, staje się bardziej podatny na wpływy z zewnątrz (grup rówieśniczych). Dąży do rozładowania wewnętrznego napięcia, co może przybierać różne formy nieakceptowanego społecznie zachowania (agresji, popadania w nałogi, podejmowania prób samobójczych czy wchodzenia w kolizje z prawem). Rozbicie rodziny prowadzi do dwóch nakładających się na siebie sytuacji traumatyzujących dziecko. Jedną to poprzedzający rozpad rodziny konflikt małżeński, który dziecko postrzega jako zagrożenie. Drugą to wzrastanie w rodzinie niepełnej, z jednym, zamiast dwóch, wzorcem osobowym. Brak stałego kontaktu z obojgiem rodziców utrudnia dziecku odpowiednią identyfikację i w zależności od wieku pozostawia różny ślad w jego osobowości. Podobnie dzieje się w przypadku dziecka, które zostało osierocone przez jedno z rodziców.

2. Zaburzenia więzi emocjonalnej w rodzinie

Więź wytworzona między małżonkami ma podstawowe znaczenie dla kształtu stosunków założonej przez nich rodziny, zwłaszcza zaś dla rozwoju osobowości przebywających w niej dzieci. Jeśli parę małżeńską łączy silna więź oparta na akceptacji, szacunku, wzajemnym zrozumieniu, jeśli każde z nich czerpie zadowolenie z wymiany uczuć i wzajemnego zaspokajania potrzeb psychospołecznych, to po narodzeniu się dziecka istnieje podstawa do kształtowania się prawidłowych stosunków między rodzicami i dzieckiem.

Jeżeli małżonków nie łączy wystarczająco silna więź, może się wytworzyć dysharmonijny układ stosunków, np. silny związek któregoś z rodziców z dzieckiem przy jednoczesnej izolacji drugiego rodzica. Niestabilna diada podstawowa prowadzi z reguły do powstania niestabilnej triady. Zaburzenia więzi interpersonalnych w rodzinie mogą mieć formę jawnej agresji bądź dystansu powstałego na tle obojętności uczuciowej (Satir, 2000).

Dysharmonia w rodzinie dostarcza dziecku wzorów agresji, niestałości, wrogości i aspołecznego zachowania, które przejmuje ono na zasadzie procesu modelowania.

Ciekawe spojrzenie na funkcjonowanie i dysfunkcjonalność rodziny prezentuje Woititz (2008). Autorka określa rodzinę w kategoriach zdrowia i choroby oraz podaje różnice między rodziną zdrową a rodziną niezdrową:

- w zdrowej rodzinie rodzice opiekują się dziećmi, w niezdrowej rodzinie dzieci opiekują się rodzicami;
- w zdrowej rodzinie komunikaty są jasne i zrozumiałe, a jeśli takie nie są, mogą być zakwestionowane, w niezdrowej rodzinie występują podwójne komunikaty wprowadzające zamieszanie i wymagające domyslenia się;
- w zdrowej rodzinie dziecko zawsze jest kochane, nawet jeśli jego zachowanie jest nie do przyjęcia, w niezdrowej rodzinie dziecko jest zawstydzane;
- w zdrowej rodzinie granice prywatności są szanowane, w niezdrowej rodzinie granice prywatności są zamazane i często ulegają zniszczeniu;
- w zdrowej rodzinie każde uczucie ma prawo zaistnieć, w niezdrowej rodzinie uczucia bywają przedmiotem agresji i dlatego są tłumione;
- w zdrowej rodzinie rodzice są nauczycielami i przewodnikami, w niezdrowej rodzinie dzieci same się wychowują, najlepiej jak potrafią;
- w zdrowej rodzinie obowiązują rozsądne ograniczenia i zależności, w niezdrowej rodzinie panuje chaos albo skrajna surowość;

- w zdrowej rodzinie wymagania stawiane przed dziećmi dostosowane są do ich wieku i osiągniętego stopnia rozwoju, w niezdrowej rodzinie od dziecka wymaga się demonstrowania pseudodojrzałości albo infantylizuje się je;
- w zdrowej rodzinie stale i automatycznie daje się dzieciom odczuć, że są cennie, w niezdrowej rodzinie daje się dzieciom odczuć, że są nic nie warte i nie zasługują na miłość;
- w zdrowej rodzinie życie jest zorganizowane: rodzina potrafi planować i ma zdolność do przeciwstawiania się kryzysom, w niezdrowej rodzinie przechodzi się od jednego kryzysu do drugiego, a kiedy kryzysu nie ma, członkowie rodziny sami go tworzą.

Woititz (2008) nie jest odosobniona w traktowaniu rodziny w kategoriach zdrowia i choroby. Autorem podobnej koncepcji jest Stierlin (za: Grębowski, 1994), który całokształt oddziaływań rodziny określa mianem „zdrowia rodziny”. Zdrowie rodziny jest więc stanem środowiska rodzinnego, który sprzyja, bądź nie sprzyja, prawidłowemu rozwojowi psychosomatycznemu oraz dobrostanowi osób w nim przebywających. Stierlin wymienia następujące cechy zdrowej rodziny:

1. Członkowie rodziny mają wspólny system wartości.
2. Członkowie rodziny troszczą się o siebie i interesują się sobą.
3. W rodzinie istnieją warunki do ujawniania i wyrażania wszelkich uczuć (zarówno o zabarwieniu pozytywnym, jak i negatywnym).
4. W rodzinie panuje atmosfera ufności.
5. W rodzinie zawsze jest szansa na prowadzenie dialogu.
6. Rodzina posiada obszar wspólnych działań.

Klimat panujący w rodzinie może mieć zatem charakter prozdrowotny lub antyzdrowotny i odnosi się to zarówno do somatycznego, jak i psychicznego obszaru funkcjonowania człowieka.

1.1.2. Postawy rodziców wobec dziecka

Według Miki (1997) postawy są istotnym składnikiem osobowości, a zarazem czynnikiem w znacznym stopniu decydującym o sposobie i dynamice zachowania jednostki. Mają złożoną strukturę zawierającą trzy składniki:

- poznawczy (wiadomości i opinie na temat przedmiotu postawy);
- emocjonalny (negatywne lub pozytywne uczucia związane z przedmiotem postawy);
- czynnościowy (zachowanie wobec przedmiotu postawy).

Postawy nie są dane człowiekowi od urodzenia, lecz kształtują się w toku jego życia i rozwoju. Powstają nie tylko jako wynik bezpośredniego, indywidualnego doświadczenia, ale również bywają przejmowane w postaci niejako gotowej od innych ludzi, po części na zasadzie naśladownictwa. Istnieje duże prawdopodobieństwo takiego przejmowania postaw od osób, które w życiu jednostki mają jakieś szczególne znaczenie, z którymi może się ona identyfikować i które jej imponują albo które wysoko ceni.

Do postaw można również zaliczyć uprzedzenia. Są one z reguły związane z negatywnym ustosunkowaniem się do przedmiotów, osób i zjawisk i wykazują dużą trwałość oraz odporność na próby ich modyfikacji.

Postawa rodzicielska to emocjonalny stosunek rodzica do dziecka wyrażający się w sposobie myślenia i zachowania rodzica. Ziemska (1986) ukazała prawidłowe i nieprawidłowe postawy rodziców, które wspomagają bądź zaburzają rozwój osobowości dziecka.

Zachowania wychowawczo właściwe to:

1. Akceptacja dziecka, czyli przyjęcie go takim jakie ono jest, z jego cechami wyglądu zewnętrznego i usposobienia, z możliwościami i ograniczeniami. Akceptujący rodzice lubią swoje dziecko i nie ukrywają przed nim tego uczucia. Kontakt z dzieckiem jest dla nich przyjemny i daje im zadowolenie, a dziecko czuje się aprobowane.
2. Współdziałanie z dzieckiem, które przejawia się w zainteresowaniu rodziców zabawą i pracą dziecka oraz angażowaniu się w te działania, a także we wciąganiu dziecka w zajęcia i sprawy rodziców i domu – odpowiednio do możliwości rozwojowych dziecka.
3. Dawanie dziecku rozumnej swobody. W miarę dorastania dziecka rodzice zaczynają dawać mu więcej swobody i pozwalają na pracę lub zabawę z dala od siebie. Z czasem zakres swobody zwiększa się, ale mimo to rodzice potrafią utrzymać autorytet i kierować dzieckiem w takim zakresie, w jakim jest to pożądane.
4. Uznawanie praw dziecka w rodzinie – bez przeceniania czy niedoceniania jego roli.

Zachowania wychowawczo niewłaściwe to:

1. Postawa unikająca, którą cechuje ubóstwo uczuć lub wręcz obojętność uczuciowa rodziców. Przebywanie z dzieckiem nie daje im przyjemności, czasem bywa odczuwane jako trudne – wówczas rodzice są bezradni i nie wiedzą, co zrobić z dzieckiem.

2. Postawa odrzucająca. Dziecko jest odbierane przez rodziców jako ciężar i nie-rzadko poszukują oni instytucji, która przejęłaby ich obowiązki i uwolniła od „niewygody” ograniczającej np. swobodę czy możliwość robienia kariery. Nie lubią dziecka i opieka nad nim wzbudza ich niechęć.
3. Postawa nadmiernie wymagająca. Dziecko jest zwykle naginane do wytworzonego przez rodziców wzoru, bez liczenia się z indywidualnymi cechami i możliwościami dziecka wynikającymi m.in. z jego fazy rozwojowej.
4. Postawa nadmiernie ochraniająca, która przejawia się w bezkrytycznym podejściu do dziecka uważanego za wzór doskonałości. Rodzice są wobec niego przesadnie opiekuńczy i nadmiernie pobłażliwi. Nie doceniają możliwości dziecka, rozwiązują za nie wszystkie trudności, nie nakładają na nie żadnych obowiązków, przez co bardzo ograniczają rozwój jego samodzielności.

Rodzice przejawiający właściwe postawy wychowawcze z chęcią otaczają swoje dziecko opieką, dostrzegają i zaspokajają jego potrzeby, mają duży margines cierpliwości, są gotowi do tłumaczenia i wyjaśniania. Łatwo też nawiązują z dzieckiem kontakt. Jest on przyjemny dla obu stron, oparty na wzajemnej sympatii i zrozumieniu. Umiejętność zachowania odpowiedniego dystansu wobec dziecka, a za-razem akceptacja jego osoby pozwala rodzicom na obiektywną ocenę dziecka. Dzięki temu czuje się ono kochane i ważne, potrafi uczyć się prawidłowych reakcji emocjonalnych i pozytywnych kontaktów z ludźmi.

Zupełnie inaczej jest w przypadku postaw niewłaściwych. Odrzucone przez ro-dziców dziecko czuje się niepotrzebne, zepchnięte na margines rodziny. Czasem walczy o swoją pozycję lub zwraca na siebie uwagę złym zachowaniem. Podobnie odczuwa dziecko, z którym rodzice unikają kontaktu. Ponadto rozwija się w nim poczucie niższej wartości. Dzieci rodziców nadmiernie ochraniających dość szybko uczą się, że ich potrzeby są najważniejsze. Nie liczą się z uczuciami innych ludzi, są samolubne i pełne pretensji. Z kolei dziecko, od którego zbyt dużo się wymaga, które się nagina i zmusza, czuje do rodziców niechęć i złość. Staje się uparte, wrogie i agresywne lub uniżone i uległe.

Wpływem postaw rodziców na zachowanie dzieci zajmowała się również Woititz (2008). Przedstawiła wyłącznie negatywne postawy, ukazując destrukcyjny charakter oddziaływań rodzicielskich:

1. Rodzice przesadnie krytyczni. Patrzą na wszystko okiem sędziego. Nic nie jest dla nich wystarczająco dobre. Zawsze znajdzie się jakaś skaza. Pochwały stosują bardzo rzadko. Ciągła krytyka jest normą. Dziecko stara się zadowolić rodziców, aby w ten sposób zdobyć ich miłość i akceptację. Im mniej otrzymuje pochwał, tym bardziej ich pragnie. Wciąż

ma nadzieję, że uda mu się pozyskać uznanie rodziców, lecz stale doświadcza zawodu, co skutecznie obniża jego samoocenę. W dorosłym życiu będzie zawsze niezadowolone z tego, co robi i co robią inni.

2. Rodzice przesadnie wymagający. Stawiają przed sobą nierealne cele i podejmują się zadań przekraczających ludzkie możliwości. Formułują również nierealne oczekiwania w stosunku do dziecka, zarówno w obszarze prac domowych, jak i osiągnięć w szkole czy poza nią.

Dziecko, nawet gdy widzi, że poprzeczka jest ustawiona zbyt wysoko, stara się sprostać wymaganiom. W ten sposób chce dowiedzieć własnej wartości. Podporządkowanie się takim rodzicom oznacza rezygnację z dzieciństwa. Nie ma ono czasu na zabawę, gdyż cały dzień jest wypełniony zgodnie z pragnieniami rodziców. W wieku dojrzałym będzie ogarnięte natłosem pracy albo wybierze egzystencję na marginesie społeczeństwa.

3. Rodzice „obiecujący”. Chcą uzyskać posłuszeństwo dziecka poprzez obiecywanie mu nagród: „Jeżeli to zrobisz, dam ci to czy to, wezmę cię tu czy tam”. Na ogół mają szczerą chęć dotrzymywania tych obietnic, ale nigdy im się to w pełni nie udaje. Ponieważ jednak wykazują dobre intencje, oczekują, że dziecko nie będzie zawiedzione ani rozczarowane.

Dziecko ulega „przynęcie” i nawet po wielu rozczarowaniach wciąż wierzy, że tym razem będzie inaczej. Jeżeli okazuje złość lub rozczarowanie, rodzice wywołują w nim poczucie winy, twierdząc, że powinno wykonać polecenie po prostu dlatego, że jest członkiem rodziny. Jako dorosły stanie się nieufny i nie będzie domagało się czegokolwiek dla siebie.

4. Rodzice nieobecni lub nieskuteczni. Pracują z dala od domu, przez długi czas, albo nawet będąc w domu, nie panują nad życiem rodzinnym. Przyczyną takiego zachowania może być alkoholizm, choroby, nieumiejętność radzenia sobie z problemami życia codziennego.

Dziecko przyjmuje na siebie obowiązki domowe. Staje się więc rodzicem zarówno dla swojego rodzeństwa, jak swoich rodziców. Cierpi na tym jego dzieciństwo. W wieku dojrzałym będzie prawdopodobnie nadopiekuńcze, ale może też nie chciał mieć własnych dzieci.

5. Rodzice władczy albo obojętni. Nie uczestniczą w życiu dziecka. Pozostawiają je samemu sobie albo wydają rozkazy, nie pozostawiając miejsca na dyskusję.

Dziecko czuje się niechciane i nieszanowane. W wieku dojrzałym będzie się bało odrzucenia, przez co bardzo opornie będzie wchodziło w związki z innymi.

6. Rodzice nadopiekuńczy. Zacierają granice między sobą a dzieckiem. Nie dają mu szansy na rozwój emocjonalny czy popełnianie błędów. Na siłę je „udziecinniają”.

Dziecko czuje się uzależnione. Jest nieudolne. Kiedy ma działać samo, wpada w panikę. Rodzice swoim zachowaniem potęgują taką reakcję, głośno narzekając na lękliwość dziecka. W wieku dojrzałym tak wychowany człowiek może odpychać od siebie innych albo będzie czuł się zagubiony w relacjach z ludźmi.

1.2. Sposoby oddziaływań wychowawczych

1.2.1. Metody wychowania

Metoda wychowania to świadomie i konsekwentnie stosowany sposób postępowania polegający na wywieraniu określonego wpływu na aktywność wychowanka w danej sytuacji (Łobocki, 2008). Istnieje wiele sposobów wychowawczego oddziaływania na dziecko, które zostały różnie skategoryzowane. Popularnym podziałem jest klasyfikacja Muszyńskiego (za: Łobocki, 2008). Wyróżnia on metody wpływu osobistego oraz metody wpływu sytuacyjnego.

Metody wpływu osobistego to:

1. Wysuwanie sugestii – polega na prostym sygnalizowaniu dziecku swojego stanowiska i podsuwaniu mu, czego się od niego oczekuje. Może mieć charakter zachęcania, przestrzegania lub oceniania. Metoda ta może być stosowana tylko wtedy, gdy rodzic/wychowawca jest autorytetem dla dziecka i gdy wysuwane sugestie nie są sprzeczne z sugestiami innych ważnych dla dziecka osób oraz nie narażają go na zbyt silne wewnętrzne lub zewnętrzne konflikty.
2. Perswazja – polega na podsuwaniu dziecku określonych rozwiązań poprzez posłużenie się odpowiednio dobranym zbiorem argumentów.
Mechanizm perswazyjnego oddziaływania jest ściśle związany z pobudzeniem jednostki do aktywności wewnętrznej przez wywołanie w niej przeżycia określonego problemu, któremu towarzyszy uczucie zagrożenia, niezadowolenia lub konfliktu wewnętrznego na tle uznawanych dotąd sądów. Można wtedy uświadomić dziecku wewnętrzną niezgodność jego poglądów, sprzeczność między postępowaniem a posiadanymi przekonaniami, niezgodność jego przekonań z obiektywnym stanem rzeczy, z przekonaniami osób, których zdanie wysoko ceni, ze stanem wiedzy naukowej i wreszcie z przekonaniami

uznawanymi w grupie, do której pragnie należeć. Wywołanie przeżycia problemu może być też uzyskane dzięki uświadomieniu dziecku braku sądu lub wiedzy w danej sprawie. W perswazji podstawową kwestią jest rozchwianie stereotypu przekonaniowego dziecka, dopiero wtedy staje się ono podatne na przyjęcie podsuwanego mu rozwiązania.

3. Działanie przykładem osobistym – polega na wywieraniu wpływu na dziecko poprzez dostarczanie mu wzorów zachowania lub reagowania. Nie dzieje się to jednak automatycznie. Należy pamiętać, że dziecko szuka w naśladownictwie rozwiązania własnych problemów i jest skłonne korzystać z tych wzorów, które uznaje za najbardziej dla siebie przydatne i do których ma zaufanie zdobyte na podstawie dotychczasowych doświadczeń. Metoda osobistego przykładu powinna być zatem tak stosowana, aby dziecko otrzymywało wzorce zachowania służące mu do zaspokajania jego potrzeb i realizacji celów. Ważne jest też, aby rodzic/wychowawca był przez dziecko postrzegany jako osoba, która je rozumie i podziela jego motyw.
4. Wyrażanie aprobaty i dezaprobaty – polega na okazaniu dziecku uznania lub braku uznania dla jego zachowania, które nie pociąga za sobą żadnych dalszych następstw czy konsekwencji. Formy wyrażania aprobaty bądź dezaprobaty są dowolne, uzależnione od pomysłowości rodzica/wychowawcy. Trzeba jednak pamiętać, aby unikać szabloności w ujawnianiu własnych reakcji. Należy też zachować umiar, zwłaszcza w wyrażaniu dezaprobaty, i postępować tak, aby nie naruszać godności dziecka. W stosowaniu tej metody musi być jednocześnie zachowana zasada stopniowego podnoszenia wymagań wobec dziecka.
5. Wdrażanie do samowychowania – polega na skłanianiu dziecka (przy wykorzystaniu wyżej wymienionych metod) do stawiania sobie określonych wymagań i celów oraz rozwijania kontroli nad własnym postępowaniem. Rozbudzenie w dziecku aspiracji w kierunku samodoskonalenia wymaga prawidłowego przykładu oraz umiejętności motywowania, a także odpowiedniego poziomu rozwoju intelektualnego samego dziecka.

Skuteczność metod wpływu osobistego jest uzależniona od tego, czy rodzic/wychowawca uznawany jest przez dziecko za autorytet. Ważny jest również łączący ich związek emocjonalny, postrzeganie rodzica/wychowawcy jako osoby kompetentnej i godnej zaufania lub posiadającej cechy zasługujące na uznanie.

Metody wpływu sytuacyjnego to:

1. Nagradzanie wychowawcze – polega na zaspokajaniu określonych motywów dziecka w odpowiedzi na przejawianie przez nie pożądaných i konstruktywnych form aktywności. W ten sposób jest ono skłaniane do powracania do pewnych zachowań, jak również może być zachęcane do zachowań dotychczas nieprzejawianych.

Dziecko dostatecznie często nagradzane nabiera poczucia integracji i bezpieczeństwa, zaczyna wierzyć w swoje możliwości, co budzi chęć do dalszych konstruktywnych wysiłków. Z drugiej jednak strony nadmierna łatwość w osiągnięciu nagród wywołuje stopniową demobilizację. Dzieje się tak dlatego, że siła oddziaływania pewnych stałych wzmocnień maleje z upływem czasu. Wynika stąd konieczność urozmaicania form nagradzania oraz nieustannego podnoszenia wymagań w stosunku do dziecka. Ważne jest też, aby działania nagradzające następowały bezpośrednio po właściwym zachowaniu się dziecka oraz były połączone z odpowiednim wyjaśnieniem, co w tym zachowaniu wzbudziło uznanie.

2. Karanie wychowawcze – polega na wprowadzeniu dziecka w stan napięcia spowodowany udaremieniem jego zamiarów lub niespełnieniu jego oczekiwań. Karanie ma na celu zwalczanie zachowań destruktywnych i obniżanie prawdopodobieństwa ich występowania w przyszłości. Ponadto spełnia również funkcje orientacyjne: pozwala dziecku rozemnać, co jest dobre, a co złe, oraz jakie stawia się mu wymagania.

Kara nie powinna nigdy dyskryminować dziecka i poniżać jego godności. Ustalenie wymiaru kary nie może się odbywać w stanie uniesienia, gdyż grozi to niebezpieczeństwem złamania zasad sprawiedliwości. Karanie powinno następować bezpośrednio po wykroczeniu, z wyjaśnieniem, za co dziecko ponosi karę. Ważne jest tu też przestrzeganie zasady adekwatności kary do czynu, czyli ścisłego związku między sposobem karania a popełnionym wykroczeniem. Kara powinna także dawać dziecku możliwość zadośćuczynienia za wyrządzone zło i wymazania winy.

3. Instruowanie – polega na ukazywaniu dziecku niedostrzeganych przez nie aspektów sytuacji, na zwracaniu jego uwagi na następstwa jego zachowań, na określaniu, w jaki sposób powinno postępować, dążąc do zaspokojenia swoich potrzeb i realizacji celów oraz na dostarczaniu mu niezbędnych do tego wzorów działania.
4. Organizowanie doświadczeń dziecka – polega na takim tworzeniu sytuacji wychowawczej, aby dziecko mogło przez własne doświadczenia odczuć opłacalność bądź nieopłacalność swojego postępowania.

5. Wywoływanie antycypacji następstw różnych zachowań. Człowiek podejmuje aktywność lub powstrzymuje się od niej pod wpływem wyobrażenia sobie spodziewanych następstw. Często wykorzystuje przy tym znane mu doświadczenia innych ludzi. I ta właśnie prawidłowość leży u podstaw metody polegającej na odwoływaniu się do wyobraźni dziecka poprzez ukazywanie mu konsekwencji jego postępowania. Pożądane jest tu także, aby samo dziecko brało aktywny udział w przewidywaniu następstw różnych zachowań.
6. Przydzielanie funkcji – polega na wdrażaniu dziecka do określonej aktywności przez przydzielenie mu funkcji obejmującej tę aktywność. W metodzie tej należy unikać przymusu, bazować na inicjatywie dziecka, dostosować zadania do jego możliwości, tak aby zapewnić mu osiągnięcie sukcesu.
7. Ćwiczenie – polega na celowym powtarzaniu przez dziecko określonych czynności w z góry ustalonym porządku. Metoda ta ma doprowadzić do rozwinięcia u dziecka odpowiednich umiejętności, opanowania pożądanych sprawności, ukształtowania nawyków i przyzwyczajeń oraz do ugruntowania właściwych postaw i przekonań. Ćwiczenie może przebiegać w sytuacjach naturalnych lub sztucznych, czyli stworzonych przez rodzica/wychowawcę w ściśle określonym celu.

Łobocki (2008) dokonuje podziału metod wychowania na metody oddziaływań indywidualnych i grupowych. Do metod indywidualnych zalicza metodę modelowania, zadaniową, perswazyjną, karcenia i nagradzania. Metody grupowe to organizowanie działalności zespołowej i samorządnej oraz współudział uczniów w prowadzeniu zajęć. Przedstawione metody są w dużym stopniu powieleniem metod omówionych wcześniej, dlatego zostaną one omówione jedynie wybiórczo:

1. Modelowanie, czyli metoda przykładu – polega na uczeniu się przez naśladownictwo. Jest jedną z najbardziej skutecznych metod wychowania. Za jej pomocą można łagodnie i jakby niepostrzeżenie wprowadzić dziecko w świat społecznych norm i wartości, bowiem oddziaływanie przez dobry przykład nie wywołuje odruchów buntu i złości (Konarzewski, 2002).
2. Metoda zadaniowa – polega na powierzaniu dziecku konkretnych zadań, których wykonanie prowadzi do konstruktywnych zmian w jego zachowaniu i kształtowania postaw pożądanych z wychowawczego punktu widzenia, a także do wzbogacania wiedzy i doświadczeń dziecka w określonej dziedzinie działalności (Kuchcińska, 1996).
3. Metoda organizowania działalności zespołowej – polega na tworzeniu w klasie szkolnej lub grupie wychowawczej kilkuosobowych zespołów w celu przedyskutowania określonych problemów oraz wykonania konkretnych zadań o uży-

teczności praktycznej. Zespoły mogą być tworzone na zasadzie dobrowolności lub przez nauczyciela, który powinien zadbać o ich równowagę. Praca zespołowa uatrakcyjni zajęcia, pobudza do aktywności, uczy współpracy.

4. Metoda organizowania działalności samorządnej, zwana metodą rozwijania samorządności – polega na umożliwieniu uczniom współudziału w decydowaniu o wspólnych sprawach i wykonywaniu działań zgodnych z powziętą wcześniej decyzją.
5. Metoda współudziału uczniów w prowadzeniu zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych – sprzyja powstawaniu pozytywnych postaw i stosunków społecznych w klasie. Dzieci chętniej się uczą i przejawiają gotowość do kierowania własnym rozwojem. Współudział może dotyczyć planowania, organizowania przebiegu zajęć oraz oceniania.

1.2.2. Taktyki i techniki wychowawcze

Taktyki wychowawcze to działania o zasięgu szerszym niż metody. Stanowią one rodzaj podejścia do dziecka i mają charakter organizacyjny i emocjonalny. Do realizacji wybranej taktyki wychowawczej wykorzystuje się odpowiednie metody. Efektem zaplanowanych działań są pozytywne lub negatywne reakcje dziecka oraz pozytywne lub negatywne skutki wychowawcze. Skutki mają zasięg bliski i daleki, tzn. wpływają na samopoczucie i zachowanie dziecka w danym momencie, a także w przyszłości. Są niezwykle istotne dla budowania samooceny dziecka (wiary w siebie, poczucia własnej wartości) oraz stymulowania jego motywacji, a w konsekwencji kształtowania osobowości.

Tabela 1. Taktyki wychowawcze

POZYTYWNE	NEGATYWNE
docenianie, wzmacnianie	deprecjonowanie, krytykowanie
zachęcanie do współpracy	zachęcanie do rywalizacji
wyzwalanie radości	wywoływanie poczucia winy i smutku
stwarzanie poczucia bezpieczeństwa	stwarzanie poczucia zagrożenia
proponowanie	narzucanie, rozkazywanie
darzenie zaufaniem	stosowanie nadmiernej kontroli
tworzenie warunków do aktywności	wymaganie posłuszeństwa i pasywności

Techniki wychowawcze uważa się za bliżej skonkretyzowane sposoby postępowania wychowawczego, które stanowią uszczegółowienie jednej lub kilku metod, a różnią się od nich zwłaszcza tym, że są dokładnym opisem określonego postępowania wychowawczego (Łobocki, 2008). Zalicza się do nich:

- techniki wymiany opinii (technika „burzy mózgów”, technika decyzji grupowej, technika sondażu opinii, technika swobodnej ekspresji słownej, technika kontaktów interpersonalnych);
- techniki oparte na dramatyzacji (technika socjodramatyczna, technika gier dramatycznych, technika dramy);
- techniki oddziaływań niewerbalnych (technika swobodnej ekspresji plastycznej, technika ignorowania zachowań niepożądanych);
- techniki organizowania czasu wolnego (techniki działań kulturalno-rozrywkowych, techniki rekreacji twórczej oraz rekreacji fizycznej).

1.2.3. Style wychowania

Styl wychowania to wypadkowa doświadczeń, wiedzy, poglądów rodzica/wychowawcy na temat wychowania dziecka oraz stosowanych przez niego form i środków oddziaływań wychowawczych (Przetacznik i Włodarski, 1994). Charakterystyka stylu wychowania wymaga wyszczególnienia podstawowych obszarów/kategorii działalności wychowawczej, które stanowią tzw. **wyznaczniki stylu**. Należą do nich:

- zakres swobody przyznawanej dziecku;
- udział dziecka w podejmowaniu decyzji;
- sposób kierowania dzieckiem;
- rodzaj sprawowanej kontroli nad dzieckiem;
- sposób stawiania wymagań dziecku;
- środki wychowawcze stosowane wobec dziecka;
- rodzaj stosunków uczuciowych między dzieckiem a rodzicem/wychowawcą.

Wyróżnia się cztery style wychowania: demokratyczny (inaczej partnerski), autokratyczny (inaczej rygorystyczny), liberalny (inaczej pobłażliwy) i niekonsekwentny (inaczej ambiwalentny), choć rzadko zdarza się, aby występowały one w czystej formie.

1. **Styl demokratyczny** – polega na poszanowaniu praw dziecka, liczeniu się z jego potrzebami, umożliwianiu mu podejmowania decyzji. Zachowanie dziecka uwarunkowane jest nie lękiem przed karą, ale akceptacją wskazanego przez rodziców/wychowawcę wzoru zachowania. Rodziców i dziecko łączy przyja-

cielskie kontakty i darzą się oni wzajemnym zaufaniem. Dziecko ma swobodę zachowań, ale w granicach odpowiednich dla jego wieku. Dziecko, które wzrasta w poczuciu poszanowania i ważności jego zdania, w sposób naturalny przyjmuje jako swoje zasady wpajane mu przez rodziców i stara się stosować je w kontaktach z innymi ludźmi. Jest też lepiej przygotowane do życia, wykazuje niezależność w sprawach osobistych, przejawia inicjatywę i samodzielność oraz odpowiedzialność.

2. **Styl autokratyczny** – wynika z przeświadczenia rodziców/wychowawcy o konieczności dominowania nad dzieckiem i narzucenia mu wybranego przez siebie sposobu postępowania. Główną zasadą wychowawczą jest tu wymaganie od dziecka bezwzględnego posłuszeństwa bez potrzeby uzasadniania mu podejmowanych decyzji. Rodzice rygorystyczni na ogół kochają swoje dziecko, ale nie okazują mu tego, co objawia się dużym dystansem między nimi. W wychowaniu dominuje przymus – dziecko wykonuje polecenia, ponieważ boi się kary. Lęk przed karą wyzwala w nim uległość lub postawę buntowniczą przenoszona często na innych ludzi. Jest skłonne do wzbudzania w sobie poczucia winy, infantylnej zależności, jak również do zachowań agresywnych wobec dorosłych i rówieśników
3. **Styl liberalny** – jest przeciwieństwem stylu autokratycznego, ale jednak podobnie szkodliwy. Rodzice/wychowawca pozostawiają dziecku całkowitą swobodę praktycznie w każdej kwestii. Nie wykazują zainteresowania jego sprawami, nie stosują kontroli, na wszystko pozwalają, nie wyciągają żadnych konsekwencji. Ten sposób wychowania sprawia, że dziecko staje się egoistyczne i nie potrafi zaakceptować reguł społecznych. Jest zdziwione, gdy ktoś wymaga od niego posłuszeństwa i podporządkowania się. Rodzi to wiele konfliktów i może spowodować poważne trudności adaptacyjne.
4. **Styl niekonsekwentny** – to styl, w którym brakuje ustalonych celów oraz spójności oddziaływań wychowawczych. Typowy dla tego stylu jest również brak konsekwencji ze strony rodziców/wychowawcy, działanie pod wpływem sytuacji i emocji. Rodzice wymierzają kary przeważnie wtedy, gdy są zdenerwowani. Innym razem nie reagują na podobne zachowanie dziecka, które staje się przez to zdezorientowane, ma zagrożone poczucie bezpieczeństwa. Brak przewidywalności reakcji rodziców sprzyja pojawianiu się nerwicy u dzieci.

1.3. Błędy wychowawcze

Istnieje wiele definicji błędu wychowawczego, ale ze względów praktycznych najwartościowsze wydaje się spojrzenie Guryckiej (1999), która twierdzi, że błąd wychowawczy, to takie zachowanie rodzica/wychowawcy, które stanowi realną przyczynę (lub ryzyko) powstania szkodliwych dla rozwoju dziecka skutków. Skutki te mogą być doraźne lub odroczone w czasie (dalekosiężne). Zadaniem osoby wychowującej jest więc unikanie sytuacji mogących wywołać niekorzystny wpływ na doświadczenia dziecka, niedopuszczanie do zaburzeń bądź zerwania wzajemnych interakcji. Konieczne jest do tego uświadomienie sobie własnych zachowań oraz poznanie ich przyczyn, a także wiedza dotycząca specyfiki i skutków błędnego (niewłaściwego) postępowania wobec dziecka. Gurycka (1999) wyróżnia:

- **błędy postawy** – wynikające z wadliwych nastawień wobec dziecka, które mają charakter utrwalony i są powtarzalne w podobnych sytuacjach wychowawczych;
- **błędy sytuacyjne** – niekorzystne, incydentalne zachowania prowokowane przez sytuację interpersonalną, w której znajdują się podmioty sytuacji wychowawczej.

Autorka przyjęła też dwubiegunowe kryteria błędów wychowawczych ze względu na zachowanie rodzica/wychowawcy. Stanowią one skale, na których można określić stopień występowania danego kryterium: emocje skierowane na dziecko, koncentracja na nim i jego zadaniach. Można uznać, że w punktach centralnych tych skal znajduje się nasilenie optymalne:

ekstremalna emocjonalna akceptacja dziecka (żar)	–	ekstremalne odrzucenie emocjonalne dziecka (lód)
nadmierna koncentracja na dziecku	–	nadmierna koncentracja na sobie
nadmierna koncentracja na zadaniu wykonywanym przez dziecko	–	niedoceniać wykonywania zadania przez dziecko

Na podstawie powyższych kryteriów Gurycka wyodrębniła podstawowe błędy wychowawcze. Charakteryzują się one różnym nasileniem cech z trzech podstawowych wymiarów przedstawionych w tabeli 2.

Tabela 2. Błędy wychowawcze

RODZAJ BŁĘDU	WYMIARY POSTAW		
	ciepło – chłód emocjonalny	nadmierna koncentracja	zadanie wykonywane przez dziecko
Rygoryzm	chłód	na dziecku	przecenianie
Agresja	chłód	na dziecku	przecenianie
Hamowanie aktywności	chłód	na dziecku	niedocenianie
Obojętność	chłód	na sobie	niedocenianie
Eksponowanie siebie	przemienność	na sobie	niedocenianie
Uleganie – bezradność	ciepło	na sobie	niedocenianie
Zastępowanie – wyręczanie	ciepło	na dziecku	przecenianie
Idealizacja	ciepło	na dziecku	przecenianie
Niekonsekwencja	przemienność	przemienność	przemienność

Ze względu na emocje, jakie wywołuje dziecko błędy wychowawcze można podzielić na ciepłe i zimne. Konsekwencje jednych i drugich są równie niekorzystne.

Błędy zimne to:

1. **Rygoryzm** – bezwzględne egzekwowanie poleceń, sztywność ocen, stawianie ściśle określonych wymagań niepozostawiających swobody, stała kontrola nad postępowaniem dziecka (egzekwowanie posłuszeństwa). Dziecko utożsamiane jest z zadaniem, traktowane przedmiotowo. Rodzic/wychowawca postrzega zachowania dziecka i ich skutki jako szczególnie ważny element sytuacji wychowawczej.

Konsekwencje rozwojowe: dziecko staje się bierne, podporządkowane, mało spontaniczne, nie potrafi samodzielnie działać, jego aktywność twórcza jest znacznie ograniczona, ma poczucie, że nie potrafi niczego dobrze wykonać, ma niską samoocenę. Rygoryzm wyzwała lęk i opór, dlatego dziecko może reagować gniewem, a nawet wściekłością.

2. **Agresja** – atak słowny, fizyczny lub symboliczny, zagrażający dziecku lub poniżający je.

Konsekwencje rozwojowe: dziecko ma poczucie krzywdy, wstydu, zostaje obniżona jego samoocena. Staje się lękliwe, nieśmiałe, zamknięte. Strach przed rodzicem/wychowawcą może wywołać niechęć wobec niego oraz do

innych osób. Częste kary sprawiają, iż dziecko przestaje reagować na łagodniejsze zabiegi wychowawcze.

3. **Hamowanie aktywności** – przerywanie, zakazywanie – poprzez fizyczne lub symboliczne zachowania – zadań wykonywanych przez dziecko z własnej inicjatywy. Uznawanie jego aktywności jako mało ważną lub mniej ważną od pomysłów, celów i potrzeb rodzica/wychowawcy.

Konsekwencje rozwojowe: dziecko ma poczucie zależności, rezygnuje z samodzielnego myślenia i działania, nie wykazuje inicjatywy, nie ma motywacji i odwagi do podejmowania własnej aktywności. Traci zainteresowania, nie stawia pytań, nie zgłasza propozycji i pomysłów – przestaje się rozwijać, zdaje się na pomysły innych. Mogą mu towarzyszyć uczucia niezdarności i niższości.

4. **Obojętność** – dystans wobec dziecka i jego spraw, brak zainteresowania jego aktywnością. Dziecko oraz jego zadania i potrzeby są uznawane za mało ważne lub asekuracyjnie oceniane jako zbyt obciążające, w związku z czym nie wymagają aktywności lub ją hamują.

Konsekwencje rozwojowe: dziecko ma niezaspokojoną potrzebę sukcesu oraz obniżoną samoocenę. Staje się nieufne, czuje się ignorowane i mało wartościowe. Doświadczenia te mogą w przyszłości utrudnić mu nawiązywanie głębokich więzi interpersonalnych.

Błędy ciepłe to:

1. **Idealizacja** – ciągłe zajmowanie się dzieckiem i jego sprawami, podejmowanie czynności zabezpieczających przed ewentualnym, nawet nie bezpośrednim, niebezpieczeństwem, a także przed zachowaniem niezgodnym z idealnym wzorem, afektacja w stosunku do dziecka, brak krytycyzmu, maksymalizowanie ocen pozytywnych. Ograniczenie pola widzenia dziecka i jego spraw, postrzeganie otoczenia jako zagrażającego dziecku, przypisywanie szczególnego znaczenia wzorcom perfekcyjnego postępowania, przecenianie możliwości dziecka, utożsamianie go z ideałem i przypisywanie mu cech ideału.

Konsekwencje rozwojowe: dziecko może czuć się faworyzowane, zwłaszcza gdy traci kolegów – wówczas wywołuje to w nim wrogość. Jeśli zyskuje przyjaciół, nabiera bezkrytycznego przekonania o swej wyjątkowości, wywyższa się. Brak pochwały jest dla niego równoznaczny z karą. Wykształcają się też u niego cechy egoistyczne oraz zawyżona samoocena.

2. **Zastępowanie** – wyręczanie dziecka bez oczekiwania na wyniki jego pracy, zastępowanie go w działaniu, przejmowanie jego zadań i aktywności. Postrze-

ganie dziecka jako osoby wymagającej szczególnej troski, a zarazem słabej: zmęczonej, niezdolnej, „biednej”, przy jednoczesnym traktowaniu zadania, które dziecko realizuje, jako ważniejszego od innych spraw.

Konsekwencje rozwojowe: dziecko traci kontrolę nad sobą, staje się niezaradne i mało samodzielne. Nie potrafi radzić sobie w różnych sytuacjach, nie jest w stanie ponosić konsekwencji własnego postępowania, nie uczy się odpowiedzialności, nie umie decydować o sobie i dokonywać świadomych wyborów. Wskutek ciągłego wyręczania czuje się nieudolne, niepewne swoich możliwości, w końcu staje się bierne, oczekujące pomocy i zainteresowania ze strony innych, co z czasem przenosi się również na życie dorosłe.

3. **Uleganie** – spełnianie zachcianek dziecka, niestawianie mu wymagań, demonstrowanie bezradności wobec dziecka. Takie zachowanie wynika z oceny sytuacji wychowawczej jako nadmiernie trudnej, zagrażającej, której trzeba unikać lub od której należy uciec.

Konsekwencje rozwojowe: dziecko przyzwyczaja się do bycia traktowanym w specjalny sposób, co skutkuje zanikiem krytycyzmu. Może zacząć wykorzystywać swoją sytuację i domagać się coraz większej uległości, nie tylko od rodzica/wychowawcy, ale również od kolegów, np. przez wymuszanie pewnych zachowań płaczem. Postępując w ten sposób, traci przyjaciół lub zdobywa ich drogą „szantażu”. Trudne sytuacje wywołują u niego gniew i frustrację.

Błędy mieszane to:

1. **Ekspozowanie siebie** – koncentrowanie uwagi dziecka na własnych (rodzica/wychowawcy) walorach, potrzebach, odczuciach wtórnych względem aktualnych potrzeb i odczuć dziecka, chęć imponowania mu, wyróżnianie się, obrażanie się na dziecko. Postrzeganie siebie jako szczególnie ważny czynnik interakcji z dzieckiem, przecenianie swoich zalet, odczuć i potrzeb, traktowanie dziecka jak kogoś słabszego, kogo należy rozwijać według podanych wzorców.
Konsekwencje rozwojowe: dziecko może czuć się zmęczone takim zachowaniem, chce się przypodobać rodzicowi/wychowawcy tylko po to, aby sprostać jego ideałom, nie jest więc autentyczne, odgrywa rolę. Ponieważ blokowane są jego doznania, nie uczy się trafnego odczuwania, lecz przystosowuje się do sytuacji. Często też czuje się gorsze i bezradne, co może wynikać z tego, że wzór wychowawcy jest dla niego niedościgniony.
2. **Niekonsekwencja** – przemienność nieprawidłowych zachowań zaliczanych do różnych kategorii błędów, a także przemienność wymagań, które wynikają z aktualnych odczuć i subiektywnej oceny sytuacji dziecka.

Konsekwencje rozwojowe: dziecko traci umiejętność kontrolowania sytuacji, odczuwa lęk i niepewność w obliczu trudności, ma zniekształcony obraz świata. Nieregularność wzmocnień oraz zmienność wymagań opóźnia i utrudnia u niego proces uczenia się, wywołuje poczucie winy i zagrożeń spowodowanych brakiem orientacji oraz niemożnością kształtowania się właściwych oczekiwań. Taka sytuacja niekorzystnie wpływa na rozwój dziecka, zwłaszcza na przebieg przyswajania sobie przez nie norm społecznych i moralnych.

Podobną typologię błędów wychowawczych przedstawił Steede (2015), którego zdaniem nie ma w życiu nic ważniejszego i trudniejszego niż wychowanie dziecka na człowieka zdrowego i szczęśliwego, choć bycie rodzicem jest czymś, wydawałoby się, prostym i naturalnym. Autor uważa, że każdy może być wspaiałym rodzicem, jeśli uczyni z wychowywania życiowy priorytet. Niestety wielu rodziców jest często tak zajętych codziennymi sprawami, że zwracają oni baczniejszą uwagę na swoje dzieci dopiero wtedy, gdy zaczynają mieć z nimi problemy. Steede wskazuje 10 błędów wychowawczych najczęściej popełnianych przez rodziców oraz przedstawia wskazówki, które mogą pomóc im ustrzec się przed tymi błędami. Wprawdzie autor odnosi się do wychowania rodzinnego, lecz jego propozycje mają zastosowanie również w innych relacjach wychowawczych.

Błąd 1. Wpajanie błędnych przekonań

Błędne przekonania to przekazywane dzieciom szkodliwe komunikaty, które w życiu dorosłym mogą się okazać destrukcyjne. Wśród błędnych przekonań, których nie wolno wpajać dzieciom, Steede (2015) wymienia następujące:

1. „We wszystkim musisz być najlepszy” – wystarczy, jeśli dziecko będzie się starało robić jak najlepiej to, czego się podejmie.
2. „Znaczysz tyle, co twoje osiągnięcia” – dziecko zasługuje na miłość/akceptację bez stawiania jakichkolwiek warunków, ponieważ ma wówczas szansę czuć się bezpiecznie, a jego samoocena jest wyższa.
3. „Negatywne uczucia są złe” – trzeba uzmysławiać dziecku, że ma prawo do uczuć, zarówno pozytywnych, jaki i negatywnych, a silne emocje są zupełnie normalne.
4. „Wszyscy muszą cię lubić” – należy dziecko uświadomić, że nie da się uniknąć konfliktów, ale ważne jest, aby zawsze poznać odmienny punkt widzenia drugiej strony i jeśli jest się przekonany o swojej racji, obstawać przy niej.
5. „Popełnianie błędów lub proszenie o pomoc jest złe” – dziecku należy stworzyć wspierającą i otwartą na problemy atmosferę, tak aby zapewnić poczucie bezpieczeństwa i dawać możliwość budowania pewności siebie.

Błąd 2. Nieświadome prowokowanie złego zachowania

Każde dziecko chce skupiać na sobie uwagę. Uwielbia być chwalone, woli też być pouczane niż kompletnie ignorowane i niezauważane. Dziecka nie wolno ignorować!

1. Dostrzegaj dobre zachowania, a nie tylko te złe.
2. Chwal konkretne dobre zachowania, unikaj pochwał ogólnych.
4. Nagradzaj pochwałą każdy, nawet mały, krok ku pożądanemu zachowaniu.
5. Czasami nagradzaj brak złego zachowania.

Błąd 3. Brak konsekwencji

Brak konsekwencji to jedna z najczęstszych pułapek, w jakie wpadają rodzice. Wśród powodów tego błędu wymienia się: brak czasu, roztargnienie, stres, nieuwagę. Bez względu jednak na przyczynę, brak konsekwencji skutkuje wieloma problemami wychowawczymi.

1. Konsekwentne przestrzeganie zasad pozwala zaspokoić u dziecka potrzebę poczucia bezpieczeństwa, przewidywalności i kontroli.
2. Surowość czy zbytni liberalizm nie mają takiego znaczenia, jak stałe respektowanie ustalonych reguł i konsekwencja.
3. Dbaj o niezmiennie wykonywanie codziennych czynności.
4. Nie zaprowadzaj dyscypliny, kiedy jesteś zły.
5. Utrzymuj jeden front wychowawczy z drugim rodzicem/opiekunem.
6. Daj jedno ostrzeżenie, a dopiero potem zastosuj odpowiednią karę.
7. Stosuj kary krótkotrwałe i łatwe do wymierzenia.
8. Pamiętaj o danych dziecku obietnicach.

Błąd 4. Pułapki porozumiewania się

Umiejętność porozumiewania się ze swoim dzieckiem to najprawdopodobniej najważniejsza umiejętność rodziców. Kiedy dziecko wie, że może z rodzicami porozmawiać o swoich sprawach, czuje, że są ważne i kontroluje sytuację. Dobra komunikacja jest podstawą uczenia dzieci samooceny, pokojowego rozwiązywania problemów i współpracy z innymi.

1. Otwarta komunikacja jest najskuteczniejszą metodą wychowawczą.
2. Otwarta komunikacja łagodzi konflikty między rodzicem a dzieckiem.
3. Słuchanie to proces aktywny: kiedy rozmawiasz z dzieckiem, skupiaj na nim całą swoją uwagę.
4. Staraj się wsłuchiwać zarówno w treść wypowiedzi dziecka, jak i jego uczucia.
5. Nie bądź rodzicem: autorytarnym, pouczającym, obwiniającym, bagatelizującym.

6. Unikaj komunikatów „Ty”: ty tak zawsze, przestań, jesteś źle wychowany, jak ty się zachowujesz, powinieneś to wiedzieć, zachowujesz się jak niemowlę, jesteś okropny.
7. Stosuj komunikaty „Ja”: nie mam ochoty na zabawę, jestem zmęczona(y), nie mogę ugotować obiadu, bo w kuchni jest bałagan, jestem załamana(y), kiedy widzę, co się dzieje w twoim pokoju, jest mi smutno, kiedy tak do mnie mówisz, bardzo mi przykro, gdy tak się zachowujesz.

Błąd 5. „Zrobię to za ciebie”

Bez względu na to, jak dobrzy są rodzice, dziecko będzie w życiu napotykało różne trudności i przeszkody. Rodzicom nie jest łatwo patrzeć, jak ich dziecko zмага się z tymi wyzwaniami, chcą ustrzec je przed bólem i rozczarowaniem. W ten sposób mimowolnie pozbawiają je możliwości uczenia się na własnych błędach, uzależniają od siebie, zamiast uczyć samodzielności i niezależności.

1. Kiedy to tylko możliwe, pozwalaj dziecku przewidywać logiczne konsekwencje swojego postępowania.
2. Pamiętaj, że ciągłe rozwiązywanie problemów za dziecko wywołuje w nim złość i pogłębia zależność od rodziców.
3. Uczenie się na własnych błędach jest niewłaściwe tylko wtedy, gdy zagraża bezpieczeństwu dziecka lub narusza prawa innych.
4. Pomagaj w rozwiązywaniu problemów tylko wtedy, kiedy twoja interwencja jest konieczna.

Błąd 6. „My przeciw nim”

W wielu rodzinach jej członków dzieli niewidzialna linia. Najczęściej przebiega ona między rodzicami a dziećmi. Często słyszy się „my przeciwko nim”. Na relacje w rodzinie decydujący wpływ mają dorośli. Ten brak równowagi sił zwykle narzuca bardziej autorytarny styl wychowywania, który zazwyczaj budzi w dziecku sprzeciw. Zaczyna się ono buntować, jest sfrustrowane i urażone, ma poczucie krzywdy i niesprawiedliwości.

1. Spotkania i debaty rodzinne pomagają znaleźć skuteczniejszy styl wychowywania, bardziej nastawiony na współpracę.
2. Wskazówki dotyczące prowadzenia spotkań rodzinnych:
 - spotkania powinny odbywać się regularnie w ustalonym czasie;
 - należy prowadzić otwartą komunikację;
 - każdy powinien mieć szansę wypowiedzenia się;
 - lepiej jest najpierw pozwolić wypowiedzieć się dzieciom;

- ustalenia poczynione w trakcie spotkania powinny obowiązywać wszystkich do następnego zebrania;
- rodzina powinna dążyć do osiągnięcia porozumienia w danej sprawie, ale ostateczna decyzja należy do rodziców.

Błąd 7. Żelazna dyscyplina

W każdej rodzinie zdarzają się sytuacje wymagające od rodziców wprowadzenia dyscypliny. Mogą oni tu jednak popełnić wiele błędów, których da się uniknąć dzięki przemyślanemu planowi działania. Oto kilka wskazówek:

1. Nie wprowadzaj dyscypliny, kiedy jesteś zły.
2. Stosuj dyscyplinę w odpowiednim momencie.
3. Wyciągaj wobec dziecka sprawiedliwe konsekwencje.
4. Dawaj dziecku możliwość wyboru kary, to zwiększa jego poczucie kompetencji i kontroli.
5. Wprowadzaj dyscyplinę świadomie, tak aby uczyć, a nie zabraniać czy karać.
6. Celem utrzymywania dyscypliny nie jest udowodnienie, kto ma rację, a kto jej nie ma.
7. Celem dyscypliny jest zmiana zachowania, które rodzi problemy.

Błąd 8. „Rób to, co mówię, a nie to, co robię”

Większość rodziców pragnie, aby ich dziecko darzyło ich miłością i szacunkiem. Jeśli uda im się w pełni wzbudzić do siebie szacunek dziecka, nie powinni się dziwić, kiedy w sposób naturalny bierze ono z nich przykład. Zobowiązuje ich to do właściwego zachowywania się. Rodzic nie może wymagać od dziecka określonego postępowania, jeśli sam się tak nie postępuje.

1. Ucz dziecko, dając mu dobry przykład.
2. To, co robisz ma na dziecko większy wpływ niż to, co mówisz.
3. Staraj się wpływać zarówno na pozytywne, jak i negatywne zachowania swojego dziecka.
4. Dziecko może ulegać wpływom rówieśników i mass mediów, ale najczęściej przyjmuje wartości i postawy przekazywane mu przez ciebie.

Błąd 9. Ignorowanie potrzeb i trudności dziecka

Każde dziecko jest wyjątkowe, ma swoje zalety, wady, zainteresowania, umiejętności i słabości. Gdy dorasta, rodzice uświadamiają sobie tę wyjątkowość jego cech osobowości. Niektóre z nich są pozytywne i należy je wzmacniać, inne mogą prowadzić do niepotrzebnych problemów i powinny zostać wyeliminowane.

1. Niektóre dzieci mają dziwne zachowania i nastroje, ale są one naturalne i z czasem mijają.
2. W niektórych przypadkach objawy zaburzeń u dziecka wymagają interwencji specjalistów.
3. Twój niepokój powinien wzbudzić negatywne zachowania utrzymujące się przez dłuższy czas, bardzo nasilone lub przeszkadzające dziecku w codziennym funkcjonowaniu.
4. Zaburzenia wymagające pomocy specjalisty to:
 - a) zespół nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD, ang. *attention deficit hyperactivity disorder*);
 - b) zaburzenia procesu uczenia się;
 - c) depresja dziecięca;
 - d) nerwica lękowa;
 - e) agresywność;
 - f) fobie.

Błąd 10. Hamowanie naturalnej radości życia i ciekawości

Człowiek dorosły obarczony wieloma obowiązkami często zatracą w sobie naturalną radość życia, a swoimi zakazami i krytyką hamuje ją także u dzieci. Wrażliwość i uważność na dziecko może ubogacić i uczynić wspólne życie radosnym. Dzieci pokazują, jak żyć daną chwilą i jak się cieszyć z drobiazków.

1. Uczyni z wychowywania najwyższą wartość.
2. Bierz aktywny udział w życiu dziecka.
3. Dawaj dobry przykład zarówno słowem, jak i czynem.
4. Ucz się od swojego dziecka, uważnie je obserwuj.
5. Baw się ze swoim dzieckiem.

1.4. Zasady wychowania bez porażek

1.4.1. Bariery komunikacyjne i niewłaściwe sposoby rozwiązywania konfliktów

Zasady wychowania bez porażek opracował amerykański psycholog i pedagog Thomas Gordon (2000, 2005). Krytykował on zachowania oparte na schemacie „wygrany–przegrany”, proponując stosowanie metody bez pokonanych. Jego podejście wychowawcze ma swoje źródło w psychologii komunikacji interpersonalnej.

Autor wymienia 12 najczęściej stosowanych przez rodziców/wychowawców metod werbalnych, które jednak nie przynoszą zamierzonych skutków. Nazywa je **barierami komunikacyjnymi**. Należą do nich następujące komunikaty:

1. **Rozkazywanie, zarządzanie, komenderowanie.**

Takie wypowiedzi wskazują dziecku, że jego odczucia i potrzeby nie są ważne. Wyzwalają lęk przed rodzicielską siłą. Dziecko oburza się, gniewa, stawia opór i ujawnia wrogię uczucia: wściekłość i agresję.

2. **Ostrzeganie, upominanie, grożenie.**

Tego typu wypowiedzi wywołują u dziecka uczucie strachu i podległości. Mogą również wyzwaląć gniew i wrogość. Pobudzają także dziecko do wystawiania na próbę możliwość realizacji gróźb.

3. **Perswadowanie, moralizowanie, wygłaszanie tzw. kazań.**

W tego typu komunikatach rodzic/wychowawca, powołując się na obowiązki i powinności, oddziałuje na dziecko z pozycji siły i autorytatywności. Przekazuje mu, że nie ufa jego sądom, co może wywoływać u dziecka poczucie winy i przekonanie, że jest złe. Dziecko na słowa „powinieneś” i „musisz” często reaguje oporem i potrzebą obrony własnego stanowiska.

4. **Radzenie, dyktowanie rozwiązań, robienie propozycji.**

Dziecko często traktuje takie wypowiedzi jak dowód na to, że rodzice nie dowierzają jego zdolnościom oceniania wydarzeń i zjawisk, a także umiejętnościom znajdowania własnych rozwiązań. Może to wpłynąć na wytworzenie u niego stanu zależności i rezygnacji z samodzielnego myślenia oraz pojawienia się uczucia niższości i niezaradności.

5. **Robienie wyrzutów, przytaczanie logicznych argumentów, pouczanie.**

Zarówno dzieci, jak i dorośli z reguły nie lubią, kiedy wykazuje się im, że nie mają racji. Logika i rzeczowość wywołują u nich często niechęć i potrzebę obrony. Dziecko irytuje przekonanie rodziców/wychowawców o jego niewiedzy czy niepojętności, dlatego nieraz zupełnie ignoruje przedstawiane mu fakty.

6. **Osądzanie, krytykowanie, obwinianie.**

Takie wypowiedzi, bardziej niż pozostałe, doprowadzają do obniżania się poczucia własnej wartości dzieci, bowiem na podstawie oceny i sądu rodziców/nauczycieli kształtują one obraz samego siebie. Tak jak dorośli, nienawidzą słuchania negatywnych ocen. Reagują obronnie, stosując kontrkrytykę, lub wycofują się. Częste negatywne oceny i krytyka zostawiają w nich odczucie, że są niekochane przez rodziców bądź nie lubiane przez wychowawców.

7. Chwalenie, aprobowanie.

Powszechnie uważa się, że pochwały zawsze są dobre, jednak mogą one również przynosić negatywne efekty. Pozytywna ocena, która nie jest zgodna z wytworzonym przez dziecko obrazem samego siebie, może wyzwolić w nim wrogość. Niekiedy pochwała bywa też postrzegana jako manipulacja, która ma na celu wpłynąć na zachowanie dziecka, tak aby postępowało zgodnie z wolą rodzica/wychowawcy. Częste pochwały mogą także skutkować uzależnieniem dzieci od wyrażanego im uznania, którego ustawicznie oczekują lub nawet zaczynają się domagać. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę również na sposób i okoliczności okazywania aprobaty. Niektóre dzieci np. czują się zażenowane, gdy są chwalone w obecności ich przyjaciół lub osób dorosłych.

8. Zwymyślanie, ośmieszanie, zawstydzanie.

Najczęstszą reakcją dziecka na takie zachowania rodzica/wychowawcy jest chęć odpowiedzenia tym samym. Są to komunikaty całkowicie nieskuteczne, a do tego wyrządzające dziecku krzywdę, ponieważ godzą w jego poczucie wartości i godności.

9. Interpretowanie, analizowanie, stawianie diagnoz.

Jest to swego rodzaju wychowawcza psychoanaliza, która może być dla dziecka zagrażająca i frustrująca. Jeśli interpretacja jest poprawna, dziecko może poczuć się zażenowane lub obnażone. Jeśli jest błędna (co zdarza się częściej), będzie poirytowane niesprawiedliwym obwinianiem go. Zastosowanie tego typu wypowiedzi ucina dalszą komunikację z dzieckiem i daje mu sygnał do ukrywania przed dorosłymi swoich problemów oraz niepowierzania im swoich spraw.

10. Uspokajanie, pocieszanie.

Zachowania te nie są wcale tak pomocne, jak sądzi większość rodziców i wychowawców. Uspokajanie dziecka, które zostało wytrącone z równowagi, lub pocieszanie go, gdy przydarzyło mu się coś przykrego, często przekonuje je o tym, że jest niezrozumiane.

11. Wypytywanie, przesłuchiwanie.

Natarczywe pytania zdradzają dziecku brak zaufania ze strony rodzica/wychowawcy oraz ich podejrzliwość. Jeśli rozmowa przybiera charakter przesłuchania, dziecko zaczyna nabierać przekonania o ograniczeniu jego wolności.

12. Odciąganie uwagi, rozweselanie, bagatelizowanie.

Tego rodzaju działania rodzica/wychowawcy są dla dziecka sygnałem, że nie liczą się oni z jego uczuciami, że go nie rozumieją. Żartobliwe reakcje budzą w dziecku urazę do osób obracających w żart jego kłopoty. Bagatelizowanie czy też odwracanie uwagi od trudnych spraw przynosi efekty, ale tylko na chwilę – odsunięte na margines problemy rzadko bywają rozwiązane. Dziecko, które czuje się niezrozumiane przez rodziców, szybko uczy się zanosić swoje bolączki i przeżycia gdzie indziej.

Przedstawione utrudnienia komunikacyjne mają destrukcyjny wpływ na wzajemne relacje rozmówców. Stosowanie takich komunikatów wywołuje negatywne emocje (smutek, żal, gniew), czego konsekwencją jest przerwanie rozmowy i wycofanie się z relacji lub eskalacja napięcia prowadząca do ataków słownych lub innych przejawów agresji

Gordon (2000) omawia również charakterystyczne dla większości rodziców i wychowawców sposoby rozwiązywania konfliktów z dziećmi, które jednak prowadzą do negatywnych skutków. Konflikty między rodzicami a dziećmi są nie do uniknięcia, bowiem każda ze stron ma swoje potrzeby i każda dąży do ich zaspokojenia. Konflikty są czymś naturalnym i pojawiają się w każdej rodzinie częściej lub rzadziej, jednak ich liczba nie jest tak istotna jak sposób, w jaki są rozwiązywane.

Najczęściej spotykane są dwa sposoby rozstrzygania sporów. Jeden to taki, w którym rodzic wygrywa, a dziecko ponosi porażkę, w drugim to dziecko jest górą, a rodzic się poddaje. W obydwu metodach strony konfliktu za wszelką cenę chcą postawić na swoim i są gotowe walczyć, aby osiągnąć swój cel. Obie metody zawierają więc pierwiastek walki o władzę; „przeciwnicy” nie liczą się ze sobą, nie zawahają się użyć siły, jeśli poczuja, że jest to konieczne, aby zwyciężyć.

Do czego prowadzi pierwsza metoda? Rodzice, którzy się nią posługują, płacą wysoką cenę za swoje zwycięstwo. Przede wszystkim mają trudności w egzekwowaniu od dziecka wykonywania poleceń (muszą ciągle kontrolować dziecko i przypominać mu o jego zadaniach). Wynika to ze słabej motywacji dziecka do podejmowania narzuconych mu czynności, jego niechęci wobec rodzica, z którym przegrywa, poczucia niesprawiedliwości i złości. Dziecko staje się uparte, wrogie, czasem wręcz agresywne lub odwrotnie – uniżone i uległe, i zaczyna kłamać. Metoda ta stosowana na dłuższą metę skutkuje stałym pogarszaniem się stosunków między rodzicami a dzieckiem.

Jakie następstwa przynosi sytuacja, gdy to rodzic się poddaje? Łatwo przewidywać, co czuje, gdy przegrywa z własnym dzieckiem: może to być poczucie bez-

radności, a nawet beznadziejności, może ogarniać go wściekłość, że daje się dziecku manipulować. Dziecko z kolei wyrabia w sobie przekonanie, że jego potrzeby są najważniejsze i przestaje się liczyć z uczuciami innych ludzi. Życie to dla niego otrzymywanie i branie. „Ja” stoi na pierwszym miejscu. Z takim podejściem do otaczającego go świata natrafia na duże trudności w kontaktach z rówieśnikami, popada w kłopoty związane z przystosowaniem się do wymagań szkoły, w której wychowanie opiera się na władzy i autorytecie.

Niektórzy rodzice stosują obie metody jednocześnie, np. są pobłażliwi, dopóki nie wyczerpie się im cierpliwość, a potem stają się surowi i rygorystyczni. Takie postępowanie prowadzi do dezorientacji i zagubienia dziecka, co jest prostą drogą do nabawienia się przez nie problemów emocjonalnych.

Dlaczego zatem rodzice sięgają po te właśnie metody, choć są one nieskuteczne i mają wręcz destrukcyjny wpływ na stosunki w rodzinie? Wielu po prostu nie zna trzeciej możliwości, nie wie, że jest inne wyjście, które zamiast niszczyć rodzinną więź, może ją cementować.

1.4.2. Akceptacja i metody oparte na konstruktywnej komunikacji

Gordon (2000) oprócz wskazywania zachowań nieprawidłowych, podaje również sposoby oddziaływań konstruktywnych, które opierają się na okazywaniu dziecku akceptacji, właściwej komunikacji oraz partnerskim traktowaniu dziecka w rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych. Szczególnie duże znaczenie w procesie wychowania dzieci, jak również w ogóle w kontaktach między ludźmi, przypisuje **postawie akceptacji**. Uważa, że akceptacja drugiego człowieka takim, jakim on jest, stanowi ważny czynnik w pielęgnowaniu stosunków, które pozwalają mu się rozwijać, przeprowadzać konstruktywne zmiany, uczyć się rozwiązywania problemów, stawać się bardziej produktywnym i twórczym, urzeczywistniać wszystkie swoje możliwości. „Akceptacja jest jak żyzna ziemia, która pozwala drobnemu nasionku rozwinąć się w miły kwiatek, który tkwił w nim w zarodku. Ziemia tylko umożliwia, aby nasionko stało się kwiatkiem. Uwalnia zdolność nasienia do wzrostu, ale ta zdolność tkwi wyłącznie w samym nasieniu. Tak samo jak u nasienia, zdolność dziecka do rozwoju istnieje wyłącznie w jego organizmie. Akceptacja tak jak ziemia – tylko umożliwia dziecku urzeczywistnienie jego własnych możliwości” (Gordon, 2000, s. 35–36).

Ważną kwestią jest umiejętność okazywania akceptacji dziecku. Jeśli nie dociera ona do niego, nie może mieć na niego wpływu. Rodzic, który potrafi dawać wyraz swojej akceptacji, dysponuje środkami mogącymi przynieść zadziwiające rezultaty wychowawcze. Może uczyć dziecko akceptowania i lubienia samego siebie, bu-

dowania i wzmacniania poczucia własnej wartości. Może w dużym stopniu ułatwiać dziecku rozwój, przyspieszyć drogę do uzyskania przez nie samodzielności i zdolności do samostanowienia. Pomóc mu w nabywaniu umiejętności rozwiązywania problemów, które życie nieuchronnie mu przyniesie, w radzeniu sobie z rozczarowaniami i cierpieniami wieku dziecięcego i młodości. „Ze wszystkich następstw akceptacji, żadne nie jest tak ważne jak wewnętrzne poczucie dziecka, że jest kochane. Właśnie to przyjęcie drugiego »takim, jaki jest« stanowi prawdziwy akt miłości; czuć się zaakceptowanym znaczy czuć się kochanym” (Gordon, 2000 s. 38).

Należy tu wyjaśnić, iż Gordon, omawiając znaczenie akceptacji, miał na uwadze akceptację dziecka jako człowieka, a nie akceptację wszelkich jego zachowań. Rozróżnienie to jest bardzo ważne z tego względu, że żaden rodzic nie jest w stanie i nie powinien uznawać wszystkich zachowań swojego dziecka, lecz brak akceptacji tych zachowań nie może być odczuwany przez dziecko jako brak akceptacji jego osoby.

Konstruktywne metody wychowawcze według Gordona (2000) to:

1. Niewtrącanie się w działalność dziecka.
2. BIERNE słuchanie.
3. Czynne słuchanie.
4. Nadawanie komunikatów typu „Ja”.
5. Rozwiązywanie konfliktów metodą „bez pokonanych”.

Niewtrącanie się rodziców w działalność dziecka może być sposobem okazywania mu akceptacji poprzez aprobowanie tego, co ono robi. „Wielu rodzicom brakuje rozeznania, jak często dają swoim dzieciom do zrozumienia brak akceptacji tylko poprzez wtrącanie się, przeszkadzanie, włączanie się, kontrolowanie, wspólną pracę. Zbyt często dorośli nie pozostawiają dzieci po prostu w spokoju. Wdzierają się w prywatną sferę ich pokoi lub wypychają się w ich osobiste i prywatne myśli, mając opory przed przyznaniem im prawa do samodzielnej egzystencji” (Gordon, 2000 s. 40). Jako przykład tej metody Gordon podaje sytuację, kiedy dziecko próbuje zbudować na plaży zamek z piasku. Rodzice, którzy zostawiają dziecko samo, pozwalając mu robić „błędy” i tworzyć własną, jedyną w swoim rodzaju, konstrukcję (która będzie prawdopodobnie niepodobna do zamku), przekazują mu bezstówny komunikat akceptacji. Dziecko czuje, że to, co robi jest dobre i aprobowane przez rodziców.

Bierne słuchanie polega na wystuchaniu dziecka, gdy mówi ono o swoim przeżyciu czy problemie, bez przerywania mu. Rodzic, który potrafi powstrzymać się

od zadawania pytań, robienia uwag, oceniania lub dawania rad i pozwala dziecku mówić, daje mu szansę na powiedzenie tego, co rzeczywiście chciało powiedzieć. Bierne słuchanie nie jest jednak wyłącznie przysłuchiwaniem się w milczeniu monologowi dziecka. Brak reakcji ze strony rodzica mogłoby być odebrane przez dziecko jako obojętność. Dlatego rodzic powinien dawać dziecku do zrozumienia, że je słucha i że jest zainteresowany tym, o czym ono mówi. Może to czynić, po pierwsze, przez kontakt wzrokowy, a po drugie, przez używanie wypowiedzi, które nie przekazują żadnych osobistych myśli, sądów czy uczuć, ale jednocześnie zachęcają do mówienia. Te niezobowiązujące odpowiedzi Gordon nazwał „automatami do otwierania drzwi” i zaliczył do nich następujące zwroty: „Aha”, „Och”, „Interesujące”, „Rzeczywiście”, „Doprawdy”, „Opowiedz mi o tym”, „Chciałbym coś o tym usłyszeć”, „Porozmawiamy sobie o tym”, „Opowiedz mi całą historię”, „To wydaje się czymś dla ciebie ważnym” itp.

Taki sposób słuchania zachęca dziecko do otworzenia się przed rodzicem, a także daje możliwość zastanowienia się nad swoją sytuacją czy problemem oraz podjęcia próby jego samodzielnego rozwiązania.

Innym sposobem pomagania dziecku w rozwiązywaniu problemów jest **metoda czynnego słuchania**. Czynne słuchanie to specyficzna forma prowadzenia rozmowy oparta na wczuwaniu się w przeżycia drugiej osoby. Częścią czynnego słuchania jest nadawanie przez rodzica komunikatu zwrotnego, który stanowi parafrazę wypowiedzi dziecka. Tego typu dialog daje rodzicowi możliwość sprawdzenia poprawności swojego słuchania, a dziecku pewność, że zostało zrozumiane.

Efektem stosowania tej metody jest kształtowanie w dziecku postawy samodzielności i niezależności. Pozwala ona również nawiązać serdeczniejsze stosunki między rodzicami a dzieckiem.

Jako kolejny sposób wychowawczego oddziaływania rodziców na dzieci Gordon proponuje zastąpienie wypowiedzi typu „Ty” **komunikatami typu „Ja”**. Rodzic prawie wszystkie zwroty do dziecka zaczyna od słowa „ty” lub konstruuje zdanie w drugiej osobie, np.: „Przestań”, „Nie wolno ci”, „Jesteś niegrzeczny”, „Zachowujesz się jak...” Rodzice mają prawo nie akceptować pewnych zachowań dziecka, ale powinni okazywać to w innej formie. Wypowiedzi typu „Ty” wywołują u dziecka z reguły bunt i niechęć i są mało skuteczne. Komunikaty mówiące dziecku, co w związku z jego zachowaniem odczuwa rodzic, znacznie szybciej do niego trafiają. Zamiast więc powiedzieć: „Nie przeszkadzaj mi, kiedy czytam gazetę”, lepiej będzie zwrócić się do dziecka: „Nie lubię, kiedy wchodzisz mi na kolana, gdy czytam gazetę”.

Konstrukcja wypowiedzi typu „Ja” polega na przekazaniu drugiej osobie obiektywnych faktów, doświadczanych odczuć i oczekiwań w związku z zaistniałą sytuacją, np. „Spóźniłeś się 10 minut na spotkanie”, „Denerwuję się, kiedy czekam, chciałabym żebyś przychodził punktualnie”. Stosowanie wypowiedzi „Ja” uczy wzajemnej szczerości, liczenia się z potrzebami innych oraz odpowiedzialności za swoje zachowanie.

Ostatnią metodą zaproponowaną przez Gordona (2000) jest taki sposób **rozwiązywania konfliktów, w którym nikt nie doznaje porażki**. Żadna ze stron nie używa siły. Nie ma zwycięzcy ani pokonanego. Są tylko zadowoleni partnerzy szukający wyjścia z trudnej sytuacji. Jest to metoda efektywnego kompromisu i skutecznego podejmowania decyzji. Autor opisuje ją w następujący sposób. W sytuacji konfliktu potrzeb rodzica i dziecka rodzic zwraca się do dziecka z prośbą o to, aby wspólnie przedyskutowali problem i postarali się znaleźć jak najlepsze rozwiązanie dla obydwu stron. Przedstawione propozycje są wspólnie oceniane. Wybierane jest to rozwiązanie, które wydaje się najlepsze dla dziecka i rodzica, i które jest obopólnie akceptowane. Współudział dziecka w rozmowie niepomniernie zwiększa jego motywację do wykonania tego, do czego się zobowiązało.

Gordon wymienia 6 kroków rozwiązywania konfliktów metodą „bez porażek”:

1. Rozpoznać konflikt i nazwać go.
2. Znaleźć możliwe rozwiązania.
3. Krytycznie ocenić te rozwiązania.
4. Zdecydować się na najlepsze do przyjęcia rozwiązanie.
5. Wypracować sposoby realizacji tego rozwiązania.
6. Później ocenić, jak sprawdziło się to rozwiązanie w życiu.

Rozwiązywanie konfliktów metodą „bez porażek” pociąga za sobą liczne dalsze konsekwencje wychowawcze. Eliminując konieczność stosowania siły, pozwala ona stworzyć system rozwiązywania problemów ułatwiający dotarcie do ich sedna, a nie tylko do zewnętrznych symptomów. Pomaga tym samym rozwijać w dziecku sprawność myślenia, wzbogaca także jego sferę emocjonalną, niweluje wrogość wobec rodzica. Dziecko, zrozumiałwszy, że jest traktowane przez rodziców jak równorzędny partner, stara się odpowiedzieć im tym samym – również uwzględnić ich potrzeby oraz punkt widzenia na różne sprawy.

Propagatorkami metod wychowawczych opartych na empatii i prawidłowej komunikacji są również Faber i Mazlish (1992), które pokazały, „jak mówić, żeby dzieci nas słuchały i jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły”. Autorki kładą ogromny nacisk na umiejętność rozumienia uczuć dziecka, bowiem od tego, jakie przeżywa

ono emocje i jak się czuje, zależy jego zachowanie. Zaprzeczanie tym uczuciom i walka z nimi nie prowadzi do niczego dobrego, a wręcz działa destrukcyjnie na obie strony. Autorki dają praktyczne wskazówki, jak pomóc dzieciom, aby radziły sobie z własnymi uczuciami i jak pomóc rodzicom w zrozumieniu swoich dzieci. Podają też sposoby zachęcania dzieci do samodzielności i współpracy, wskazując, jak duże może mieć to znaczenie dla ich rozwoju. Przedstawiają metody wychowania, które można i należy stosować zamiast karania. Koncentrują się na pochwałach i ich znaczeniu w budowaniu poczucia własnej wartości dziecka. Omawiając zagadnienie pochwał, zwracają uwagę na sposoby ich konstruowania, gdyż źle sformułowane są po prostu nieskuteczne. Pokazują, jak powinna brzmieć pochwała prawidłowa, bo tylko taka da efekt wychowawczy.

Faber i Mazlish (1993) zajmowały się także problematyką rywalizacji między rodzeństwem, twierdząc, że niejednokrotnie przyczyną zatargów i wzajemnej ich niechęci są nieprawidłowe działania rodziców, którzy nieświadomie doprowadzają do eskalacji negatywnych emocji między dziećmi.

1.5. Trudności wychowawcze

Trudności wychowawcze występują wówczas, gdy zachodzi sprzeczność między dążeniem osoby wychowującej a zachowaniem się wychowanka. Bardziej dokładnie zdefiniował to pojęcie Putkiewicz (1979), który stwierdził, że trudności wychowawcze to wszelkiego rodzaju czynniki wewnętrzne i zewnętrzne utrudniające prawidłowe zachowanie się dzieci i młodzieży. Doprowadzają one do zachowań niezgodnych z obowiązującymi normami współżycia społecznego i do zaburzeń poprawnych układów w stosunkach społecznych. Podobne stanowisko zajmuje Lewicki (za: Putkiewicz, 1979), który uważa, że trudności wychowawcze są zachowaniami dziecka niezgodnymi z przyjętymi regułami życia społecznego, a jednocześnie uporczywymi i niepoddającymi się zwykłym zabiegom wychowawczym.

Trudności wychowawcze są rozpatrywane w różnych aspektach. Po pierwsze, ze względu na sam podmiot sprawiający trudności, po drugie, ze względu na skutki, jakie powodują, i po trzecie, ze względu na ich przyczyny.

1.5.1. Przyczyny trudności wychowawczych

Zdaniem pedagogów i psychologów hołdujących teoriom psychoanalitycznym (głoszonym przez takich uczonych, jak: Zygmunt Freud, Carl G. Jung, Alfred Adler

czy Erik H. Erikson) uwarunkowań trudności wychowawczych należy poszukiwać w okresie wczesnego dzieciństwa. Są one związane z uruchamianiem różnego rodzaju mechanizmów obronnych, redukujących nadmierne napięcie psychiczne i działających w sferze przeżyć podświadomych.

Niell (2000) dopatruje się przyczyn niewłaściwego zachowania się dzieci w ich subiektywnym poczuciu nieszcześćcia. Uważa, że dziecko trudne to dziecko, które jest nieszczęśliwe. Jest ono na stopie wojennej z samym sobą, a w konsekwencji walczy z całym światem. Autorką podobnej koncepcji jest Waśniowska (za: Rorbach, 1994), która twierdzi, iż źródłem trudności wychowawczych, jakie sprawiają dzieci, jest obniżone poczucie własnej wartości. Brak pozytywnego obrazu samego siebie może stanowić potężną przyczynę kłopotów adaptacyjnych, trudności w nawiązywaniu prawidłowych relacji ze środowiskiem, ucieczki w nihilizm i agresję, w nałogi i manie. Może też stać się powodem odrzucenia całej rzeczywistości aż do unicestwienia siebie.

Inne stanowisko zajmują badacze, którzy twierdzą, że trudności wychowawcze powstają przede wszystkim jako rezultat wadliwie przebiegającego procesu uczenia się, rozumianego zarówno w sensie nabywania wiadomości i umiejętności, jak też przyswajania sobie określonych sposobów postępowania w życiu codziennym.

Ponadto istnieje wiele innych teorii zachowania rzutujących na stanowiska zajmowane w sprawie przyczyn trudności wychowawczych. Nikt w zasadzie nie ma już dziś wątpliwości, że źródłem trudności wychowawczych jest kilka czynników, które są od siebie zależne i wzajemnie się warunkują. Według dialektycznej teorii rozwoju psychicznego są nimi: zadatki organiczne, środowisko, aktywność własna dziecka, oddziaływania wychowawcze.

W literaturze psychologicznej od dłuższego czasu utrzymuje się także inny podział źródeł trudności wychowawczych. Obejmuje on przyczyny endogenne, tkwiące w dziecku, i egzogenne, tkwiące w środowisku, w jakim ono żyje. Na pierwsze z wymienionych przyczyn składają się czynniki biologiczne i źle ukierunkowana aktywność własna dziecka. Na drugie – czynniki społeczne (środowisko) oraz wadliwy z punktu widzenia rozwoju dziecka proces wychowania i nauczania.

Zgodnie z tą koncepcją etiologię zaburzeń zachowania się dzieci przedstawił Putkiewicz (1979), wyodrębniając następujące przyczyny trudności wychowawczych:

1. Przyczyny indywidualne:

- związane z ogólnym rozwojem jednostki;
- wynikające z zaburzeń rozwojowych.

2. Przyczyny środowiskowe:

- związane z funkcjonowaniem rodziny;
- wynikające z działalności dziecka w szkole i funkcjonowania samej szkoły;
- związane z uczestnictwem jednostki w grupach rówieśniczych.

Trudności związane z ogólnym rozwojem jednostki

Okresem, w którym dzieci i młodzież sprawiają największe trudności wychowawczych, jest okres dojrzewania biologicznego i dorastania społecznego (12–18 rok życia). Młodzież jest w tym wieku pełna sprzeczności, chwiejna emocjonalnie, zmieniają się formy jej reakcji i zachowania się. W postępowaniu dominuje krytycyzm, dociekliwość, chęć odkrywania, udowadniania i samodzielnego rozwiązywania problemów. Pojawiające się w tym okresie trudności wychowawcze polegają głównie na przeciwstawianiu się woli dorosłych, którzy nie aprobują dążeń i zamierzeń młodzieży. Młodzież chce być samodzielną w swoich sądach i opiniach, w postępowaniu i doborze towarzystwa, dorośli natomiast uważają, że do decydowania o sobie jeszcze nie dorosła i trzeba nią w dalszym ciągu kierować.

Trudności wynikające z zaburzeń rozwojowych

Przyczyną zaburzeń w rozwoju dzieci mogą być czynniki powodujące uszkodzenie układu nerwowego w okresie płodowym, w czasie porodu lub po urodzeniu się dziecka. Spionek (1985) twierdzi, iż uszkodzenie układu nerwowego w okresie płodowym prowadzi zwykle do niedorozwoju umysłowego. Również uszkodzenia, które nastąpiły w czasie porodu, mogą być przyczyną niedorozwoju lub niedowładów bądź mogą powodować odwracalne (w zależności od stopnia i rodzaju uszkodzenia) zmiany we właściwościach psychicznych i w zachowaniu się dziecka.

Według Konopnickiego (1981) pomiędzy porodowymi uszkodzeniami mózgu a trudnościami wychowawczymi istnieje znaczna zależność. Uszkodzenia te rzutują na osobowość jednostki, która trudniej przystosowuje się do otoczenia, częściej popada w konflikty z otoczeniem i jest bardziej podatna na czynniki nerwicotwórcze.

Wyodrębnia się dwie grupy dzieci po przebytych uszkodzeniach mózgu:

- nadpobudliwe psychoruchowo;
- zahamowane psychoruchowo.

Dzieci nadpobudliwe psychoruchowo są m.in. hałaśliwe, krzykliwe, nie mogą usiedzieć na miejscu, kręcą się, ich uwaga jest rozproszona. Są wybuchowe, impulsywne, mało krytyczne, często bez troskie i pogodne, ale też nieśmiałe i nieufne. Dzieci zahamowane psychoruchowo są spokojne i powolne w wykonywaniu czynności oraz myśleniu. Są nieśmiałe i lękliwe, trudno z nimi nawiązać kontakt. Często

reagują płaczem – są nadwrażliwe, skłonne do obniżonego nastroju i poczucia winy. Uważają się za gorsze od innych. Należą do tzw. kozłów ofiarnych – stają się często przedmiotem agresji ze strony rówieśników, nie potrafią się bronić ani przeciwstawić jednostkom atakującym czy dokuczającym.

Dziecko z uszkodzeniami ośrodków mózgowych powodujących zaburzenia w jego rozwoju wymaga znacznie więcej opieki. Trzeba je chronić przed działaniem bodźców wywołujących stresy, gdyż jest na nie bardzo podatne. Niestety, oddziaływanie wychowawcze nie zawsze daje pożądane efekty.

Trudności związane z funkcjonowaniem rodziny

Do przyczyn trudności wychowawczych tkwiących w środowisku rodzinnym zalicza się:

- patologię społeczną dotyczącą rodziców (alkoholizm, narkomanię, przestępczość, prostytucję);
- zaburzenia struktury rodziny (śmierć rodzica, rozwód);
- niewłaściwe postawy rodziców wobec dzieci;
- brak świadomości wychowawczej – błędy wychowawcze i niewydolność wychowawczą;
- zbyt rygorystyczne lub zbyt liberalne podejście rodziców do dziecka;
- brak wiedzy rodziców dotyczącej prawidłowości fizycznego i psychicznego rozwoju dziecka, co wiąże się z nieznaną potrzebą w różnym wieku.

Trudności wynikające z działalności szkoły

Wśród przyczyn trudności wychowawczych, których źródłem jest szkoła, Kupisiewicz (2005) podaje następujące:

- zbyt sztywny, uniformistyczny system nauczania, utrudniający indywidualizowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej i skazujący na niepowodzenie uczniów najslabszych, a najlepszym niestwarzający warunków umożliwiających pełny rozwój;
- nauczyciel stawiający wymagania przerastające możliwości czasowe lub intelektualne ucznia, zbyt rygorystyczny, budzący w uczniu strach, popełniający błędy metodyczne, zaniedbujący uczniów mających braki i trudności w przyswajaniu określonych wiadomości.

Trudności związane z przynależnością do grupy rówieśników

Każdy człowiek odczuwa potrzebę nawiązywania pozytywnych kontaktów z innymi ludźmi i oczekuje od nich emocjonalnej akceptacji. Putkiewicz (1979) twierdzi, że dzieci w starszym wieku szkolnym szukają takich relacji w grupie społecznej,

ponieważ nie wystarczają im już emocjonalne kontakty z rodzicami. Tworzą więc grupy nieformalne. We wczesnej fazie dorastania są to grupy złożone z jednostek tej samej płci, dopiero w późniejszych latach grupy społeczne stają się mieszane. Ich członkami zostają serdeczni przyjaciele, najczęściej znający się od dzieciństwa, których łączą przeważnie te same upodobania. Są oni związani są ze sobą uczuciowo, spędzają dużo czasu razem, pomagają sobie, wspólnie się bawią i bronią przed innymi.

Innym rodzajem nieformalnej grupy społecznej są paczki, w których więzi między członkami opierają się na uznawanym przez grupę systemie wartości. Do paczki przyjmowane są tylko te jednostki, których zainteresowania i cechy osobowości są akceptowane przez pozostałych członków. Jednostka, która nie zostanie przyjęta do wybranej przez siebie grupy nieformalnej, bardzo cierpi. Stara się wtedy wejść do niej za wszelką cenę, a kiedy się to nie udaje, szuka innych kontaktów społecznych, w wyniku czego może trafić do grupy przestępczej.

Paczki mają zarówno dobre, złe, jak i złe strony. Przynależność do paczki zastępuje młodemu człowiekowi kontakty z rodzicami, przygotowuje go do nowych form działania społecznego, uczy podporządkowywania się wymaganiom, ułatwia nabywanie bardziej dojrzałych form zachowania się, rozumienia, że w świecie społecznym, poza domem rodzinnym, trzeba zasłużyć sobie na uznanie i umieć się pogodzić z niechęcią innych. Zła paczka tłumi jednak indywidualność jej członków, podporządkowując ich ustalonym wzorcom i wymagając uległości. Przynależność do paczki może doprowadzić do kolizji z rodziną, która nie akceptuje funkcjonujących w paczce wzorów (zachowania, ubierania się itp.) i ostro się im przeciwstawia. Paczka może również sprowadzić młodego człowieka na drogę przestępstwa.

Inny pogląd na przyczyny trudności wychowawczych prezentuje Strelau (1979), który uważa, że **zaburzenia zachowania u dzieci są spowodowane przez sytuacje stresowe (zwane też sytuacjami trudnymi)**. Termin „stres” ma dwa znaczenia: biologiczne i psychologiczne. W ujęciu biologicznym stresem nazywa się zespół zmian fizjologicznych organizmu pojawiających się w odpowiedzi na działanie szkodliwych bodźców. Za stres psychologiczny uznaje się natomiast zmiany występujące w psychologicznych mechanizmach regulacyjnych i czynnościach pod wpływem różnego rodzaju trudnych sytuacji. Tak więc każde z tych pojęć odnosi się do innego zakresu reagowania organizmu. Stres psychologiczny jest ściśle związany ze stresem fizjologicznym i odwrotnie.

W świetle współczesnej wiedzy uzasadnione wydaje się traktowanie sytuacji stresowych jako czynników (stresorów) wywołujących nadmierne obciążenie sys-

temu samoregulacji psychologicznej i wzbudzających stan napięcia emocjonalnego. Natomiast stanem stresu można określić owo pobudzenie emocjonalne i towarzyszące mu zmiany w innych sferach psychologicznego funkcjonowania. Jako następstwa stresu rozumie się doraźne lub stałe zmiany w zachowaniu się jednostki, uruchamiane przez sytuację stresową.

Sytuacje wywołujące stan stresu psychologicznego mogą mieć różny charakter. Jedną z prób klasyfikacji czynników powodujących pojawienie się stresu jest koncepcja Reykowskiego (za: Strelau i wsp., 1979). Autor wyróżnia **cztery typy sytuacji trudnych, na które najczęściej narażony jest człowiek**. Są to: zagrożenie, przeciążenie, zakłócenie i deprywacja.

1. **Zagrożenie** – to sytuacja, w której następuje naruszenie określonej wartości cenionej przez jednostkę. Wartość ta może mieć zarówno charakter fizyczny (zagrożenie życia lub zdrowia), jak i społeczny (zagrożenie pozycji społecznej, kompromitacja, możliwość krytyki, ośmieszenia itp.), w związku z czym wyróżnia się zagrożenie fizyczne i społeczne.

Sytuacje zagrożenia mogą występować na terenie szkoły, w rodzinie oraz w całej zbiorowości, w której obraca się człowiek. Zagrożenie ma miejsce również wtedy, kiedy naruszenie określonej wartości dotyczy osób, na których zależy jednostce. Niekiedy już sama zapowiedź niebezpieczeństwa czy przewidywanie szkody działa równie silnie, a nawet silniej, jak rzeczywiste zagrożenie.

2. **Przeciążenie** – to sytuacja, w której człowiek wykonuje określone czynności na granicy swoich możliwości fizycznych i psychicznych. Są to zachowania wymagające zbyt wielkiego wysiłku. Ze zjawiskiem przeciążenia często można spotkać się w szkole, kiedy nauczyciele, nie porozumiewając się ze sobą, zadają uczniom wiele zadań do odrobienia na następny dzień. Źródłem sytuacji przeciążenia mogą być również rodzice obciążający dzieci zbyt dużymi wymaganiami co do osiągnięć w nauce, posyłającymi je na wiele zajęć dodatkowych (np. język obcy, basen, taniec, gra na instrumencie) lub za bardzo obarczający obowiązkami domowymi (np. opieką nad rodzeństwem, pomocą w gospodarstwie).

Krótkotrwałe, niepowtarzające się przeciążenia wywołują jedynie zmiany w postaci wyczerpania, zmęczenia czy zniechęcenia. Natomiast długotrwałe przeciążenie może prowadzić do szeregu trwałych zaburzeń w zachowaniu.

3. **Zakłócenie** – jest to sytuacja, kiedy człowiek nie jest w stanie skutecznie realizować podjętych zadań ze względu na przeszkody, które pojawiają się

w trakcie wykonywania określonych czynności. Zakłócenie może być spowodowane brakiem jakiegoś przedmiotu lub informacji niezbędnej do podjęcia danych czynności. Przeszkody mogą mieć charakter zewnętrzny, np. bariera na drodze, lub wewnętrzny, np. pojawienie się konfliktowego motywu, wpływającego hamująco na motywację do kontynuowania podjętych działań. Zakłócenie może przybrać postać zwłoki, kiedy warunki zmuszają jednostkę do nadmiernego zwalniania tempa czynności, co zaburza porządek działania. Źródłem zakłócenia bywają też często wymagania, aby jednostka wykonała daną czynność znacznie szybciej niż zakładano (sytuacje pośpiechu, nacisku czasowego). Jeszcze inną odmianą zakłóceń są sytuacje nowe i zaskakujące, zmuszające jednostkę do szukania rozwiązań, którymi jeszcze nigdy się nie posługiwała.

4. **Deprywacja** – pojawia się, kiedy człowiek nie zaspokoił swoich potrzeb, nie osiągnął zamierzonych celów lub utracił jakąś wartość. Może mieć charakter zarówno fizyczny, jak i psychiczny. Deprywacja fizyczna spowodowana jest niemożnością zrealizowania potrzeb biologicznych, natomiast stan deprywacji psychicznej może być wywołany np. przez utratę bliskiej osoby, długotrwałą rozłąkę, utratę pozycji społecznej lub niepowodzenie w nauce bądź w innej ważnej dziedzinie życia.

Efektom oddziaływania na człowieka sytuacji trudnych jest wytworzenie się stanu stresu. **Biorąc pod uwagę stopień nasilenia stresu, wyróżnia się trzy fazy reakcji:**

A. Faza reakcji instrumentalnych (faza mobilizacji).

Kiedy nasilenie stresu jest umiarkowane, występują reakcje ukierunkowane na przezwyciężenie stresu. Zwiększa się mobilizacja organizmu, co przejawia się m.in. wzrostem intensywności i szybkości reakcji oraz zwiększeniem aktywności procesów poznawczych. Człowiek koncentruje się na usunięciu przeszkody, modyfikuje swoje działania odpowiednio do zaistniałej sytuacji. Pojawiające się w tej fazie reakcje emocjonalne są kontrolowane i mają postać społecznie akceptowaną.

B. Faza krytyczna (faza rozstrojenia).

Występuje wtedy, kiedy natężenie stresu osiąga próg odporności na stres. Następuje stopniowe obniżanie się poziomu organizacji czynności oraz zaburzenie w procesach orientacyjnych. Gdy człowiek wejdzie w tę fazę stresu, zaczyna mieć trudności w skupieniu uwagi, zmniejsza się jego zdolność przewidywania celów i skutków działania, przestaje panować nad emocjami, które ujawniają się w postaci gniewu lub strachu.

C. Faza reakcji obrony przed stresem (faza destrukcji).

Nadmierne natężenie stresu doprowadza do przeciążenia systemu regulacji psychologicznej organizmu. Przejawia się to w formie zachowań destrukcyjnych, którym towarzyszą silne reakcje emocjonalne. Często spotykaną w tej fazie stresu reakcją jest agresja, tj. takie zachowanie, którego celem jest zniszczenie lub uszkodzenie przedmiotu albo osoby traktowanej jako przyczyna stresu.

Oprócz agresji istnieje szereg innych form reakcji na nadmiernie silny stres, np. ucieczka lub wycofywanie się, polegające na rezygnacji z realizacji podjętego zadania, czy też tzw. regresja, czyli zachowanie się nieadekwatne do poziomu dojrzałości umysłowej bądź emocjonalnej jednostki.

Charakterystyczne dla tej fazy są również reakcje symboliczne, których klasycznym przykładem jest fantazjowanie. Jednostka broni się przed stresem, uciekając w świat wyobraźni i snując wyobrażenia o sukcesach, których w rzeczywistości nie może osiągnąć.

Częste powtarzanie się sytuacji trudnych bądź utrzymywanie się ich przez dłuższy czas, a nawet długotrwałe oczekiwanie na pojawienie się sytuacji trudnej (tzw. stres oczekiwania) wywołuje pewne trwałe następstwa. W wyniku utrzymującego się pobudzenia emocjonalnego o dużym nasileniu powstaje stan chronicznego napięcia emocjonalnego, którego przejawem jest brak równowagi emocjonalnej. Wystarczy słaby bodziec, aby u człowieka będącego w takim stanie wywołać irytację, wybuchy złości i inne pozornie nieuzasadnione silne reakcje emocjonalne. Pod wpływem długotrwałego stresu utrwała się reakcja lękowa, np. w postaci obawy przed niepowodzeniem lub niepokojem bezprzedmiotowego (czyli pozbawionego wyrażnej przyczyny).

Inną z możliwych reakcji na przedłużających się stres jest przyjmowanie przez jednostkę postawy bierności i skrajnej apatii. Człowiek rezygnuje z jakiegokolwiek aktywności, biernie oczekuje na bieg wydarzeń i poddaje się im. Długotrwały stres może też prowadzić do zmian w hierarchii wartości uznawanych przez jednostkę w systemie jej potrzeb, a także w zakresie jej postaw i przekonań dotyczących własnej osoby.

Konsekwencje długotrwałych stresów nie ograniczają się tylko do sfery psychiki człowieka, ale obejmują również jego somatyczną stronę. Lekarze sądzą, że wiele chorób cielesnych ma wyraźnie charakter psychosomatyczny, tzn. że w ich etiologii znaczną rolę odgrywają często powtarzające się stany napięcia emocjonalnego.

W obecnych czasach zarówno człowiek dorosły, jak i dziecko nie są w stanie uchronić się przed sytuacjami trudnymi. Unikanie jakichkolwiek sytuacji stresowych jest niemożliwe, ale też niecelowe. Pewna dawka stresu polepsza energię przystosowawczą człowieka, która jest mu niezbędna do życia. Codziennosc niesie ze sobą jednak tyle różnych stresorów, że optymalna dawka stresu jest dziś znacznie przekroczona. Dlatego ważne jest, aby dom rodzinny oraz szkoła nie były źródłem dodatkowych trudnych sytuacji. Rodzina powinna być miejscem, w którym dzieci mogą odreagować przeżycia, jakich doświadczają na zewnątrz.

1.5.2. Przejawy trudności wychowawczych oraz środki zaradcze i profilaktyczne

Trudności wychowawcze manifestują się różnymi formami zachowania dziecka. Są one mniej lub bardziej dokuczliwe i przykre dla otoczenia. Znanych jest kilka klasyfikacji przejawów trudności wychowawczych. Rorbach (1994) dzieli trudne wychowawczo dzieci na dwie grupy: agresywne i skłonne do wykroczeń oraz nieśmiałe i neurotyczne.

Innego podziału dokonuje Michałowski (1995). Wyróżnia on typy trudności wychowawczych, które są związane z:

- a) dezorganizacją (zaburzeniem) kontaktów interpersonalnych;
- b) wykołajeniem społecznym i moralnym;
- c) zaburzeniami aktywności;
- d) zaburzeniami emocjonalnymi.

Jeszcze inaczej trudności wychowawczych przedstawia Putkiewicz (1979), który wymienia konkretne zachowania dzieci sprzeczne z wymaganiami i oczekiwaniami dorosłego społeczeństwa.

Na podstawie literatury przedmiotu dokonano zestawienia najczęściej pojawiających się trudności w pracy wychowawczej z dziećmi:

1. **Nieposłuszeństwo** wobec rodzica/nauczyciela – może polegać na ignorowaniu jego poleceń oraz nieprzestrzeganiu obowiązujących w rodzinie/szkole zasad współżycia. Może się przejawiać również w formie upor, przekory i buntu.

Tego typu zachowania są zwykle reakcją dziecka na autorytatywne traktowanie go przez opiekuna. Dziecko nie chce wykonywać narzuconych mu z góry obowiązków ani też podporządkować się obowiązującemu w domu/szkole „regulaminowi”, który stworzono bez jego udziału. Buntuje się przeciwko systemowi nakazów i zakazów.

2. **Kłamstwo** – rozumiane jest jako świadome wprowadzanie w błąd drugiej osoby przez podawanie fałszywych informacji lub zatajenie faktów, o których dana osoba powinna wiedzieć. Najczęściej spotykaną przyczyną kłamstwa jest lęk przed karą. Dziecko, aby ukryć przewinienie z obawy przed karą lub utratą przywilejów, pozycji czy opinii, okłamuje dorosłych, przez co unika przykrości. Innym motywem kłamstwa jest chęć uwolnienia się od dokuczliwych obowiązków, które nie pozwalają zająć się bardziej przyjemnymi czynnościami. Dziecko kłamie również dlatego, że chce pochwalić się przed innymi swoimi sukcesami, możliwościami czy posiadaniem przedmiotów, których nigdy nie miało. Powodem kłamstwa bywa też chęć dokuczenia osobom, których dziecko nie lubi. Przeciwnieństwem takiego zachowania jest kłamstwo opowiadane z życzliwości, aby sprawić komuś przyjemność lub osłabić przykrość.

Kłamstwo jest najczęściej reakcją obronną, mającą uchronić przed sytuacją niepożądaną lub osłabić sytuację nieprzyjemną. Mówienie przez dziecko nieprawdy zwykle wynika ze zbyt rygorystycznego traktowania go przez rodzica/ wychowawcę lub jest spowodowane brakiem zrozumienia bądź ignorancją dziecięcych potrzeb i uczuć.

3. **Zachowania agresywne** – to takie zachowania, które są skierowane przeciw określonym osobom lub rzeczom i przyjmują formy ataku. Atak może mieć charakter fizyczny lub werbalny. Zwykle przejawia się w postaci bójek i kłótni z rówieśnikami oraz arogancji w stosunku do osób dorosłych. Agresja bywa też skierowana na inne istoty żywe oraz przedmioty martwe, przyjmując formę znęcania się nad zwierzętami, łamania roślin, niszczenia lub uszkodzania przedmiotów stanowiących własność społeczną lub należących do innych osób. Zachowania agresywne polegają również na łamaniu zasad i norm regulujących współżycie społeczne.

Ze względu na przyczyny wywołujące agresję wyodrębnia się trzy jej rodzaje:

- A. **Agresję frustracyjną** – wynikającą z blokady określonych potrzeb dziecka, zwłaszcza potrzeby afiliacji, uznania społecznego oraz potrzeby samodzielności. Blokada potrzeby afiliacji może być spowodowana oziębłością uczuciową rodziców, brakiem z ich strony objawów serdeczności, nadmierną surowością oraz stosowaniem licznych kar fizycznych. Blokada potrzeby uznania społecznego powstaje na skutek zbyt częstego upominania dziecka, wytykania jego wad i braków, porównywania z lepiej uczącymi się lub zachowującymi kolegami. Zablokowanie potrzeby samodzielności wywołują liczne zakazy i nakazy dorosłych oraz nadmierne ograniczanie samodzielnego działania dziecka.

Agresja frustracyjna przejawia się w postaci reakcji ekstrapunitivnych oraz intrapunitivnych. Reakcje ekstrapunitivne skierowane są na zewnątrz, na określone osoby i przedmioty. Manifestują się one wybuchami gniewu, wrogością, przypisywaniem innym winy za własne niepowodzenia. Reakcje intrapunitivne przyjmują formę agresji skierowanej na własną osobę. Towarzyszy im poczucie winy lub krzywdy, niezadowolenie z siebie, potępienie popełnionych przez siebie czynów.

- B. **Agresję naśladowczą** – stanowiącą wynik mimowolnego naśladowania osób (modeli zachowania się), z którymi dziecko styka się w swoim otoczeniu. Modelem zachowania się powielanym przez dziecko są przede wszystkim osoby postrzegane przez nie jako znaczące. Zostaje wówczas uruchomiony mechanizm identyfikacji wywołujący potrzebę dążenia do tego, aby się upodobnić do modelu pod względem ubioru, sposobu mówienia oraz zachowania się.

Modelem dla dziecka może być postępowanie ojca, matki lub innych domowników. Wzorów agresywnego zachowania dostarczają nieraz sąsiedzi, przechodnie na ulicy, czasem nawet nauczyciele. Modele są również zawarte w zachowaniu się kolegów ze szkoły lub podwórka, a nawet w postaciach z książek lub filmów, zwłaszcza zawierających liczne sceny przemocy i walki.

- C. **Agresję instrumentalną** – stanowiącą narzędzie umożliwiające osiągnięcie jakiegoś celu. Jest reakcją wyuczoną, utrwalonym nawykiem postępowania, w którym innych (szczególnie słabszych) traktuje się z pozycji siły. Polega na zaspokajaniu swoich potrzeb lub zachcianek poprzez wykorzystywanie lub upokarzanie innych osób.

Tego rodzaju zachowania mogą ukształtować się na gruncie rodziny, jeśli rodzice wyznają zasadę przepychania się przez życie łokciami oraz uznawania racji tego, kto jest silniejszy i sprytniejszy. Mogą też wynikać z nieprawidłowo ukształtowanej hierarchii wartości, w której naczelnym celem działania jest dążenie do osiągnięcia osobistego sukcesu za wszelką cenę, bez liczenia się z cudzymi interesami, potrzebami i uczuciami.

4. **Bierność społeczna** (zachowania pasywne oraz ucieczkowe). Dziecko bierne społecznie nie doprowadza w sposób bezpośredni do sytuacji konfliktowych. Trudności wychowawcze polegają tu głównie na niemożności nawiązywania z nim prawidłowych kontaktów społecznych. Ciężkie do zaakceptowania, szczególnie dla rodzica, może być również to, że tak zachowujące się dziecko poprzez swoją bierność nie wykorzystuje swoich możliwości, a wręcz ponosi

straty. Rodzic, nie znając przyczyn zahamowanej aktywności dziecka, ocenia je nieraz jako leniwe, niefrasobliwe lub egoistyczne i na tym tle dochodzi między nimi do nieporozumień.

Do głównych objawów bierności Gurycka (1997) zalicza:

- a) brak aktywności i inicjatywy w działaniu;
- b) brak wytrwałości w dążeniu do celu;
- c) łatwe uleganie wpływom zewnętrznym;
- d) brak własnego zdania;
- e) uległość wobec innych;
- f) nasiloną potrzebę pomocy i opieki;
- g) brak odporności na sytuacje trudne, co przejawia się jako:
 - niedostosowanie sposobu działania do zaistniałego zdarzenia;
 - niepodejmowanie lub wycofywanie się z różnych form aktywności grupowej;
 - skłonność do izolacji (unikanie towarzystwa rówieśników, samotne zabawy);
 - zwiększona skłonność do marzycielstwa i fantazjowania (co umożliwia zastępcze zaspokojenie zablokowanych potrzeb);
 - zachowania ucieczkowe: nadmierne oglądanie telewizji, nadmierne czytanie powieści, nadmierne jedzenie, ucieczka w chorobę.

Ograniczenie aktywności dziecka może mieć podłoże organiczne i wynikać z czynnościowych zaburzeń równowagi procesów nerwowych. Może być też przejawem ogólnego osłabienia organizmu spowodowanego chorobą, stanem pochorobowym lub niedożywieniem. Częściej jednak przyczyną bierności społecznej są negatywne wpływy środowiska: trudne warunki materialne, niewłaściwa atmosfera współżycia panująca w rodzinie, błędy wychowawcze popełniane przez rodziców (nadmierny rygor lub zbytnia ochrona i ograniczanie samodzielności dziecka), sytuacje urazowe.

Postawa bierności społecznej może się również ukształtować w wyniku niskiej samooceny dziecka. Źródłem poczucia mniejszej wartości są wady rozwojowe oraz defekty fizyczne, brak zdolności lub sprawności, wypowiedzi innych osób zawierające krytykę lub kpinę oraz sytuacje związane z domem rodzinnym. Poczucie mniejszej wartości prowadzi do zahamowania nie tylko aktywności, w której jednostka wykazuje pewne braki, lecz wpływa też niekorzystnie na inne formy jej działania – następuje tzw. zjawisko generalizacji.

5. **Niechęć do nauki** – przejawiająca się uchylaniem przez dziecko od obowiązków szkolnych oraz brakiem pozytywnych osiągnięć w edukacji. Może być spowodowana:

- trudnościami w nauce wynikającymi z narzucania wymagań przekraczających możliwości dziecka;
- brakiem zainteresowania danym przedmiotem lub w ogóle nauką w szkole;
- brakiem zdolności;
- niepowodzeniami, zaległościami;
- przykrymi przeżyciami emocjonalnymi (strachem przed nauczycielem lub dokuczliwością kolegów);
- zainteresowaniami pozaszkolnymi;
- brakiem motywacji do ukończenia szkoły;
- powtarzaniem tej samej klasy.

Niechęć do nauki połączona z niewłaściwą opieką i brakiem kontroli nad dzieckiem ze strony rodziców może prowadzić do samowolnego opuszczania lekcji, czyli wagarowania. Wagary są skutkiem, ale również przyczyną negatywnego nastawienia dziecka do szkoły. Nieuczęszczanie na zajęcia doprowadza do tego, że uczeń ma coraz większe zaległości w wiadomościach, przez co jego trudności pogłębiają się i wywołują jeszcze większe zniechęcenie do nauki.

6. **Ucieczka z domu** – może być reakcją obronną przed przykrymi konsekwencjami, jakich dziecko się spodziewa w odpowiedzi na swoje przewinienia. Jeżeli jest ono karane zbyt surowo i nie ma możliwości usprawiedliwienia swojego postępowania, czasem wybiera ten sposób uniknięcia kary.

Inną przyczyną ucieczki jest nieznośna atmosfera w domu – ciągłe awantury, kłótnie, bójkę, złe odnoszenie się do dziecka, lekceważenie go lub ciągłe przypominanie o tym, jak bardzo jest niepożądane, jak zawadza i przeszkadza. Nie mogąc znieść takiej atmosfery, dziecko decyduje się na tzw. gigant, wyobrażając sobie, że wszystko, co go spotka poza domem będzie na pewno lepsze. Ucieczki są najczęściej krótkotrwałe. Zwykle po kilku dniach „uciekinierowi” kończą się pieniądze, zaczyna mu doskwierać głód, spanie na ławce w parku lub na dworcu oraz błąkanie się bez celu po ulicach staje się coraz bardziej dokuczliwe i wówczas dziecko wraca do domu samo lub zostaje odstawione przez policję. Niekiedy zdarza się jednak, że niechęć do powrotu do domu jest tak silna, iż pozwala znosić wszelkie niewygody przez dłuższy czas.

Dziecko, które spotkała w domu krzywda, ucieka na znak protestu, ale chce wrócić, chce, aby rodzice je szukali. Liczy na to, że dzięki temu rodzina zmieni stosunek do niego. Podczas ucieczki najczęściej pozostaje w bliskiej okolicy domu i zostawia ślady, aby można było je szybko odnaleźć.

Oprócz ucieczek będących reakcją na zagrożenie i pozwalających uniknąć kary oraz tych będących manifestacją przeciwko krzywdzie zdarzają się

również ucieczki wynikające z marzeń o dalekich podróżach oraz ucieczki bezcelowe i bezplanowe – niemające związku z aktualną sytuacją dziecka. Ucieczek bez uzasadnionej przyczyny dopuszczają się dzieci, u których można stwierdzić zaburzenia psychiczne.

7. **Kradzieże** – czyli przywłaszczanie sobie cudzej własności, które często są elementem ucieczki z domu – pozwalają przetrwać.

Kradzieży dokonują również dzieci pozbawione opieki rodziców. Kradną, aby zaspokoić głód lub z chęci posiadania przedmiotów, których zazdroszczą innym dzieciom.

Trudności wychowawcze biorą się z wielu sprzężonych ze sobą przyczyn, a najważniejsze z nich tkwią w szeroko rozumianej sytuacji rodzinnej dziecka. Szczególnie groźne, ze względu na duży zasięg, są błędy wychowawcze popełniane przez rodziców. Ich niewłaściwe zachowania w stosunku do dzieci wynikają najczęściej z niskiego poziomu ich wiedzy pedagogicznej, niezrozumienia psychiki dziecka oraz nieznamości skutków, jakie wywołują stosowane przez nich metody wychowawcze. Zapobieganie problemom wychowawczym jest bardzo trudne, ponieważ wiąże się z działaniami ukierunkowanymi na rodziców – na poszerzaniu ich wiedzy i umiejętności wychowawczych oraz pobudzaniu do refleksji nad własnym postępowaniem. Niestety dotarcie do rodziców jest częstokroć niemożliwe, dlatego oddziaływania naprawcze mogą być znacznie ograniczone.

Do stosownych środków zaradczych i profilaktycznych należą:

1. Terapia indywidualna i grupowa dla dzieci:
 - pedagogiczna (reedukacja – zespoły wyrównawcze, zespoły korekcyjno-kompensacyjne);
 - psychologiczna (dla dzieci nieśmiałych, nadpobudliwych, bitych, molestowanych, z rodzin alkoholowych);
 - socjoterapia.
2. Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne dla rodziców, psychoedukacja, terapia rodzinna, terapia małżeńska, terapia dla osób uzależnionych i współuzależnionych.
3. Doksztalcanie nauczycieli w zakresie kompetencji wychowawczych i psychospołecznych.
4. Kuratela sądowa i resocjalizacja (ośrodki szkolno-wychowawcze).

1.6. Autorytet a wychowanie

Zainteresowanie autorytetem w wychowaniu datuje się co najmniej od czasów Jana Jakuba Rousseau (1712–1778) i Jana Fryderyka Herbarta (1776–1841). W wyniku wielu badań nad tym problemem zarysowały się dwa przeciwstawne stanowiska (za: Łobocki, 1994). Pierwsze zakłada pozytywny wpływ autorytetu na prawidłowy przebieg i skuteczność wychowania, drugie natomiast wyraża wątpliwość co do wychowawczego znaczenia autorytetu i oparte jest przede wszystkim na przykładach deformacji i negatywnych skutków wychowania autorytarnego.

W okresie pogłębiającego się kryzysu autorytetów w całym współczesnym świecie pedagogzy coraz bardziej doceniają znaczenie autorytetu w procesie wychowania. Autorytet jest pojęciem wieloznacznym. Może oznaczać osobę posiadającą zespół określonych cech, dzięki którym jest ona wysoko oceniana. Na pewno autorytet jest relacją między przynajmniej dwoma osobami. Poza tym układem trudno jest mówić o autorytecie. Nie stanowi on wartości samej w sobie, tak jak np. inteligencja, wyobraźnia czy siła woli, lecz jest wartością zależną od innych osób, skłonnych mu się podporządkować.

Autorytet nie jest zatem wartością stałą, ulega wzmocnieniu, osłabieniu lub całkowicie zanika. O jego istnieniu decyduje przede wszystkim osoba (osoby) mająca dla niego uznanie, lecz również on sam jako osoba zasługująca na to uznanie. Zdobycie autorytetu wymaga często dużego wysiłku, cierpliwości i wielu wyrzeczeń, a mimo to decydujący głos o jego istnieniu ma ktoś inny. Jednym słowem – nie sposób być autorytetem dla samego siebie.

Są różne rodzaje autorytetu. Na ogół wymienia się je parami: np. autorytet wyzwalający i ujarzmiający, wewnętrzny i zewnętrzny. Mówiąc o autorytecie wyzwalającym, przywołuje się na myśl jego inspirujący i konstruktywny charakter. Taki autorytet ma szczególne znaczenie w pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą. Autorytet ujarzmiający wypływa nie z osobistych zalet czy zasług osoby tak określonej, lecz z jej wygórowanych ambicji i żądzy władzy. Wychowawca reprezentujący ten typ autorytetu pragnie podporządkować sobie wychowanków, wykorzystując swoje nadrzędne nad nimi stanowisko. W takich relacjach nie ma miejsca na dyskusję i jakiegokolwiek kompromis.

Autorytet wewnętrzny jest związany z efektem wyzwalającym. Relacja między wychowawcą a wychowankami polega tu na dobrowolnej uległości wynikającej z podziwu i aprobaty cech charakteru oraz wartości, jakie uznaje i realizuje w życiu

codziennym osoba będąca autorytetem. Autorytet zewnętrzny oparty jest na zajmowanym stanowisku w hierarchii władzy lub na funkcji upoważniającej do formalnego podporządkowania sobie innych osób. Z reguły ma on charakter ujarzmiający.

O prawdziwym autorytecie można mówić jedynie wtedy, gdy osoby cieszące się nim oraz osoby uznające go wiąże ze sobą pełne zrozumienie i zaufanie, stały dialog i wspólne działanie. Osoby uznające kogoś za prawdziwy autorytet są przekonane, że posłuszeństwo wobec dawanych im poleceń jest warunkiem urzeczywistnienia także ich własnych pragnień. Przyjmują zadania z aprobatą i łatwo się do nich dostosowują.

Rola autorytetu w wychowaniu wydaje się niezwykle doniosła. Każdy człowiek potrzebuje punktu odniesienia, kogoś, kto służyłby mu wsparciem lub był wyrocznią, komu mógłby zaufać i na kim mógłby polegać. Kto byłby wzorem postępowania. Taką funkcję pełni właśnie autorytet. Ma on również ogromny wpływ na skuteczność oddziaływań wychowawczych. Wychowanie pozbawione autorytetów byłoby zubożone, a na dłuższą metę – niemożliwe.

Wobec powyższych rozważań nasuwa się pytanie: Czym jest i jaki ma zakres autorytet rodzicielski? Na pewno autorytet nie wynika z władzy sprawowanej przez rodzica nad dzieckiem. Rodzice mają wprawdzie taką władzę, ale egzekwowanie jej nie jest równoznaczne z posiadaniem autorytetu. Uległość nie jest akceptacją, a posłuch nie jest autorytetem.

Zakres autorytetu rodziców w stosunkach z dziećmi jest wyjątkowo szeroki. Rodzice mogą być dla dziecka autorytetem pod każdym względem albo tylko z jakiegoś punktu widzenia. W początkowym okresie życia dziecka matka i ojciec są dla niego prawie wyłącznymi autorytetami i to niemal we wszystkich dziedzinach życia. Rodzicom łatwiej, niż komukolwiek innemu, jest uzyskać uznanie dziecka nie tylko dlatego, że jako pierwsi mają do niego wychowawczy dostęp, ale i dlatego, że jako pierwszym przyznaje im się wybitniejsze znaczenie. Poza tym dziecko jest skłonne autorytet rodziców potwierdzony pod pewnym względem w jednej dziedzinie rozciągać na inne obszary.

Z biegiem lat zakres autorytetu rodziców zwykle się zawęża, gdyż dziecko, poszerzając swoją aktywność społeczną, znajduje nowe autorytety. Jednak sytuacje, w których rodzice przestają być w ogóle autorytetami dla swoich dzieci, zdarzają się raczej rzadko.

Kwestii autorytetu rodziców poświęcił wiele uwagi również Gordon (2000). Stwierdził on, iż rodzice w większości przypadków nie rozumieją, czym jest autorytet i jaki wpływ wywiera na dziecko. Często utożsamiają go niestety z władzą, jaką mają nad dzieckiem. Źródła tej władzy są dwojakiego rodzaju. Po pierwsze, jest to różnica w „psychologicznej wielkości”. Małe dzieci traktują rodziców jak swego rodzaju bóstwa, które są większe i mocniejsze, ale również mądrzejsze i dzielniejsze. Dzieciom wydaje się, że nie ma takiej rzeczy, o której rodzice by nie wiedzieli czy której nie umieliby zrobić. Zdumiewa je zakres ich rozumienia, dokładność ich przepowiadania, mądrość ich sądów. Niektóre z tych wyobrażeń bywają słuszne, lecz inne nie są. Dzieci przypisują swoim rodzicom dużo istotnych cech i zdolności, których ci wcale nie mają. I często trudno im przychodzi przyznać się do tego.

Drugim atrybutem władzy rodziców nad dzieckiem jest posiadanie przez nich środków niezbędnych do zaspokojenia jego podstawowych potrzeb. Dysponując takimi możliwościami, rodzice mogą nagradzać i karać dziecko, a tym samym kontrolować i korygować jego zachowanie, dopasowując je do własnych życzeń. W miarę upływu czasu z rosnącym niepokojem zaczynają jednak dostrzegać, że stopniowo tracą władzę nad swoim dzieckiem. Kiedy staje się ono mniej bezradne, mniej zależne w tym, czego potrzebuje, działające dotychczas nagrody i kary przestają być skuteczne. Dziecko zaczyna wyrastać ze swojej zależności, a wpływ rodziców na jego wychowanie maleje lub całkiem zanika.

Na czym więc powinien opierać się autorytet rodziców, aby dziecko mogło mieć w nim ostoję przez długie lata? Niestety na to pytanie nie ma jednoznacznej odpowiedzi. Można jedynie udzielić kilku cennych wskazówek, którymi rodzice powinni się kierować w budowaniu prawdziwego autorytetu.

Najważniejsze jest uświadomienie sobie, że autorytet nie jest czymś samoistnym, ale że trzeba sobie na niego zasłużyć. Aby zyskać szacunek, uznanie i zaufanie dziecka, należy je traktować jak pełnowartościowego człowieka, mającego swoją godność i prawo do zaspokajania swoich potrzeb. Ważne jest okazywanie dziecku akceptacji oraz stosowanie partnerskich sposobów rozwiązywania konfliktów. Niezbędne wydaje się też pozwalanie, a wręcz zachęcanie dziecka do samodzielności w działaniu oraz podejmowaniu decyzji i wyjaśnianiu problemów.

Konieczne jest również nauczenie się wyrażania swoich negatywnych uczuć, tj. gniewu, złości (które są naturalne i dość często pojawiają się w skomplikowanych układach rodzinnych) w sposób niekrzywdzący i nieobrażający dziecka. „Słowa wypowiedziane w gniewie przynoszą zwykle duże szkody. Mogą popsuć nawet naj-

lepszy związek. Stają się składnikiem przykrych wspomnień, które z czasem mogą trochę zblednąć, ale nigdy nie odejdą w niepamięć” (Satir, 2000, s. 80).

Bardzo przydatne w tworzeniu się autorytetu są rozmaite cechy rodzica, które dziecko może podziwiać (np. uczciwość, lojalność, zaradność), ale też hobby, zainteresowania, sposób spędzania czasu wolnego oraz wiedza i umiejętności. Na podobnych zasadach tworzy się też autorytet nauczyciela, który jest niezbędny do uzyskania efektywności działań edukacyjnych (Gordon, 2005).

2. NAUCZYCIEL-WYCHOWAWCA*

Rozważania dotyczące właściwości osobowościowych dobrego nauczyciela podejmowane są już od dawna. Sylwetkę nauczyciela i wychowawcy opisywało wielu wybitnych pedagogów i psychologów. W swoich rozważaniach koncentrowali się oni na cechach jego charakteru, talencie pedagogicznym, duszy czy wyznawanych wartościach. Obecnie od nauczyciela wymaga się profesjonalizmu zawodowego, czyli posiadania określonych kompetencji, które warunkują dobre wykonywanie zawodu i osiąganie w nim sukcesów. Waga kompetencji jest w tej profesji ogromna, bowiem „pedagog to ktoś, kto prowadzi drugiego człowieka wśród zawiłości ścieżek życiowych, ktoś, kto jest przewodnikiem i doradcą, tłumaczem i przyjacielem” (Kwieciński, 2000, s. 53).

2.1. Kompetencje nauczycielskie

Według Czerepaniak-Walczak (1995) kompetencja to szczególna właściwość wyrażająca się umiejętnością adekwatnego do sytuacji zachowania się, świadomością potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz przyjmowaniem na siebie odpowiedzialności za nie. Jest to dyspozycja osiągnana poprzez wyuczenie, powtarzalna, możliwa do zaobserwowania przez innych.

Autorka zaznacza jednocześnie, iż nie można kompetencji mylić ze sprawnością, gdyż ta staje się kompetencją dopiero wtedy, gdy jest ujawniana w konkretnie opisanych standardach. O sprawności mówi się w sytuacji, gdy dana osoba potrafi wykonać pewne zadanie. Gdy jest w stanie zrobić to w określonych warunkach, oznacza, że ma do tego kompetencje.

Pojęcie kompetencji kompleksowo ujął Dylak (1995), który przedstawia ją jako wielce złożoną dyspozycję, stanowiącą wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji i wartościowania.

Stech (2002) wymienia właściwości kompetencji, uznając, że:

- są one kategorią podmiotową, czyli odnoszą się do określonego człowieka;
- mają ograniczony zasięg przedmiotowy i społeczny, wskazują na to, czego dotyczą i wobec kogo są przejawiane;

* Niektóre fragmenty pochodzą z monografii A. Romanowskiej-Tołłoczko *Kompetencje psychospołeczne studentów – kandydatów na nauczycieli wychowania fizycznego* (2018).

- należą do dyspozycji wyuczalnych, które jednostka może nabyć w procesie edukacji, a także poprzez swe życiowe doświadczenie;
- proces ich nabywania zachodzi zawsze w określonym kontekście, odbywa się w konkretnym układzie sytuacji typowych dla danej instytucji bądź środowiska;
- mają charakter dynamiczny, podlegają przeobrażeniom w toku życia człowieka;
- ich cechą jest generatywność i transferowalność, czyli możliwość przenoszenia się na inne dziedziny aktywności jednostki i tworzenia się nowych kompetencji.

Przedstawione definicje, wyjaśniające, czym są kompetencje w sensie ogólnym, nie różnią się zasadniczo w swojej treści. W odniesieniu do kompetencji nauczycielskich istnieje znacznie większe zróżnicowanie klasyfikacji, których autorzy zwracają uwagę na ważne i specyficzne dla tego zawodu aspekty.

Zdaniem Strykowskiego i wsp. (2003) kompetencje nauczycielskie można podzielić na trzy grupy: merytoryczne (dotyczące treści nauczanego przedmiotu), dydaktyczno-metodyczne (koncentrujące się na warsztacie pracy nauczyciela i ucznia) oraz wychowawcze (odnoszące się do relacji z uczniem oraz sposobów oddziaływania na niego). Nauczyciel musi dysponować szeroką wiedzą, znać sposoby i posiadać umiejętności jej przekazania oraz być dobrym i skutecznym wychowawcą. Zakres kompetencji dotyczący wychowania zawiera w sobie całą gamę cech, predyspozycji i sprawności, które warunkują specyfikę relacji nauczyciela z uczniem. Autorzy dodają również, że kompetencje niezbędne do profesjonalnego i skutecznego działania nauczyciela powinny mieć charakter dynamiczny, a więc należy je stale rozwijać i doskonalić.

Poszczególne kompetencje nauczycielskie nieodłączne do wykonywania założeń w toku kształcenia funkcji Denek (1998) ujął jako:

- a) kompetencje prakseologiczne, wyrażające się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
- b) kompetencje komunikacyjne, wyrażające się skutecznością zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych;
- c) kompetencje współdziałania, manifestujące się skutecznością zachowań społecznych i sprawnością działań integracyjnych;
- d) kompetencje kreatywne, objawiające się w innowacyjności i niestandardowości działań nauczycielskich;
- e) kompetencje informatyczne, uwidaczniające się w sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji;

- f) kompetencje moralne, wyrażające się w zdolności do pogłębionej refleksji moralnej przy ocenie dowolnego czynu etycznego.

Klasyfikację kompetencji zawodowych nauczyciela przedstawia również Dylak (1995), który twierdzi, iż można je podzielić na trzy grupy:

- a) kompetencje bazowe, pozwalające nauczycielowi na porozumienie się z dziećmi i współpracownikami;
- b) kompetencje konieczne, bez których nauczyciel nie mógłby pracować konstruktywnie; należą do nich kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne oraz realizacyjne;
- c) kompetencje pożądane, które mogą, lecz nie muszą znajdować się w profilu zawodowym nauczyciela; należą do nich zainteresowania i umiejętności związane ze sportem, sztuką itp.

Ugruntowaną pozycję kompetencji nauczycielskich ma w pedagogice propozycja Kwaśnicy (2004), który wyróżnia kompetencje praktyczno-moralne oraz kompetencje techniczne, przy czym jako nadrzędne uznaje kompetencje praktyczno-moralne, które przesądzają o tym, w jaki sposób nauczyciel będzie posługiwał się w swojej pracy kompetencjami technicznymi.

W grupie kompetencji praktyczno-moralnych mieszczą się:

- a) kompetencje interpretacyjne – umiejętność rozumienia świata (dzięki nim świat ujmowany jest jako rzeczywistość wymagająca ciągłej interpretacji i bezustannego wydobywania na jaw jej sensu), ludzi oraz własnych emocji i zachowań;
- b) kompetencje moralne – nie są tym samym co wiedza o normach i nakazach moralnych, są natomiast zdolnością prowadzenia refleksji moralnej, dotyczącej tego, jacy powinniśmy być, aby z jednej strony dochować wierności sobie i nie ulec duchowemu zniewoleniu, a z drugiej – aby swym postępowaniem nie ograniczać innych ludzi w ich prawach do wewnętrznej wolności, podmiotowości i w prawie do wyboru własnej drogi życiowej;
- c) kompetencje komunikacyjne – to zdolność do bycia w dialogu z innymi i samym sobą. Zdolność ta nie jest wyłącznie umiejętnością prowadzenia rozmowy czy dyskusji. Dialog w rozumieniu Kwaśnicy to wymiana zdań z innymi, przetłumacząca anonimowość wypowiedzi i będąca próbą rozumienia siebie oraz tego, co nas otacza. Kompetencje komunikacyjne jako zdolność bycia w tak pojętym dialogu nie jest dającą się technicznie opanować umiejętnością przekazywania wiadomości. Są czymś znacznie głębszym, gdyż należą do nich:

- zdolność empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby;
- zdolność do krytyki pojętej nie jako deprecjonowanie czegoś, lecz jako poszukiwanie ukrytych przesłanek cudzych i własnych poglądów, przekonań i zachowań;
- postawa niedyrektywna, nakazująca przedstawiać własny punkt widzenia jako ofertę myślową, jako jedną z możliwych odpowiedzi, nie zaś jako odpowiedź gotową i skończoną.

Kompetencje techniczne, w odróżnieniu od praktyczno-moralnych, są umiejętnościami, od których zależy instrumentalnie rozumiana efektywność działania i które mają przedmiotowo określony zakres zastosowań. Zawierają się w nich:

- a) kompetencje postulacyjne (normatywne) – ujmowane jako umiejętność opowiadania się za instrumentalnie pojętymi celami i identyfikowanie się z nimi, czyli wyznaczanie i dążenie do celów;
- b) kompetencje metodyczne – stanowiące umiejętność działania według reguł określających optymalny porządek czynności (treścią tych reguł jest przepis działania mówiący, co i jak należy robić, aby został osiągnięty zamierzony cel); czynności te nazywa się zazwyczaj metodami, które mogą być rezultatem naśladownictwa, efektem świadomego przestrzegania wyuczonych reguł działania lub też oryginalnym, własnym i twórczym pomysłem;
- c) kompetencje realizacyjne – rozumiane jako umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiągnięciu celów. Każda metoda stawia określone wymagania realizacyjne, a jej skuteczność zależy od tego, czy nauczycielowi uda się te wymagania spełnić.

Kwaśnica (2004) ustala także hierarchię ważności przedstawionych kompetencji. Uznaje przy tym, iż nadrzędne w zawodzie nauczycielskim są kompetencje praktyczno-moralne, które odpowiadają swoistości pracy nauczycielskiej i przesądzają o tym, czy i w jaki sposób nauczyciel uzna za moralnie dopuszczalne posługiwanie się w swej pracy kompetencjami technicznymi.

Opracowano również projekt standardów kompetencji zawodowych nauczyciela koniecznych do pełnienia przez niego funkcji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych (Bielski, 2003). Należą do nich: kompetencje prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne oraz moralne. Kompetencje prakseologiczne wyrażają się w trafnym diagnozowaniu, umiejętnym i skutecznym planowaniu i organizowaniu działań pedagogicznych oraz kontrolowaniu i ocenianiu efektów pracy ucznia. Kompetencje komunikacyjne przejawiają się w poprawnym

i skutecznym operowaniu językiem i terminologią w sytuacjach edukacyjnych oraz umiejętnością interpersonalnego porozumiewania się. Kompetencje współdziałania ujawniają się w skutecznych zachowaniach prospołecznych i sprawnych działaniach integracyjnych. Kompetencje kreatywne to innowacyjne i twórcze działania nauczyciela angażujące uczniów w sposób aktywny i wyzwalaający emocje. Kompetencje informatyczne polegają na umiejętnym wykorzystywaniu nowoczesnej technologii informacyjnej w procesie edukacyjnym oraz we własnym doskonaleniu zawodowym. Kompetencje moralne (etyczne) to zdolności do pogłębionej refleksji w ocenie swojego postępowania pedagogicznego oraz znajomość powinności etycznych i wyznawanie zasad moralnych (Bielski, 2003).

W kwestii kompetencji pedagogicznych Nowak-Dziemianowicz (2001) wyszczególnia trzy zasadnicze rodzaje wiedzy nauczyciela-wychowawcy niezbędnej do pełnienia roli zawodowej we współczesnej edukacji. Są to: wiedza o otaczającym świecie, o relacjach „ja–świat” oraz wiedza o sobie samym. Wiedza o świecie dotyczy wszystkich wymiarów współczesności w kontekście kulturowo-socjologicznym. Wiedza o relacjach człowieka z otaczającą go rzeczywistością opiera się na rozumieniu procesów wychowawczo-edukacyjnych, na co składa się świadomość roli, jaką kształcenie odgrywa w życiu społecznym oraz w tworzeniu się relacji międzyludzkich, a także znajomość mechanizmów rządzących tymi relacjami. To również wiedza o przeobrażeniach kultury masowej i wpływie, jaki wywiera ona na ludzi. Wiedza o samym sobie pozwala na ocenę własnego zachowania, kształtuje umiejętność zaspokajania potrzeb, rozumienia motywacji działania w różnych sytuacjach społecznych, a zwłaszcza w sytuacjach związanych z pełnioną rolą zawodową. Wyróżnione przez autorkę wymiary wiedzy zawierają treści niezbędne do tworzenia prawidłowych relacji pedagogicznych i są podstawą rozwijania kompetencji zawodowych nauczyciela.

Kwiatkowski (2005) jest przedstawicielem stanowiska, w którym wyróżnia się kwalifikacje zawodowe nauczycieli oraz ich kompetencje. Autor twierdzi, że relacje między nimi są wciąż nieuporządkowane. Według niego kwalifikacje tworzą wiedza, umiejętności i cechy psychofizyczne niezbędne do skutecznego wykonywania zadań zawodowych, kompetencje zaś to owe kwalifikacje uzupełnione formalnymi uprawnieniami do pracy w placówce oświatowej. Przejście od kwalifikacji zdobytych na uczelni wyższej do kompetencji nauczycielskich odbywa się stopniowo i jest to proces wieloletni.

Według Szempruch (2012) kompetencje nauczyciela rozumiane są jako struktura poznawcza złożona z wiedzy, umiejętności, cech osobowości i wartości, któ-

rymi charakteryzuje się nauczyciel w wykonywaniu zadań zawodowych. Przejawiają się w określonych zachowaniach, podlegają rozwojowi i są mierzalne.

Rozumienie i definiowanie kompetencji zawodowych nauczyciela nie jest proste i jednoznaczne. W literaturze przedmiotu rozpatruje się je z różnych perspektyw, w zależności od przyjętej koncepcji. Taki stan rzeczy powoduje mnogość interpretacji i rodzi wiele niejasności terminologicznych.

W niniejszym opracowaniu przyjęto wybiórczą kompilację zaprezentowanych powyżej stanowisk, przypisując kompetencjom znaczenie dyspozycyjne. Uznano, że kompetencje to zestaw wiedzy, zdolności, umiejętności i sprawności działania w określonej dziedzinie (Romanowska-Tołłoczko, 2018).

2.2. Obciążenia wynikające z roli zawodowej nauczyciela-wychowawcy

Rola nauczyciela-wychowawcy oraz trudności wynikające z jej pełnienia od wielu lat są przedmiotem zainteresowania pedeutologów, psychologów i socjologów, jest to bowiem zawód szczególny, wymagający szerokiego spektrum różnorodnych kompetencji, które powinny być stale rozwijane i doskonalone ze względu na szybko dokonujące się przeobrażenia kulturowe oraz zmieniające się wymagania i potrzeby społeczne. Oczekiwania społeczne kierowane pod adresem nauczycieli czynią ich sytuację zawodową szczególnie trudną. Nauczyciel jest zobligowany do posiadania dużej wiedzy, umiejętności organizacyjnych i wychowawczych, wysokiego morale i nieposzlakowanej opinii. Jest to również człowiek zmęczony, pracujący w trudnych warunkach, otrzymujący niskie wynagrodzenie i mający równie niski status społeczny, a stawiane mu wymogi zawodowe są bardzo wysokie i stale się zmieniają (Sekułowicz, 2002). Kompetencje konieczne w tej profesji muszą być bezustannie wykorzystywane i rozwijane, gdyż ze swej natury są one wciąż niewystarczające. Wynika to z tego, że nauczyciele w swoich działaniach zawodowych stale znajdują się w sytuacjach niepowtarzalnych. Nie są w stanie przewidzieć, przed jakim problemem zostaną postawieni, każdy dzień przynosi bowiem inne zadania wynikające z relacji z uczniami.

Opisując osobliwości współczesnej roli nauczyciela, Konarzewski (2002) określa ją jako niejasną, wewnętrznie niespójną, psychologicznie trudną i niezgodną z innymi ważnymi rolami. **Niejasność roli nauczyciela** wypływa z braku konsensusu odnośnie do kryteriów oceny efektów jego działania. Łączy się to z brakiem uzgodnio-

nych, a jednocześnie wymiernych wskaźników zawodowej doskonałości zarówno w aspekcie aktywności dydaktycznej, wychowawczej, jak i opiekuńczej. Na niejasność roli nauczyciela składają się trzy czynniki:

- niejednoznaczność kryteriów oceny efektywności zawodowej, w tym szczególnie niewielka możliwość interpretacji skuteczności wychowawczej;
- niejednoznaczność metod pracy – nauczyciel sam musi dobierać odpowiednie sposoby pracy dydaktyczno-wychowawczej i stale je modyfikować, stosownie do wymagań sytuacji, celu oraz indywidualnych potrzeb uczniów; brak jednoznacznych rozwiązań w tym zakresie powoduje, że w pracę nauczyciela wpisane jest znaczne ryzyko porażki;
- niejednoznaczność schematów dotyczących koordynacji zadań w czasie – praca nauczyciela wymaga samodzielnego planowania zadań, ustalania ich hierarchii ważności oraz dostosowywania do często zmieniających się i zaskakujących sytuacji. Nierzadko priorytetowe zadania muszą zostać przesunięte w czasie, aby nauczyciel mógł zrealizować aktualnie pilne potrzeby (Poraj, 2011).

Na **psychologiczną trudność roli nauczyciela** decydujący wpływ mają takie czynniki, jak: odpowiedzialność za drugiego człowieka, względna nieodwracalność decyzji, która współwystępuje z trudnościami korygowania własnych błędów, konieczność pracy w tempie i rytmie wymuszonym przez specyficzne warunki, potrzeba nieustannego konfrontowania się z oczekiwaniami uczniów i gotowości do szybkiego reagowania (Tucholska, 2004). Znaczne obciążenie psychiczne wynika też z trudnych zachowań uczniów oraz poczucia bezradności wychowawczej (Daszykowska, 2012; Malorny, 2012). Utrzymanie dyscypliny w klasie, radzenie sobie z arogancją uczniów oraz ich poczuciem bezkarności wymaga od nauczyciela-wychowawcy dużej odporności psychofizycznej, a nie każdy ma ją w wystarczającym zakresie. Oprócz obciążeń wynikających z bezpośrednich relacji z uczniami źródłem psychologicznych problemów są również roszczeniowo nastawieni rodzice oraz złe stosunki panujące w gronie współpracowników.

Na uwagę zasługują też inne, głębsze przyczyny, które mogą powodować psychiczny dyskomfort. Nauczyciel to ktoś, kto ułatwia przejście innym, sam pozostając w miejscu. Kontakt nauczyciela i uczniów to współistnienie końca i początku – nauczyciel zostanie nauczycielem na zawsze, uczeń przestanie być uczniem i wkroczy w świat nowych możliwości, świat, który przed nauczycielem jest ostatecznie zamknięty. Ta szczególna sytuacja jest dla wielu nauczycieli zapewne źródłem dumy, ponieważ czują się współtwórcami życiowych karier innych ludzi, lecz niesie ze sobą również uczucia negatywne. Należą do nich:

- poczucie nieodwzajemnienia, wynikające z negatywnego bilansu interakcji z uczniami; nauczyciel ma wrażenie, że daje więcej niż dostaje – daje bowiem całego siebie, a w zamian otrzymuje zdawkowe, nietrwałe wyrazy wdzięczności;
- poczucie osamotnienia, spowodowane ciągłymi przeszkodami w porozumiewaniu się z uczniami żyjącymi w innym świecie nauczyciel nie rozumie pasji i lęków, które wypełniają świadomość młodych ludzi, odnosi wrażenie, że lekceważą oni jego doświadczenie życiowe, ponieważ są przekonani, że ich życie potoczy się zupełnie inaczej;
- poczucie niższości, wywołane przekonaniem, że stwarza innym warunki wejścia do elity społecznej, sam jednak do niej nie należy; nauczyciel może mieć silne, choć zwykle niejasne i niezbyt uświadomione, poczucie „wykorzystania i porzucenia” (Konarzewski, 2002).

Nie zgodność z innymi rolami ma miejsce wówczas, gdy spełnienie oczekiwań związanych z daną funkcją utrudnia czy uniemożliwia wywiązanie się z obowiązków nakładanych na jednostkę przez inne role. W przypadku nauczyciela konflikt może pojawić się w dwóch aspektach – zawodowym i pozazawodowym.

Na terenie szkoły nauczyciel występuje w kilku różnych rolach, które mogą po zostawać ze sobą w sprzeczności. Poza szkołą, jako członek społeczności pełni ponadto inne ważne role życiowe, które mogą kolidować z rolą pedagoga. Role nauczyciela tworzą:

- rola dydaktyka, który ma przekazać wiedzę i pomóc uczniowi w nauce;
- rola wychowawcy, który ma ukierunkowywać, wspomagać i korygować rozwój różnych sfer osobowości ucznia;
- rola administratora odpowiedzialnego za nadzór merytoryczny nad klasą czy klasami;
- rola opiekuna bądź lidera na zajęciach ponadprogramowych;
- rola autorytetu szkoły, np. wychowawcy klasowego, członka rady pedagogicznej, dyrektora szkoły (Fontana, 1998).

Wypełnianie każdej z tych ról jest absorbujące i czasochłonne, a poza tym nie zawsze przebiega harmonijnie. Wieloaspektowość roli nauczyciela w istotny sposób zwiększa poziom obciążenia psychicznego wykonywanym zawodem. Konflikt ról i nakładanie się ich na poziomie osobowym może przyczyniać się do podejmowania sprzecznych zachowań nauczyciela w relacjach z uczniami, co dodatkowo generuje napięcia i konflikty, zwrótnie zwiększając skalę obciążeń zawodowych. Wielość pełnionych ról wymaga od nauczyciela aktywnej postawy i wybierania priorytetów,

tym bardziej że role zawodowe często nakładają się na role związane z życiem osobistym (Fontana, 1998; Tucholska, 2009).

O braku **spójności roli** świadczą oczekiwania wobec nauczyciela, które niejednokrotnie wzajemnie się wykluczają, albo których spełnienie jest znacznie utrudnione. Wobec nauczyciela swoje wymagania kieruje kilka grup społecznych: uczniowie, ich rodzice, kierownictwo szkoły, inni nauczyciele. Musi on także podporządkować się wymogom ogólnym, tj. kuratorskim, ministerialnym. Każda z tych grup ma własne cele i oczekiwania, co rodzi konieczność respektowania i radzenia sobie z zestawami sprzecznych potrzeb i poleceń.

Oprócz różnorodności oczekiwań wynikających ze specyfiki źródeł, z których pochodzą, wymagania obfitują też w tzw. sprzeczności wewnętrzne. Dotyczy to m.in. pożądanych postaw, jakie nauczyciel powinien prezentować w kontaktach z uczniami. Wymaga się od niego, aby:

- był empatyczny wobec uczniów, ale jednocześnie obiektywnie ich oceniał;
- skutecznie nauczał, ale nie stresował uczniów;
- wymagał, jednak w taki sposób, aby niczego nie narzucać;
- utrzymywał dyscyplinę, ale bez stosowania przymusu;
- był sprawiedliwy, pod warunkiem jednak, że w każdym uczniu znajdzie coś dobrego;
- wspomagał wszystkich uczniów w rozwoju, a jednocześnie wspierał szczególnie tych najsłabszych i nie zaniedbywał tych zdolnych (Konarzewski, 2002).

Źródłem dylematów może też być dostrzeganie przez nauczycieli sprzeczności między interesem osobistym czy uznawanymi przez siebie wartościami a interesem czy wartościami placówki, w której pracuje (Pyżalski, 2008), oraz konieczność podporządkowania się takim decyzjom i zaleceniom przełożonych, których sensu nie rozumieją i które wprowadzają niepotrzebny chaos do ich pracy oraz zabierają czas.

2.3. Wypalenie zawodowe nauczyciela

Rola zawodowa nauczyciela obarczona jest wieloma nietypowymi trudnościami. Podczas jej pełnienia nauczyciel często doświadcza stanów frustracji wynikających z bezradności, przeciążenia, deprywacji i zakłóceń, co staje się przyczyną reakcji stresowych o różnym natężeniu i częstotliwości. Gdy są one silne i długotrwałe, prowadzą do poważnych konsekwencji niemal we wszystkich sferach funkcjonowania: zdrowotnej, psychologicznej, pedagogicznej i społecznej.

W razie zmasowanego stresu i braku umiejętności konstruktywnego radzenia sobie z nim często dochodzi do obronnego dystansowania się w wypełnianiu roli zawodowej i osłabienia zaangażowania się w nią, czyli do rozwoju zespołu wypalenia. Próby obrony przed stresem zawodowym mogą mieć charakter ucieczki przed sytuacjami wymagającymi włączenia się w problemy uczniów, objawiają się skracaniem czasu na bliskie kontakty, niechęcią do zajęć pozalekcyjnych. Mogą być także stosowane klasyczne techniki depersonalizowania, takie jak etykietowanie uczniów, uprzedmiotawianie ich, zachowania cyniczne i upokarzające. Ten sposób izolowania się od stresu obniża wprawdzie przejściowo napięcie, ale równocześnie dystans, chłód i cynizm powodują pogorszenie się relacji z podopiecznymi, rodzicami, współpracownikami i przełożonymi. Może też wzrastać obronne poczucie onnipotencji (Sęk, 2004).

Negatywne skutki wypalenia zawodowego niestety nie odnoszą się tylko do wykonywanej pracy, ale rozszerzają się również na inne sfery życia. Wraz z narastającym syndromem wypalenia wielu nauczycieli ucieka w chorobę, pojawiają się problemy z nadużywaniem alkoholu i leków uspokajających. Funkcjonowanie wypalonego nauczyciela prowadzi też do intensyfikacji sytuacji problemowych w życiu rodzinnym. Wzrasta liczba konfliktów, pogarszają się relacje z dziećmi i współmałżonkiem (Sekułowicz, 2002, 2005).

Badania nad zjawiskiem wypalania się w zawodzie dowiodły, że głównymi czynnikami determinującymi ten proces jest specyfika wykonywanej pracy, która obfituje w częste sytuacje stresogenne, oraz uwarunkowania psychospołeczne pracownika, takie jak wiek, wykształcenie, doświadczenie zawodowe, a przede wszystkim dyspozycje osobowościowe. Cechy osobowości mogą sprzyjać wypaleniu lub chronić przed nim. Nauczyciel to zawód stawiający wysokie wymagania tym, którzy chcą go dobrze wykonywać. Jeśli uprawiają go osoby mające potrzebne predyspozycje psychiczne, nie dochodzi do wypalenia (Tucholska, 2004).

W wystąpieniu i narastaniu symptomów wypalenia istotne jest też to, jak dana osoba postrzega rzeczywistość zawodową oraz jakie sposoby zachowań zaradczych uruchamia, bowiem nie tyle wypala podjęta rola zawodowa, co raczej sposób, w jaki się w niej funkcjonuje. Sposób ten jest wyznaczony z jednej strony odbieraniem zadań i zobowiązań zawodowych, z drugiej zaś oceną własnych możliwości sprostania im (Tucholska, 2009). Samoocena tych możliwości oraz wyznawane przez jednostkę standardy regulacyjne sprawiają, że koszty psychologiczne ponoszone w sytuacji trudnej nie są dla wszystkich jednakowe. Radzenie sobie ze stre-

sorem wymaga wysiłku i aktywności o charakterze dwutorowym – z jednej strony ukierunkowane jest na redukcję własnego stresu, a z drugiej na otoczenie, czyli usunięcie przeszkody wywołującej ten przykry stan (Ratajczak, 2000). Wydatki ponoszone na proces zaradczy mogą być różnie oceniane:

- jako nadmierne i niesprawiedliwe, co spowoduje, iż treścią dyskomfortu psychicznego będzie poczucie krzywdy;
- jako zbędne, niepotrzebne, próżne, bez których można by się obejść; wówczas treścią dyskomfortu będzie poczucie winy;
- gdy wkładane wysiłki nie przynoszą oczekiwanych rezultatów, pojawia się dyskomfort w postaci rozczarowania, niespełnionej nadziei;
- gdy próby radzenia sobie wymagają nakładów związanych z wystawieniem się na osąd publiczny, dyskomfort nacechowany będzie poczuciem wstydu.

Kosztom psychologicznym jest także poczucie lęku przed potencjalną stratą własnych zasobów, co w znacznym stopniu warunkuje syndrom wypalenia zawodowego (Tucholska, 2009).

Wypalenie zawodowe daje szereg negatywnych objawów w zakresie samopoczucia psychosomatycznego oraz w obszarze relacji społecznych. Ich specyfika uwarunkowana jest typem wypalenia. Wyczerpanie i niezadowolenie, charakterystyczne dla tego syndromu, jest źródłem apatii lub agresji, stąd też wyróżnia się zwykle dwa modele wypalenia – aktywny i pasywny, które cechują się zachowaniami o przeciwstawnych objawach. Typ aktywny przejawia się wzrostem agresywności i złości, skłonnością do irytacji i niepokoju ruchowego, podczas gdy w typie pasywnym dochodzi do spadku aktywności, społecznej izolacji i wycofania czy wręcz ucieczki od ludzi. Zarówno jeden, jak i drugi sposób reakcji prowadzi do niekorzystnych zmian w relacjach z otoczeniem społecznym. Relacje te mogą być nacechowane skrajnymi emocjami i zachowaniami, co powoduje mniej lub bardziej poważne konsekwencje dla osób pozostających w kontaktach z jednostką dotkniętą wypaleniem (Sęk, 2004).

W powstawaniu i narastaniu symptomów wypalenia się w zawodzie ogromną rolę odgrywają cechy osobowości oraz umiejętności zaradcze, co zostało potwierdzone przez Tucholską (2009), która badała związek między zmiennymi psychologicznymi a nasileniem zjawiska wypalenia zawodowego nauczycieli. Syndrom ten zależy również od tego, w jaki sposób jednostka ustosunkuje się do wymagań związanych z pracą i jakie zachowania podejmuje w wyniku indywidualnej oceny

i przeżywania sytuacji zawodowych. Na podstawie badań wykazano korzystne i niekorzystne dla zdrowia typy zachowania człowieka w miejscu pracy. Schaarschmidt i Fischer (za: Rongińska i Gaida, 2001) stworzyli model oparty na podejściu interakcyjnym, w którym określają przeżycia i zachowania w sytuacjach zawodowych w trzech sferach funkcjonowania pracownika:

1. Zaangażowanie zawodowe, na które składają się:

- znaczenie pracy w życiu;
- ambicje zawodowe, wyrażające się w potrzebie ciągłego doskonalenia zawodowego;
- gotowość do angażowania się w wykonywanie zadań zawodowych;
- dążenie do perfekcji, czyli dokładność i rzetelność w wykonywaniu pracy;
- zdolność do zachowania dystansu i odprężenia się po godzinach pracy.

2. Odporność psychiczna i strategie zwalczania sytuacji problemowych:

- tendencja do rezygnacji w sytuacji porażki, czyli zdolność do pogodzenia się z niepowodzeniem;
- ofensywna strategia rozwiązywania problemów, czyli optymistyczna postawa wobec wyzwań i wymagań zawodowych;
- wewnętrzny spokój i zrównoważenie, dające poczucie stabilności i komfortu psychicznego.

3. Emocjonalny stosunek do pracy:

- poczucie sukcesu w zawodzie, czyli zadowolenie z osiągnięć zawodowych;
- ogólne zadowolenie z życia;
- poczucie wsparcia społecznego ze strony najbliższego otoczenia.

Analiza stopnia nasilenia przedstawionych wymiarów oraz ich konstelacji pozwoliła wyróżnić cztery typy zachowań i przeżyć związanych z pracą:

- **Typ G – zdrowy.** Charakteryzuje się wysokimi ambicjami zawodowymi, niską tendencją do rezygnacji w sytuacji porażki, zdolnością do wydatków energetycznych, zadowoleniem z życia, poczuciem sukcesów zawodowych i wewnętrznym komfortem psychicznym.
- **Typ S – oszczędnościowy.** Charakteryzuje się przypisywaniem małego znaczenia pracy, niewygórowanymi ambicjami zawodowymi, obniżoną gotowością do wydatków energetycznych, małą skłonnością do perfekcji, dużym dystansem wobec tego, co się dzieje w pracy.
- **Typ A – ryzyka – nadmiernie obciążony.** Charakteryzuje się wysokim zaangażowaniem zawodowym, perfekcyjnym nastawieniem do pracy i przypisywaniem jej bardzo dużego znaczenia, nieumiejętnością dystansowania się

wobec pełnionych obowiązków zawodowych, a także tendencją do znacznych wydatków energetycznych i do rezygnacji w sytuacji porażki.

- **Typ B – wypalony.** Charakteryzuje się przypisywaniem małego znaczenia pracy, małą odpornością na stres i ograniczoną zdolnością dystansowania się od pełnionych obowiązków zawodowych, a także tendencją do rezygnacji w sytuacjach trudnych i słabą równowagą wewnętrzną (Rongińska i Gaida, 2001).

Tucholska (2009) wyodrębniła cztery typy nauczycieli, którzy różnią się pod względem psychologicznego i zawodowego funkcjonowania:

1. Nauczyciele dopasowani do zawodu

To osoby prężne, zintegrowane wewnątrznie, zachowujące dobrą kontrolą emocjonalną, afirmujące siebie i innych. Mają duże umiejętności interpersonalne: są otwarte, potrafią nawiązywać i podtrzymywać kontakty, odznaczają się wysokim poziomem potrzeb afiliacyjnych. Gotowe do włączania się w sprawy innych z właściwym zaangażowaniem, taktem i kulturą. Cierpliwe i rozumiejące potrzeby drugiego człowieka, służą konkretną pomocą i wsparciem bez lęku i agresji. Gdy zachodzi potrzeba, podejmują rolę lidera i biorą odpowiedzialność za innych. Wytrwałe, zdyscyplinowane i sumienne w realizacji wytyczonych zadań. W sytuacjach uznawanych za niesprzyjające wykorzystują aktywne, zorientowane problemowo strategie zaradcze, wykazując przy tym dużą elastyczność. Dzięki takim cechom mają duże szanse na skuteczne funkcjonowanie w zawodzie pedagoga, gdyż z jednej strony są otwarte na sferę relacji międzyludzkich, z drugiej zaś potrafią działać aktywnie i efektywnie. Otwarte, aktywne, wspierające podejście do uczniów i grona pedagogicznego jest płaszczyzną, na której kształtuje się ich pełna tożsamość zawodowa. Zwrotnie zwiększa to ich zaangażowanie i zaufanie do swoich umiejętności i możliwości oddziaływań pedagogicznych, przeciwdziałając wypaleniowi. Są to nauczyciele wykonujący swój zawód z pasją i poczuciem odpowiedzialności za innych.

2. Nauczyciele rozzarowani

To osoby, które nie czerpią satysfakcji z pełnienia roli pedagogicznej. Są niezbyt prężne, charakteryzują się mało zintegrowaną strukturą osobowości, co utrudnia im funkcjonowanie w zmieniających się trudnych warunkach zawodowych. Wrażliwe, o stosunkowo małym poczuciu bezpieczeństwa, nie ufają sobie, są emocjonalnie zależne od innych i oczekują od nich pomocy. Łagodne, mało stanowcze. Starają się w miarę odpowiedzialnie wywiązywać się z powierzonych im zadań, nie dążąc przy tym do osobistych korzyści czy zdobycia prestiżu społecznego. Prze-

ciężne nasilenie potrzeb warunkujących poprawne relacje interpersonalne występuje u nich z gotowością do troszczenia o innych. Wypełnianie obowiązków generuje u nich podwyższony poziom stresu, przy czym jest on głównie powodowany trudnymi warunkami pracy i małą motywacją uczniów do nauki. W sytuacjach trudnych dążą do opanowania emocji i impulsywnych zachowań oraz poszukują wsparcia ze strony otoczenia. Nauczyciele rozczarowani są otwarci na kontakty z innymi, empatyczni i gotowi do zachowań afiliacyjnych, ale cechuje ich słabość ego, słaba integracja osobowości i łączy się z tym brak wiary w siebie oraz mała dynamika zachowań zaradczych, przez co nie mogą służyć pomocą. Praca stanowi dla nich bardzo duże wyzwanie. Niepewni siebie, łagodni, zależni emocjonalnie od innych, są mało efektywni i przekonywający w roli lidera, jakiej wymaga praca z uczniami. Wrażliwi na zranienia, nie dość przedsiębiorczy w trudnych, zmieniających się sytuacjach zawodowych, mogą czuć się zagubieni, nieudolni i rozczarowani. W sprzyjających warunkach bywają w miarę efektywni, ale w sytuacjach trudnych zawodzą.

3. Nauczyciele zdystansowani

To osoby, które przejawiają tendencję do depersonalizowania i przedmiotowego traktowania uczniów. Mają silne ego. Potrafią dostrajać się do sprzyjających warunków otoczenia i je wykorzystywać do realizacji swoich zadań. Odznaczają się dużą umiejętnością obrony swojego stanowiska, wytrwałością, a nawet uporem i determinacją w osiąganiu życiowych celów i realizacji planów. Cechuje je względnie wysoki poziom aktywności zaradczej. W sytuacjach trudnych korzystają na ogół z różnych strategii, najczęściej jednak sięgają po technikę dystansowania się wobec czynników stresogennych, rzadko dokonują pozytywnego przewartościowania problemu bądź rozwiązują go w sposób planowy. Przeciętny poziom poczucia bezpieczeństwa łączy się u nich z mniejszą kontrolą emocjonalną, podwyższonym napięciem wewnętrznym oraz słabszą odpornością na stres i przeciążenie w razie niepowodzenia. W pracy zawodowej stresujące są dla nich szczególnie presja czasu i mała motywacja uczniów do pracy. Stosunkowo dobry poziom potrzeb afiliacyjnych łączy się u nich z wyraźnie nasiloną skłonnością do gniewu, wrogości i agresji fizycznej. Nauczyciele zdystansowani w warunkach dla nich sprzyjających, bądź wtedy, kiedy dążą do osiągnięcia zamierzonego celu, są opiekuńczy, troskliwi i odpowiedzialni, natomiast w warunkach trudnych, przeciążeniowych lub wtedy, gdy ich zachowanie nie jest obserwowane lub oceniane przez zwierzchników, są manipulacyjni i wrodzy, a nawet agresywni w stosunku do uczniów. Charakteryzują się wysoką prężnością osobowości i niskimi kompetencjami interpersonalnymi. Ich funkcjonowanie można

uznać za optymalne w aspekcie realizacji zadań, dążenia do osiągania sukcesów, dynamiki działań. Posiadają jednak małe umiejętności społeczne, co wyraża się ich nieżyczliwym, nieufnym, czasem wręcz wrogim nastawieniem do otoczenia. Niezbyt chętnie angażują się w sprawy uczniów, mają skłonność do przedmiotowego, instrumentalnego ich traktowania, co nie sprzyja efektywności oddziaływań pedagogicznych. W niesprzyjających okolicznościach dość często sięgają po technikę bagatelizowania problemu, co umożliwia im dystansowanie się i reagowanie unikiem.

4. Nauczyciele wypaleni

To osoby o słabo zintegrowanej osobowości, u których występuje pełnoobjawowy zespół utraty sił. Są niepewne swego, nie ufają sobie, mają negatywną koncepcję siebie. Labilne, o niskim poczuciu bezpieczeństwa, nie czują się przystosowane. Charakteryzują się słabymi umiejętnościami nawiązywania i podtrzymywania kontaktów interpersonalnych, z których nie potrafią czerpać satysfakcji. Niezdolne do właściwego odczytywania i interpretowania potrzeb własnych i innych osób. W relacjach są bierne, niechętnie nawiązują pozytywne więzi emocjonalne, nie mogą być kreatorami wspólnoty, jakich społeczność szkolna potrzebuje, aby mogła pojawić się współpraca i współdziałanie. Trudno im pełnić role społeczne wiążące się z emocjonalną wymianą, bliskością, okazywaniem troski i braniem odpowiedzialności za uczniów. Charakteryzują się niewielką autonomią względem otoczenia. Do swoich obowiązków podchodzą z małą wytrwałością i determinacją. Doświadczają trudności w realizacji celów, które wymagają stanowczości, zdyscyplinowania i konsekwencji działania. Praca zawodowa jest dla nich źródłem dużego stresu. W sytuacjach trudnych na ogół zachowują się biernie, stosując głównie strategię uniku i wycofania. Ujawnia się u nich deficyt kompetencji interpersonalnych oraz niski poziom prężności psychicznej. Braki w zakresie umiejętności interpersonalnych i zachowań zaradczych oraz nie dość zadaniowe podejście do obowiązków skutkują narastaniem symptomów wypalenia zawodowego: poczucia zmęczenia, wyczerpania sił, cynizmu i poczucia braku adekwatności do zawodu.

Przedstawione charakterystyki nauczycieli pokazują, że optymalne, niegroźące wypaleniem funkcjonowanie w zawodzie, w płaszczyźnie podmiotowej, musi wiązać się z jednej strony z prężnością osobowości, z drugiej zaś z wysokimi kompetencjami interpersonalnymi (Tucholska, 2009). Również zdaniem Włodarskiego (1998) znaczenie wysokich kompetencji interpersonalnych w zawodzie pedagoga jest bezdyskusyjne – przyjmuje się, że są to dyspozycje progowe.

2.4. Kompetencje psychospołeczne w zawodzie nauczyciela

Kompetencje psychospołeczne to specyficzny rodzaj kompetencji odnoszący się do relacji interpersonalnych. Są one szczególnie ważne dla oddziaływań wychowawczych oraz należą do istotnych predyktorów efektywności zawodowej nauczyciela (Kwiatkowski i Woźniak, 2003; Świderski, 2002; Tucholska, 2009; Zubrzycka-Maciąg, 2012). Do określenia kompetencji psychospołecznych stosuje się różne nazwy (np. umiejętności lub kompetencje społeczne, interpersonalne, psychospołeczne, emocjonalne, osobiste, społeczno-psychologiczne, emocjonalno-społeczne, miękkie, relacyjne, interakcyjne, życiowe), których używa się zamiennie (Smółka, 2008; Tomorowicz, 2011; Woynarowska, 2002).

Na potrzeby niniejszego opracowania przyjęto określenie „kompetencje psychospołeczne”, ponieważ oddaje ono najpełniej specyfikę wchodzących w jego skład cech, dyspozycji i umiejętności psychologicznych i społecznych. Elementy te nie mają struktury hierarchicznej. Wszystkie są równie ważne, a ich współdziałanie jest nieodzowne, ponieważ pojedyncze umiejętności nie wystarczą do poradzenia sobie z rzeczywistą sytuacją społeczną, mającą zwykle złożony charakter. O kompetentnym radzeniu sobie stanowi połączenie wielu umiejętności intrapersonalnych i interpersonalnych uzależnionych od cech osobowości człowieka oraz od specyfiki treningu społecznego, jakiemu podlegał w ciągu życia (Argyle, 2002; Matczak, 2001).

Jest wiele różnych klasyfikacji składowych tworzących strukturę kompetencji psychospołecznych. Baron (za: Matczak, 2011) wymienia 15 komponentów ujętych w pięć grup:

- umiejętności intrapersonalne (emocjonalna samoświadomość, asertywność, samoakceptacja i szacunek do własnej osoby, samoaktualizacja, niezależność);
- umiejętności interpersonalne (empatia, zdolność do utrzymywania więzi z innymi osobami, odpowiedzialność społeczna);
- umiejętności przystosowawcze (zdolność rozwiązywania problemów, umiejętność konfrontowania subiektywnych doświadczeń z rzeczywistością, giętkość przystosowawcza);
- umiejętności związane z radzeniem sobie ze stresem (tolerancja na stres, kontrola impulsów);
- umiejętności związane z utrzymaniem dobrego nastroju (optymizm, poczucie szczęścia rozumianego jako zdolność do odczuwania zadowolenia z samego siebie oraz innych ludzi, a także cieszenia się życiem, niepoddawanie się złym nastrojom).

Mellibruda (2003) wyróżnia cztery wymiary umiejętności, które odnoszą się do tworzenia konstruktywnych relacji międzyludzkich:

- wzajemne zrozumienie i poznawanie się;
- tworzenie klimatu wzajemnego zaufania;
- pomaganie oraz wywieranie wpływu;
- rozwiązywanie problemów i konfliktów.

Rinn i Markle (za: Oleś, 1998) rozróżniają:

- umiejętności komunikacyjne;
- umiejętności asertywne;
- umiejętności wzmacniania i podtrzymywania innych;
- umiejętności wyrażania siebie.

Według Argyle'a (2002) kompetencje psychospołeczne są zbiorem takich umiejętności, od których zależy możliwość adekwatnej reakcji na określoną sytuację społeczną oraz wybór strategii, jaką należy zastosować, aby zrealizować własne cele. Do kompetencji tych należą:

- umiejętność prawidłowego nagradzania, czyli umiejętność udzielania wzmocnień społecznych, które wpływają na utrzymanie relacji, podniesienie jej atrakcyjności oraz umożliwiają wywieranie większego wpływu na drugą osobę;
- empatia i umiejętność podejmowania ról innych ludzi;
- asertywność;
- umiejętność konstruktywnej komunikacji werbalnej i niewerbalnej;
- umiejętność rozwiązywania konfliktów;
- umiejętność korzystnej autoprezentacji (Terelak i Bałdys, 2003).

Aggleton (za: Wojnarowska, 2002), mówiąc o kompetencjach umożliwiających człowiekowi pozytywne zachowania społeczne i przystosowawcze, dzięki którym może skutecznie radzić sobie z wymaganiami codziennych relacji, nazywa je niezbędnymi umiejętnościami życiowymi i klasyfikuje do pięciu grup. Są to:

- umiejętności interpersonalne (empatia, komunikacja werbalna i niewerbalna, aktywne słuchanie, przekazywanie i przyjmowanie informacji zwrotnych, asertywność, negocjowanie, rozwiązywanie konfliktów, współdziałanie w zespole);
- umiejętność budowania samoświadomości (samoocena, identyfikacja swoich mocnych i słabych stron, pozytywne myślenie, budowanie realnego i pozytywnego obrazu własnej osoby, poczucia własnej wartości);
- umiejętność budowania własnego systemu wartości (zrozumienie norm społecznych, znajomość panujących przekonań i stereotypów, identyfikacja czyn-

ników, które wpływają na system wartości, postawy i zachowania, tworzenie własnej hierarchii wartości);

- umiejętność podejmowania decyzji (krytyczne i twórcze myślenie, aktywne rozwiązywanie problemów, poszukiwanie alternatyw, uzyskiwanie informacji i ocena ich wartości, przewidywanie konsekwencji własnych działań, stawianie sobie celów);
- umiejętność radzenia sobie ze stresem (samokontrola, radzenie sobie z presją, lękiem, sytuacjami trudnymi, poszukiwanie pomocy, efektywne gospodarowanie czasem, odpoczynek).

W przedstawionych klasyfikacjach można zauważyć wiele elementów wspólnych, co posłużyło do opracowania autorskiego modelu kompetencji psychospołecznych, na który składają się: umiejętności emocjonalne, umiejętności społeczne (asertywność, konstruktywna komunikacja interpersonalna oraz rozwiązywanie konfliktów), umiejętność prawidłowej samooceny, umiejętność radzenia sobie ze stresem (Romanowska-Tołłoczko, 2018).

2.4.1. Umiejętności emocjonalne

Inteligencja emocjonalna stanowi kluczową zdolność w pracy z ludźmi i jest wręcz niezbędna w zawodzie nauczyciela. Niezależnie od wybranej specjalności oraz szczebla nauczania dla każdego pedagoga ważna jest umiejętność radzenia sobie z własnymi i cudzymi emocjami (Przybylska, 2006; Zabłocka, 1998). Badania potwierdzają, że jest to dyspozycja, która nie tylko warunkuje kompetencje komunikacyjne i wychowawcze (Kwaśnica, 1990), ale także wiąże się pozytywnie z poczuciem misji i satysfakcją z pracy oraz odpornością na stres i wypalenie zawodowe, stanowiące tu istotne ryzyko (Bajcar i wsp., 2011).

Inteligencja emocjonalna jako konstrukt psychologiczny ma budowę wielowarstwową – na bardziej pierwotnych zdolnościach, takich jak odczuwanie i adekwatne rozpoznawanie emocji we własnych doznaniach czy na twarzach innych osób, nadbudowywane są bardziej złożone, takie jak zdolność do wykorzystywania emocji w podejmowaniu decyzji czy kreatywnym myśleniu, umiejętność rozumienia i różnicowania specyfiki poszczególnych uczuć czy umiejętność zarządzania nastrojem oraz motywowania siebie i innych. Wszystkie wymienione komponenty bardzo dobrze wpisują się w optymalny profil osobowościowy nauczyciela – zarówno jako wychowawcy – obserwującego i rozumiejącego zmienne i indywidualnie zróżnicowane życie emocjonalne swoich uczniów, ustalającego adekwatne i skuteczne

reguły współpracy i komunikowania się, jak też jako dydaktyka – umiejętnie wzbudzającego zainteresowanie i dociekliwość poznawczą, efektywnie motywującego zarówno samego siebie, jak i ucznia do zgłębiania i utrwalania nowej wiedzy i umiejętności (Jarmużek, 2014).

Rola pedagoga opiera się na budowaniu i podtrzymywaniu prawidłowych relacji interpersonalnych, tworzeniu atmosfery podmiotowości i współpracy, co jest konieczne, aby powstały optymalne warunki do wspierania rozwoju uczniów. Brak otwartości na własne i cudze emocje uniemożliwia bycie dobrym wychowawcą (Przybylska, 2006), co bezpośrednio rzutuje na samopoczucie i zachowanie ucznia, a w dalszej konsekwencji prowadzi do narastania niezadowolenia z wykonywanej pracy (Jaskólska i Basińska, 2007).

Sprzyjające środowisko wychowawcze szkoły w dużej mierze zależy od postaw i zdolności interpersonalnych nauczycieli. Zdaniem Przybylskiej (2006) nauczyciel, który mądrze kieruje pojawiającymi się emocjami, buduje swoją wiarygodność, jest w stanie nawiązać porozumienie, stwarza podłoże do dialogu. Inteligentny emocjonalnie pedagog jest spokojny, wrażliwy, otwarty na ucznia, przez co daje mu poczucie bezpieczeństwa, swobody i szacunku. Współpracuje z nim, zachęca do pokonywania trudności, dostrzega jego indywidualność – wspiera nie tylko w rozwoju intelektualnym, ale również emocjonalnym.

Szczególną rolę w pracy pedagoga odgrywa empatia, otwartość i wrażliwość na komunikaty ze strony uczniów. Umiejętność wczuwania się oraz odczytywania sygnałów pojawiających się w określonej interakcji znacznie ułatwia porozumienie między uczniem a nauczycielem. Umożliwia indywidualizowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego, bowiem brany jest pod uwagę aktualny stan emocjonalny, potrzeby i możliwości ucznia. W efekcie może on lepiej spełniać oczekiwania nauczyciela i realizować zadania na wyższym poziomie (Davis, 2001).

Dzięki świadomości emocjonalnej i umiejętności regulacji nastrojów, zwłaszcza umiejętności panowania nad emocjami negatywnymi, nauczyciel przejawia bardziej pozytywne nastawienie wobec uczniów, ma dla nich więcej zrozumienia i cierpliwości, jest bardziej chętny do współpracy i pomocy. Stwarzana dzięki takiej postawie atmosfera pozytywnie wpływa na społeczne oraz psychiczne samopoczucie uczniów i w efekcie ułatwia im nabywanie różnorodnych kompetencji (Gardner, 2002). Poziom inteligencji emocjonalnej nauczyciela jest jednym z najważniejszych czynników decydujących o tworzeniu dobrze funkcjonującej klasy szkolnej. „Mądrość emocjonalna” czyni z nauczyciela zręcznego przywódcę, który odczytując sygnały emocjonalne, rozumie motyw i mechanizmy działania uczniów i potrafi je

pozytywnie wykorzystać dla dobra poszczególnych jednostek oraz całej grupy (Goleman, 2005). Generując pozytywne emocje, wytycza tor działaniom grupy, stymuluje wyobraźnię jej członków oraz inspiruje do kreatywności i współpracy. Inteligentny emocjonalnie nauczyciel tak organizuje sytuacje edukacyjne, aby uczeń mógł nie tylko myśleć i działać, ale również przeżywać, przeżywane emocje są bowiem bodźcem do pracy, ukierunkowują myślenie, spostrzeganie i procesy uczenia się (Averill, 1999).

Pedeutolodzy uważają, że wiedza nauczyciela o sobie i mechanizmach kierujących własnym zachowaniem jest bardzo ważna, ponieważ wszelkie wpływy i oddziaływania na drugą osobę powinny być poprzedzone rzetelną refleksją nad sobą. Podstawą tej refleksji jest samoświadomość nie tylko w aspekcie poznawczym, ale również emocjonalnym i motywacyjnym (Gołębniak, 1998; Kwiatkowska, 1997). Inteligencja emocjonalna pozwala nauczycielowi lepiej rozumieć przyczyny i skutki swoich działań. Dzięki otwartości na emocje dostrzega on więcej i trafniej ocenia siebie. Osoby wykazujące znaczną samoświadomość emocjonalną reagują na otoczenie bardziej przystosowawczo i elastycznie, dostrzegają więcej aspektów sytuacji i są skuteczniejsze interpersonalnie (Salovey i Sluyter, 1999).

Dzięki emocjom o znaku dodatnim człowiek czuje się bezpiecznie, jest bardziej pewny siebie, łatwiej przyjmuje postawę typu „wyzwanie”. W tym sensie inteligencja emocjonalna pełni funkcje motywujące do działań innowacyjnych. Największą kreatywność wykazują osoby doświadczające silnych pozytywnych emocji, takich jak radość czy umiłowanie tego, co robią.

Poczucie zadowolenia i spełnienia w zawodzie jest dla nauczyciela szczególnie ważne, gdyż chroni go przed skutkami stresu i w konsekwencji przed wypaleniem zawodowym. Wypalenie zawodowe jest oczywiście uwarunkowane różnymi przyczynami podmiotowymi i środowiskowymi, ale, jak wskazuje wiele badań, bardziej podatne na wypalenie są osoby mające trudności w opanowaniu emocji, popadające w negatywne nastroje, nieradzące sobie ze stresem (Maslach, 2000; Terelak, 2001). Umiejętności wynikające z inteligencji emocjonalnej mogą ochraniać przed wypaleniem bądź łagodzić jego skutki. Dzięki niej łatwiej znosić trudności, podnosić się po porażkach i traktować je w kategoriach przejściowych. Według Kwiatkowskiej (2003) to właśnie integracja myśli i uczuć jest źródłem mocy, która umożliwia działanie pedagogiczne wbrew wszelkim przeszkodom wewnętrznym i zewnętrznym.

Inteligencja emocjonalna umożliwia nauczycielowi wykorzystanie swojego potencjału intelektualnego i ukierunkowuje aktywność na obrane cele. Przyczynia się więc do rozwoju osobistego i zawodowego. Jej rola w tym aspekcie funkcjonowania sprowadza się do:

- energetyzowania i motywowania do podejmowania różnych działań;
- stymulowania twórczego myślenia i przekraczania własnych ograniczeń;
- ułatwiania rozwiązywania konfliktów interpersonalnych w sposób konstruktywny;
- podnoszenia skuteczności komunikacji;
- pomagania w nawiązywaniu współpracy;
- łagodzenia skutków stresu (Przybylska, 2006).

Wymienione umiejętności pozytywnie wpływają na jakość pracy nauczyciela oraz podtrzymują proces jego doskonalenia się w zawodzie i przechodzenia na wyższe szczeble rozwoju osobowego. Zdolność kierowania emocjami i wykorzystywania ich w działaniu wzmacnia kompetencje pedagogiczne i przyczynia się do wzrostu świadomości i samokontroli. Dzięki refleksyjności oraz umiejętności zarządzania emocjami pojawiającymi się w procesie edukacyjnym nauczyciel lepiej radzi sobie w sytuacjach wychowawczych i jednocześnie zapobiega pojawianiu się trudności.

W odniesieniu do kompetencji emocjonalnych można mówić o pewnych predyspozycjach osobowościowych, które w znacznym stopniu warunkują te kompetencje. Jednak, co ważne, same predyspozycje mogą być niewystarczające, natomiast przy ich braku możliwe jest wyuczenie zachowań i umiejętności podnoszących jakość tychże kompetencji (Matczak, 2001).

Kompetencje do efektywnego zarządzania życiem emocjonalnym to narzędzia ułatwiające kandydatom na nauczycieli wykonywanie tego zawodu, a nauczycielom już pracującym umożliwiające lepsze dopasowanie i czerpanie satysfakcji z pełnionej roli pedagogicznej. Związek inteligencji emocjonalnej z pracą zawodową potwierdzają wyniki badań Jaworowskiej i Matczak (2001), Piekarskiej (2004) oraz Jaskólskiej i Basińskiej (2007), które stwierdziły, że nauczyciele o wyższym poziomie inteligencji emocjonalnej przyjmują bardziej optymistyczną postawę wobec wyzwań i wymagań zawodowych, lepiej radzą sobie w sytuacjach trudnych, nie są skłonni do rezygnacji z powodu porażki. Osoby posiadające umiejętność wykorzystywania własnych emocji i wspomagania nimi swoich działań są bardziej zadowolone z życia, zarówno osobistego, jak i zawodowego, oraz funkcjonują w sposób bardziej korzystny dla zdrowia.

Inteligencja emocjonalna jest czynnikiem chroniącym zdrowie psychiczne i fizyczne oraz zapobiega wypalaniu się. Nauczycielom brakuje jednak takich umiejętności, co czyni tę grupę zawodową szczególnie podatną na obciążenia wynikające z pracy i w związku z tym narażoną na poważne ich konsekwencje.

2.4.2. Umiejętności asertywne

Posiadanie i wykorzystywanie przez nauczyciela umiejętności asertywnych oraz oparcie praktyki pedagogicznej na zasadach asertywności jest niezwykle ważne, bowiem umożliwiają mu one poszanowanie odrębności i indywidualności uczniów oraz budowanie z nimi partnerskich relacji (Gordon, 2005). Konstruktywne relacje sprzyjają rozbudzaniu pozytywnej motywacji oraz rozwijaniu potencjalnych możliwości uczniów. Asertywny nauczyciel potrafi być łagodny, a zarazem zdecydowany, stanowczy, lecz bez używania przemocy i manipulacji. Asertywność jest jednocześnie jego „psychologiczną tarczą obronną” w sytuacjach konfliktowych z uczniami, jak również sposobem wywierania na nich wpływu (Strycharz, 1998).

Nauczyciel zachowujący się w sposób asertywny jest konsekwentny, uczciwy, otwarty i bezpośredni. Ma poczucie godności, swoją postawą wyraża przekonanie, że szanuje i akceptuje swoich wychowanków. W kontaktach interpersonalnych dba o respektowanie praw własnych i praw podopiecznych. Dzięki takim jego zachowaniom uczniowie czują się szanowani i doceniani, przez co chętnie odwzajemniają okazywany im szacunek. Specyfiką zachowań asertywnych jest to, że są one niejako „zaraźliwe” – osoba zachowująca się asertywnie skłania partnerów interakcji do podobnego sposobu i tonu odpowiedzi (Neidhard i wsp., 1998).

Asertywny nauczyciel jest życzliwie usposobiony do siebie i do świata. Ma poczucie własnej wartości, dzięki czemu dostrzega i ceni swoje możliwości, ale też akceptuje własne ograniczenia. Prawidłowo kieruje swoimi emocjami, ponieważ jest ich świadomy i panuje nad sposobem ich wyrażania (Strycharz, 1998). Jest to nieodzowne w oddziaływaniach wychowawczych, szczególnie w sytuacjach trudnych i konfliktowych, wymagających negocjacji i dążenia do kompromisu.

W relacjach z uczniami posługuje się partnerskim stylem prowadzenia rozmowy, co jest wyrazem dbałości o zaspokojenie potrzeb i oczekiwań oraz wyjścia naprzeciw preferencjom zarówno własnym, jak i rozmówcy. Taki sposób komunikacji jest bardzo korzystny dla obu stron, bowiem opiera się na uważnym słuchaniu oraz jasnych wypowiedziach. Partnerskie komunikowanie się prowadzi do uzyskania porozumienia między uczestnikami dialogu, umożliwia im doświadczanie podmiotowości we wzajemnych relacjach oraz stwarza szansę na zrealizowanie własnych zamierzeń (Argyle, 2002). Asertywność i stosowanie partnerskich metod prowadzenia rozmów ułatwia nauczycielom i uczniom odniesienie sukcesu w negocjacjach, co przynosi obu stronom zadowolenie z wzajemnych kontaktów.

Bycie asertywnym jest również sposobem nauczyciela na rozwijanie wewnętrznego potencjału jego wychowanków. Asertywny nauczyciel potrafi stwarzać takie warunki procesu nauczania i wychowania, w których uczeń nabywa poczucia sprawczości, zaufania do własnych możliwości, uczy się odpowiedzialności za własne decyzje oraz akceptacji siebie jako indywidualności, a także dostrzegania i aprobowania indywidualności innych osób (Zubrzycka-Maciąg, 2007). Jest to możliwe wówczas, gdy nauczyciel dostrzega postępy ucznia i umie je właściwie wzmacniać poprzez wyrażanie konstruktywnej aprobaty, stawia mu wymagania, dbając jednocześnie o jego prawa i okazując mu szacunek. Swoje oceny formułuje tak, aby nie deprecjonowały wysiłków ucznia, lecz pokazywały mu kierunek zmian prowadzących do osiągnięcia pożądanego celu, określa zadania na miarę możliwości wychowanka, ponieważ wie, że doświadczanie sukcesu jest najlepszą motywacją do działania (Strycharz, 1998), pogłębia też wiarę we własne siły i buduje poczucie własnej wartości.

Asertywny nauczyciel stwarza uczniom warunki do zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa i akceptacji poprzez uczenie ich wchodzenia w interakcje bez nadmiernego zagrożenia dla poczucia godności. Daje ponadto wychowankom możliwość zaspokajania potrzeby wolnego wyboru, która wynika z naturalnej tendencji człowieka do rozwoju własnej świadomości oraz niezależności. Dokonywanie przez uczniów samodzielnych wyborów oraz podejmowanie decyzji pozwala im na bycie sobą, co jest niezwykle ważne w kształtowaniu się tożsamości młodych ludzi. Dzięki asertywnemu nauczycielowi odkrywają oni też swoje możliwości, prawidłowo kształtują poziom swoich aspiracji.

Propagowanie asertywności w praktyce pedagogicznej ma szczególne znaczenie w obliczu stale nasilającego się zjawiska agresji w szkole i poza nią. Zdaniem Żebrowskiego (2000) akty przemocy wobec innych powstają często wskutek odreagowywania stresów i frustracji u uczniów, którzy nie odnaleźli się w szkole, gdyż nie stworzono im takiej szansy. Nie będzie agresji tam, gdzie wyznacznikiem kontaktów interpersonalnych jest wzajemny szacunek, a to może mieć miejsce tylko w atmosferze poszanowania godności dziecka.

Uczenie asertywności jest ważne również z tego względu, że dzieci asertywne są lepiej przystosowane do wymogów szkoły niż ich agresywni czy submisywni rówieśnicy. Bardziej skutecznie też zaspokajają swoje potrzeby psychiczne i społeczne oraz są nastawione na odnoszenie sukcesów (Pietrzak i Hałaj, 2003).

Zachęcanie uczniów do asertywności wzmacnia ich autonomię oraz zdolność kierowania sobą, zwiększa zaradność i samodzielność, poczucie własnej skutecz-

ności, co z kolei wiąże się ze wzrostem samooceny. Asertywność umacnia poczucie podmiotowości i sprawczości, korzystnie wpływa na formowanie się obrazu siebie oraz pozwala młodemu człowiekowi przeciwstawiać się wpływowi otoczenia, umożliwiając radzenie sobie z presją rówieśników, m.in. w sprawie alkoholu, papierosów itp. Pomaga nawiązywać takie kontakty, które są pomocne w pracy zespołowej i osiąganiu wspólnych celów. Wspieranie i docenianie dodaje energii, co pozwala efektywniej pracować, a otwarte wyrażanie pomysłów i uwag zapobiega powstawaniu problemów lub umożliwia ich konstruktywne rozwiązywanie.

Podsumowując, nauczyciel, który swoim przykładem zachęca uczniów do asertywności, przyczynia się do kształtowania właściwych relacji interpersonalnych w podległej mu grupie, co zapobiega wielu trudnościom wychowawczym (Muraśko, 1996).

Aby uczniowie wyrosli na pewnych siebie, otwartych, odpowiedzialnych i asertywnych ludzi, należy zapewnić im:

- wzorzec zachowania asertywnego – kogoś, kto w ich obecności jest asertywny, komu ufają, kogo szanują i chcą naśladować;
- akceptację i wsparcie – potrzebne do budowania w nich poczucia własnej wartości;
- prawidłowe i właściwie wyrażane oceny – umożliwiające im realistyczne postrzeganie siebie, dostrzeganie i partycypowanie skutków swoich działań;
- możliwość odnoszenia sukcesów – wzmacniających w nich poczucie własnej skuteczności;
- atmosferę bezpieczeństwa – pozwalającą im na eksperymentowanie, ryzykowanie i popełnianie błędów (Lindenfield, 1996; Zubrzycka-Maciąg, 2011).

2.4.3. Umiejętności komunikacyjne

Na komunikacji opiera się cały proces edukacyjny. Z jednej strony jest to przekaz informacji stanowiących wiedzę z danego przedmiotu, z drugiej uczenie porozumiewania się i funkcjonowania w rozmaitych sytuacjach życiowych. Komunikacja jest także podstawą oddziaływań wychowawczych, których efektywność w ogromnej mierze zależy od sposobu mówienia do dziecka oraz reagowania na jego słowa i zachowanie. Dzięki komunikacji budowana jest też więź i wspólnota dające poczucie ufności i bezpieczeństwa, które jako aspekt relacji z innymi wciąż pozostaje jedną z podstawowych potrzeb psychologicznych człowieka (Lewandowska, 2009). Zaufanie jest istotnym czynnikiem konstruktywnego porozumiewania się.

Odpowiednio formułowane komunikaty kształtują poczucie bezpieczeństwa, a ono z kolei w znaczący sposób decyduje o sprawności nadawania i możliwości trafnego interpretowania odebranych treści. Stwierdzono silną bezpośrednią zależność pomiędzy jakością wytworzonego w danej relacji zaufania a sprawnością przepływu informacji. Wytworzenie więzi i zaufania jest więc źródłem (i warunkiem) wywierania wpływu, sprzyja empatii, poczuciu odpowiedzialności za innych, kreatywności i lepszemu wykonywaniu wspólnych zadań.

Otoczenie społeczne, w którym uczniowie mogą czuć się bezpiecznie, daje gwarancję realizacji wszelkich celów edukacyjnych, stanowi też ważne narzędzie w stylizowaniu uczniów do podejmowania wyzwań sprzyjających ich rozwojowi. Aby jednak cele edukacyjne były możliwe do spełnienia, konieczne jest wypracowanie takiego dialogu między podmiotami działań wychowawczych, w którym respektowana będzie zasada podmiotowego i partnerskiego traktowania się (Kowalska, 2000). Jest to również ważne ze względu na wymogi stawiane przez dzisiejszą cywilizację, która narzuca młodemu pokoleniu konieczność posiadania umiejętności sprawnego komunikowania się, współpracy społecznej, radzenia sobie w rozwiązywaniu problemów za pomocą negocjacji. Dzieci i młodzież powinny być zatem od najmłodszych lat uczeni jasnego i zrozumiałego sposobu wypowiadania swoich myśli, obrony własnego zdania, argumentacji, ale też słuchania innych i liczenia się z ich punktem widzenia (Jagłowska, 2006).

Nauczyciel znający zasady konstruktywnej komunikacji w relacjach z uczniami posługuje się partnerskim stylem prowadzenia rozmowy. Nieużywanie w rozmowie wypowiedzi, które mogłyby zagrażać uczniom (ocen, krytyki, gróźb), daje im poczucie bezpieczeństwa i akceptacji. Dzięki temu nauczyciel ma szansę tworzyć klimat sprzyjający porozumiewaniu się i tworzeniu pozytywnych relacji, co jest podstawą jego skuteczności wychowawczej. Nauczyciel, który potrafi słuchać i odpowiednio posługiwać się słowem, jest w stanie więcej wyegzekwować od swoich uczniów, lepiej ich zmotywować, budować ich poczucie własnej wartości oraz okazywać zrozumienie i dawać wsparcie w chwilach trudności. Jest też nieocenionym modelem, od którego dzieci i młodzież uczą się umiejętności komunikacyjnych. Swoim zachowaniem pokazuje im, jak należy porozumiewać się z innymi oraz jakie znaczenie ma w relacjach międzyludzkich umiejętność rozmawiania. Do uzyskania konstruktywnej komunikacji nauczyciela z uczniami niezbędna jest odpowiednia wiedza na ten temat, ale niezastąpiona jest tu też inteligencja emocjonalna, która umożliwia prowadzenie rozmowy w sposób empatyczny.

Wyniki badań prowadzonych przez Wawrzyniak-Beszterdę (2006) wskazują na niski poziom umiejętności komunikacyjnych nauczycieli. Nauczyciela jako rozmówcę określa przede wszystkim sprawowana przez niego władza i bogaty repertuar restrykcji, które może zastosować wobec klasy czy ucznia, dlatego zwykle nie traktuje go jak partnera w rozmowie. We wzajemnych relacjach przeważnie wysyła komunikaty typu „Ty” zawierające oceny, nieuprawnione generalizowanie, obarczanie odpowiedzialnością za konflikty i wszelkie trudne sytuacje. Takie zachowanie uruchamia liczne bariery, które uniemożliwiają osiągnięcie porozumienia oraz destruktywnie wpływają na jakość wzajemnych kontaktów.

Nauczyciele głównie koncentrują się na przekazie merytorycznym, a ignorują takie fundamentalne aspekty nauczania, jak nawiązanie z uczniem osobistej relacji, obdarzanie go szacunkiem, okazywanie zainteresowania jego sprawami i zaangażowania się w budowanie więzi. Istnieje ogromna potrzeba uwrażliwiania oraz edukowania nauczycieli w zakresie komunikacji interpersonalnej. Niezwykle ważne jest kształtowanie w świadomości obecnych oraz przyszłych pedagogów przekonania, że budowanie dobrych, bezpiecznych związków między nimi a uczniami to nie luksus, ale podstawowy warunek sprawnego porozumiewania się, a co za tym idzie – nauczania i wychowywania. Rozwijanie dyspozycji decydujących o udanej komunikacji polega na uświadomieniu jej zasad w odniesieniu do zachowań werbalnych i niewerbalnych oraz trenowaniu prawidłowego dialogu. Duże znaczenie ma też znajomość psychologicznych efektów, jakie przynoszą wymieniane w danej relacji komunikaty, bowiem modyfikują one możliwość dalszego przepływu informacji oraz rzutują na przebieg całej relacji. Właściwe sposoby komunikacji wzmacniają u ucznia poczucie bezpieczeństwa, przez co sprzyjają konstruktywnemu jej przebiegowi. Kolejnym zagadnieniem jest zmiana obrazu samej komunikacji w percepcji nauczyciela – przedstawienie jej jako procesu o charakterze wielopoziomowym, cyrkulacyjnym i transakcyjnym. Nauczycieli i kandydatów do tego zawodu należy uświadamiać, jak ważne jest zrozumienie wpływu ich zachowań i nawyków komunikacyjnych na jakość relacji z uczniem. Wielu badaczy podkreśla znaczenie poziomu uważności skierowanej na własne zachowania komunikacyjne dla efektywnego porozumiewania się – pozwala ona na bardziej czytelną i dostosowaną do potrzeb odbiorcy ekspresję intencji (Lewandowska, 2009).

2.4.4. Umiejętność rozwiązywania konfliktów

W środowisku szkolnym sytuacje konfliktowe pojawiają się bardzo często, bowiem szkoła obfituje w różnorodność ludzkich charakterów i zdarzeń, w których ujaw-

nią się rozmaite przekonania, poglądy, wiedza, doświadczenie i emocje. Konflikty występują najczęściej pomiędzy uczniami, ale często dochodzi do nich również w relacjach uczeń–nauczyciel. Według Polaka (2010) sytuacje konfliktowe między uczniami i nauczycielami powstają zazwyczaj w następujących obszarach:

1. Konflikty na tle oceny osiągnięć ucznia – mogą wynikać z kryteriów, procedur i norm oceniania. W sytuacji oceny pozycje stron są zazwyczaj nierówne. Uczeń rzadko ma możliwość ustalenia, co będzie oceniane i w jaki sposób. Musi przyjąć decyzje podjęte przez nauczyciela. Towarzyszą temu najczęściej ogromne emocje zarówno ze strony ucznia, jak i wychowawcy. Pojawia się wiele okazji do rozczarowania i poczucia skrzywdzenia. Aby ograniczyć konflikty w tym obszarze, powinno się kryteria oceniania ustalać wspólnie z uczniami; muszą być one dla nich jasne i uwzględniać ich możliwości.
2. Konflikty na tle zachowań uczniowskich – zachowania uczniów mogą być jednoznacznie negatywne i wówczas nauczyciel stara się je wszelkimi sposobami wyeliminować. Ale zdarzają się również sytuacje, w których trudno o jednoznaczną ocenę według wzorca „dobre–złe”. Pewne zachowania uczniów mogą być dla nauczyciela kontrowersyjne, ponieważ nie wynikają ze złej woli ucznia, ale są rezultatem wychowania domowego i preferowanych w jego rodzinie wartości, które pozostają w sprzeczności z wymaganiami szkoły. Takie konflikty są szczególnie trudne i stanowią dla nauczyciela prawdziwe wyzwanie.
3. Konflikty z powodu różnic osobowościowych – część konfliktów między uczniem a nauczycielem ma swoje źródło w odmienności cech osobowości. Od nich zależy tempo pracy, staranność w wykonywaniu zadań, forma komunikowania się, sposoby doświadczania i poziom rozumienia zdarzeń. Nauczyciel zazwyczaj dostosowuje swoją pracę i wymagania do osób mających cechy o przeciętnym poziomie nasilenia, gdyż takich właśnie uczniów jest najwięcej. Z tego względu, ale też z powodu braku czasu i dużej liczebności klas, w niewystarczającym stopniu uwzględnia różnice indywidualne, co może stać się przyczyną sytuacji konfliktowych. Zapobieganie konfliktom pojawiającym się na tym tle jest możliwe, gdy nauczyciel pozna cechy i motywy uczniów, które determinują ich działanie.

Konflikty między uczniami w znacznym stopniu uwarunkowane są wymaganiami szkoły i postawą nauczycieli. Jeśli system szkolny nastawiony jest na rywalizację, tworzenie list rankingowych, upowszechnianie wyścigu po sukces, to pobyt dziecka w szkole staje się bezustannym pasmem konfliktów. Rozbudzona chęć dominacji, silna potrzeba uznania, pragnienie osiągnięć i nastawienie na maksymalizację na-

gród – to jedne z głównych powodów spięć z kolegami. Pozostający w konflikcie uczeń funkcjonuje w wyniszczającym go poczuciu zagrożenia ze strony rówieśników, z którymi musi prowadzić stałą walkę. Walka toczy się o oceny, sympatię nauczycieli, pozycję w grupie, forsowanie własnych racji, prawo do wyrażania sprzeciwu wobec norm zespołowych, których się nie akceptuje. Przybiera ona różne formy i przebiega ze zróżnicowaną intensywnością. Uczniowie ponoszą ogromne koszty fizyczne i psychiczne, przebywając w środowisku wymodelowanym według scenariusza współzawodnictwa, nie mają też okazji uczenia się współpracy i tolerancji dla błędów swoich i innych osób (Polak, 2010).

Młodość w okresie adolescencji jest szczególnie predestynowana do wchodzenia w sytuacje konfliktowe. Faza rozwojowa między dzieciństwem a dojrzałością to stadium, w którym następują liczne przekształcenia w życiu każdego człowieka zmierzające w kierunku jego dojrzałości. Zmiany te dotyczą zarówno aspektów fizycznych, umysłowych, jak i emocjonalnych. Okres adolescencji z racji tego, że przeobrażenia, które w nim zachodzą, są bardzo intensywne, nazywany jest „czasem burzy i naporu” (Bee, 2004, s. 327). Określenie to w pełni oddaje natężenie wstrząsów emocjonalnych, które przeżywa w tym czasie młodzież. Jest to etap doświadczeń, wyznaczania granic, ustalania własnej pozycji w zbiorowości, konfrontacji własnych przekonań w odmiennych, czasem niespodziewanych sytuacjach, jak również czas formułowania i stawiania sobie różnych zamierzeń i celów. To wszystko sprzyja tworzeniu się nieporozumień i sporów na różnych płaszczyznach życia i w relacjach z różnymi osobami.

Zdaniem Gordona (2000) konflikty między potrzebami uczniów a potrzebami nauczycieli są nieuniknione. Jest to samo w sobie problemem dla nauczycieli, zwłaszcza tych, którzy żywią przekonanie, że pomiędzy „dobrymi” nauczycielami a „dobrymi” uczniami nie powinno być konfliktów. Jest to błędne przeświadczenie, ponieważ konflikty stanowią element każdego ludzkiego współdziałania. Według autora częstotliwość konfliktów nie wpływa negatywnie na jakość wzajemnych relacji, ważne są natomiast metody rozwiązywania konfliktów i liczba tych, które nie zostały zakończone.

Większość nauczycieli traktuje rozwiązywanie konfliktów w kategoriach „wygrany–przegrany”, co tkwi u podstaw problemu związanego z utrzymaniem w klasie dyscypliny. Nauczyciele często są przekonani, że mają do wyboru tylko dwie postawy: mogą być albo surowi, albo łagodni, twardzi lub delikatni, apodyktyczni lub permissywni.

Znaczna część nauczycieli stara się rozwiązywać konflikty w taki sposób, aby wygrać, czyli prezentują podejście autorytarne. Inni przyjmują postawę permissywną i godzą się z zachowaniami uczniów oraz z przegraną w konflikcie z nimi.

Stosując metodę autorytarną, nauczyciel:

- wywołuje u przegranego uczucie oburzenia, a często też wrogości;
- stosuje przymus i sprawuje kontrolę;
- hamuje u uczniów rozwój odpowiedzialności za siebie i umiejętności kierowania sobą;
- wzmacnia w uczniach uległość, zależność i podporządkowanie się (głównie z obawy), nie uczy szacunku dla potrzeb innych ludzi;
- hamuje u uczniów możliwość współdziałania, inicjatywę, nowatorstwo;
- prowadzi do ich niskiej wydajności, ogranicza satysfakcję z wykonywanych czynności;
- utrudnia rozwój samodyscypliny i samokontroli;
- ucieka się do siły i władzy w celu wyegzekwowania od uczniów uległości.

Stosując metodę permissywną, nauczyciel:

- często kapitulując, przestaje lubić swoich uczniów, a w konsekwencji również swój zawód;
- umacnia w uczniach egoizm, niechęć do współdziałania, brak szacunku dla innych;
- nie egzekwuje od uczniów zachowania dyscypliny w klasie, co może skutkować powstaniem chaosu całkowicie utrudniającego prowadzenie lekcji;
- traci szacunek u uczniów, którzy zaczynają uważać go za człowieka słabego i niekompetentnego;
- u niektórych uczniów wywołuje poczucie winy z powodu nieuwzględniania potrzeb nauczyciela (uczniowi może być żal nauczyciela, ale go nie szanuje).

Badania Jarmużek (2014) pozwoliły wykazać, że typy nauczycieli całkowicie autorytarnych lub całkowicie permissywnych zdarzają się rzadko. Do częstych należą jednak sytuacje, gdy nauczyciele posługują się opisanymi metodami na zmianę, co jest dla uczniów niezwykle mylące. Ambiwalencja zachowań nauczyciela skutkuje brakiem przewidywalności jego reakcji. Uczniowie, nie wiedząc, kiedy nauczyciel zachowa się w sposób autorytarny, a kiedy pobłażliwy i łagodny, stale poddają go próbom. „Zamieszanie” w percepcji uczniów wywołują też znaczne różnice w postępowaniu poszczególnych nauczycieli w szkole. Uczniom nie jest łatwo dostosować się do zmiennych wymagań i sposobów reagowania w sytuacjach konfliktowych,

gdy u jednego nauczyciela wszystko im wolno, a u drugiego muszą poddać się surowej dyscyplinie i spełniać wymagania posłuszeństwa.

Autorytarna metoda rozwiązywania konfliktów jest metodą siłową, w której dąży się do sprawowania kontroli nad drugą stroną. Wielu nauczycieli ma głębokie przekonanie o konieczności posługiwania się władzą wobec dzieci. Utożsamiają ją z autorytetem, co jest błędną i szkodliwą interpretacją. W stosunkach międzyludzkich władza jest czynnikiem niezwykle niszczącym. Jej wpływ na uczniów może być też ograniczony i krótkotrwały, bowiem dorastając, stają się oni bardziej niezależni i nabierają odwagi, aby tej władzy się przeciwstawić. Poza tym naturalną reakcją na kontrolę sprawowaną przez drugą osobę jest zachowanie buntownicze, odwetowe, a nawet mściwe. Wśród skutków pozostawiania w relacji opartej na władzy wymienia się także: kłamstwo, oszukiwanie, obwinianie innych oraz narzucanie im swojej woli, tworzenie sojuszków obronnych, ale też ukrywanie uczuć, poddanie się i podporządkowanie, przymilanie, wycofywanie się (Bielski, 2003).

Równie szkodliwa jest metoda permissywna, gdy nauczyciel doświadcza przewagi uczniów. Broniąc się, może wykorzystywać podobne do ich mechanizmy przystosowawcze, co przejawia się w następujących zachowaniach:

- branie odwetu przez organizowanie niezapowiedzianych klasówek, obniżanie stopni za sprawowanie, stawianie coraz bardziej wygórowanych wymagań;
- współdziałanie z innymi nauczycielami w celu wywalczenia większej władzy nad uczniami lub zdobycia poparcia dyrekcji;
- rezygnacja, przeniesienie się do innej szkoły;
- ucieczka w alkohol, przejadanie się itp.;
- unikanie kontaktów, izolowanie się.

Skutkiem bezradności nauczyciela mogą być również schorzenia psychosomatyczne i pojawienie się syndromu wypalenia zawodowego (Kuśnierz, 2010).

Antidotum na opisane wyżej sposoby rozwiązywania konfliktów, powszechnie stosowane w szkole, jest proponowana przez Gordona (2000) „metoda bez porażek”, której istota polega na współdziałaniu. Wspólne poszukiwanie realnych rozwiązań, które zaspokoją potrzeby uczniów i nauczycieli, to działanie obopólnie korzystne. Nie ma w nim władzy ani wrogów, jest tylko nastawienie na rozstrzygnięcie problemu, a tym samym zakończenie konfliktu i zachowanie dobrych relacji. Uczniowie znajdują większą motywację do wprowadzania w życie wspólnie przyjętych postanowień, stają się bardziej odpowiedzialni i dojrzały. To wyzwala też twórcze myślenie i wzbogaca doświadczenia zarówno nauczyciela, jak i uczniów.

Wielu badaczy podkreśla, że dla skutecznego rozwiązywania konfliktów istotna jest empatia, umiejętność komunikacji (słuchanie, rozumienie, dialog), samokontrola oraz uwzględnianie punktu widzenia drugiej osoby (Terelak i Bałdys, 2003).

2.4.5. Umiejętność dokonywania prawidłowej samooceny oraz kształtowania u uczniów poczucia własnej wartości

Na edukacyjne i życiowe osiągnięcia młodego człowieka niebagatelny wpływ ma jego poczucie wartości i wiara w siebie. Pomoc w kształtowaniu prawidłowej samooceny ucznia to jedno z najważniejszych zadań nauczyciela. Jeśli potrafi on ugruntowywać w swoim wychowanku pozytywne przekonanie o sobie lub pomóc mu w zmianie negatywnego obrazu wyniesionego z domu rodzinnego, daje mu szansę na lepszą, niż ta, którą proponuje rodzina, wizję siebie i życia. Zdaniem Brandena (2014) nauczyciele mogą być potężnym antidotum na wpływy rodziców, którzy niejednokrotnie niszczą poczucie wartości własnego dziecka.

Aby wspierać ucznia w rozwijaniu prawidłowej samooceny, nauczyciel sam musi czuć się wartościowym człowiekiem, czyli akceptować siebie, wierzyć we własne możliwości i umiejętności oraz posiadać wiedzę na temat wzmacniania poczucia wartości u innych (Branden, 2009). Jak twierdzi Śliwerski (1998), wielu nauczycielom brakuje pozytywnego obrazu samego siebie, a ich zachowanie wobec uczniów jest bardziej zniewalające niż inspirujące oraz bardziej upokarzające niż doceniające.

Nauczyciele o niskiej samoocenie są niecierpliwi i autorytarni. Stosują głównie metody wychowawcze wymuszające posłuszeństwo i konformizm. Skupiają się raczej na słabościach uczniów niż na ich mocnych stronach, przez co wzbudzają w nich postawy lękowe i obronne. Są nadmiernie uzależnieni od zewnętrznej aprobaty innych ludzi, a co za tym idzie – nie są w stanie uczyć, że przekonanie o własnej wartości musi wypływać z wnętrza. Przejawiając głównie zewnętrzne podejście do samooceny oraz stosując destrukcyjne sposoby oddziaływań, niejednokrotnie pogłębiają istniejące już problemy uczniów (Fontana, 1998).

Nauczyciele, którzy mają wysoką samoocenę, bardziej wierzą w możliwości, samodzielność oraz dobre intencje uczniów. Ufają im, przez co również budują ich poczucie zaufania. Opierają kontrolę nad klasą na zrozumieniu, współpracy, zaangażowaniu, rozwiązywaniu zadań i wzajemnym szacunku. Częściej są skłonni pomagać wychowankom w opanowywaniu strategii rozwiązywania problemów, niż dawać im rady lub bagatelizować ich problemy. Takie podejście nauczycieli sprzyja nawiązywaniu pozytywnych i zdrowych relacji, które pozwalają dzieciom rozwijać

poczucie pewności siebie oraz nabywać umiejętności niezależnego funkcjonowania. Nauczyciel o wysokim poczuciu własnej wartości i zdający sobie sprawę z tego, jak ważne jest dla człowieka dobre przekonanie o sobie, potrafi dostrzec w swoich uczniach potencjał, wierzy, że potrafią oni wiele dokonać i przekazuje im te informacje w czasie wzajemnych interakcji.

Uczniowie w interakcjach z nauczycielami obserwują ich postępowanie oraz doświadczają różnych emocji. Na tej podstawie uczą się tzw. dojrzałych zachowań, które jednak nie zawsze są zachowaniami konstruktywnymi. Jeśli nauczyciel nie darzy swoich uczniów szacunkiem, często reaguje złością, jest niesprawiedliwy, obojętny lub agresywny, jego przekaz jest bardzo negatywny, zarówno w zakresie nieodpowiedniego wzoru postępowania, jak i niszczącego sposobu oddziaływania na samoocenę dziecka. Najtrwalsze zrzęby obrazu własnej osoby wytwarzają się w dzieciństwie i wczesnej młodości, gdyż w tym okresie życia człowiek jest bardzo podatny na uczenie się i wszelkie wpływy. Dlatego tak ważna jest rola nauczyciela w kształtowaniu pozytywnego myślenia uczniów o sobie (Dobson, 1992).

Zdaniem Sparksa (1995) środowisko szkolne jest dla dziecka źródłem ważnych doświadczeń kształtujących jego poczucie własnej wartości, gdyż od nauczycieli i rówieśników otrzymuje ono bezpośrednie i pośrednie komunikaty wartościujące jego osobę. Innym elementem wpływu sytuacji szkolnej na poczucie wartości jest sposób postrzegania przez ucznia środowiska szkolnego tworzonego przez nauczycieli i kolegów. Do najważniejszych jego wymiarów, wpływających na aktywność i aspiracje dziecka, należą: poczucie życzliwości bądź nieżyczliwości, sensowności podejmowanych działań lub ich bezsensowności, posiadanie kontroli albo jej brak.

Gdy środowisko szkolne jest odbierane przez ucznia jako życzliwe, czuje się on w nim bezpiecznie i swobodnie. Akceptacja ze strony innych jest dla niego zachętą do podejmowania różnych zadań, wyzwań, a także czerpania radości z relacji społecznych. Jeśli postrzega środowisko szkolne jako sensowne, czyli takie, w którym może realizować własne cele i zainteresowania, oraz dające się kontrolować, a więc takie, na które ma jakiś wpływ – czuje się traktowany podmiotowo. Ma poczucie, że to, co jest ważne dla niego jest też ważne dla nauczycieli i kolegów. Takie przekonanie można budować, jeśli da się uczniowi możliwość współdecydowania, dokonywania wyborów i przyjmowania odpowiedzialności. Dzięki temu zyskuje on wiarę w siebie, we własne kompetencje i możliwości. Wzrasta też jego poczucie podmiotowości i autonomii oraz podwyższa się samoocena.

Odwrotny skutek przynosi sytuacja, gdy nauczyciele i rówieśnicy ignorują to, co dla ucznia jest ważne, narzucają konieczność przystosowania się do wymagań innych, nie dają marginesu wolności i autonomii. Postrzeganie środowiska szkolnego jako nieżyczliwego, bezsensownego, bez możliwości wywierania na nie wpływu uniemożliwia zaspokojenia własnych potrzeb oraz wywołuje stałe uczucie frustracji. Skutkiem tych doznań mogą być:

- problemy psychosomatyczne, obniżony nastrój, stany lękowe;
- wykształcenie mechanizmów obronnych zaburzających racjonalne działanie;
- podatność na uzależnienia;
- wrogość wobec innych osób;
- poczucie niższości, brak wiary w siebie oraz własne możliwości;
- konformizm i nadmierne uleganie innym, czego dalszą konsekwencją może być problem z osiągnięciem własnej tożsamości;
- mniejsze kompetencje społeczne i ograniczenia w radzeniu sobie w sytuacjach trudnych.

2.4.6. Umiejętności radzenia sobie ze stresem

Zawód nauczyciela zaliczany jest do wysoce stresogennych. Natura tej profesji sprawia, że osoba ją wykonująca jest w wielu obszarach swoich działań stale narażona na sytuacje trudne, które w ciągu dnia zdarzają się wielokrotnie. Nieukończoność stawianych nauczycielowi wymagań skutkuje tym, że nie jest on w stanie sprostać im wszystkim w pełnym zakresie. Nawet jeśli będzie do tego dążył, to i tak nie osiągnie rezultatów zgodnych z zamierzonymi, lecz doprowadzi do powstania błędnego koła negatywnych odczuć. Proces ten według Kretschmanna (2004) przebiega następująco:

- starania nie dają spodziewanego efektu, w rezultacie zachodzi rozbieżność między zamiarami a rzeczywistością;
- zaangażowany nauczyciel reaguje rozczarowaniem, dezorientacją, zwątpieniem we własne siły, a nawet lękiem;
- reakcje emocjonalne idą w parze z napięciem psychicznym i mięśniowym, co jeszcze bardziej utrudnia sprostanie wymaganiom;
- obniżony nastrój i długotrwałe stany napięć wyraźnie odbijają się na procesach fizjologicznych organizmu;
- nauczyciel nieosiągający stawianych sobie celów przeważnie reaguje wzmożeniem starań. Jeśli także wtedy nie udaje mu się zrealizować zamierzeń, napięcie

emocjonalne i dolegliwości psychosomatyczne jeszcze bardziej się nasilają i mogą przybrać charakter chroniczny.

Dolegliwości somatyczne oraz zmiany w społecznym funkcjonowaniu nauczyciela prowadzą do wystąpienia syndromu wypalenia zawodowego, które w zależności od poziomu dopasowania do zawodu i radzenia sobie w sytuacjach szkolnych może pojawiać się zarówno we wczesnych, jak i w późniejszych okresach zatrudnienia (Tucholska, 2009). Sekułowicz (2005) wykazała pozytywną korelację między wypaleniem a stażem pracy w zawodzie, ale stres jest także bardzo dotkliwie odczuwany przez nauczycieli młodych, którzy dopiero rozpoczynają swoją karierę zawodową. Wynika on z obawy przed „staniem na scenie” oraz niepewności co do posiadanych kompetencji wychowawczych i słuszności własnego postępowania (Janowski, 1998).

Przyczyny stresu nauczycielskiego mogą być zarówno sytuacyjne, jak i osobowościowe i mogą wiązać się z brakiem możliwości odroczenia reakcji w trudnej sytuacji wychowawczej czy dydaktycznej, ewentualnym brakiem sukcesów i niedosytem uznania, presją oczekiwań, dysonansem między idealnym wyobrażeniem a rzeczywistością (Kawka, 1998).

Badacze zajmujący się poszukiwaniem źródeł stresu nauczycielskiego ustalili grupę czynników najczęściej odpowiedzialnych za jego wystąpienie. Choć są one przedstawiane w nieco odmienny sposób i w zróżnicowanej kolejności, pojawiają się z dużą regularnością niemal we wszystkich klasyfikacjach.

Sęk (2004) uznała, że najbardziej stresujące dla nauczycieli są ich niskie zarobki, niewspółmierne do wysiłku i wkładu pracy, oraz niski prestiż społeczny profesji, którą wykonują. Do stresorów powodujących znaczne obciążenie psychiczne badani przez autorkę nauczyciele zaliczyli również niewłaściwe zachowania uczniów, przeładowane treściami i ciągle zmieniające się programy nauczania, nadmierne i sprzeczne wymagania przełożonych, sztywny system oceny efektywności ich pracy, niekorzystne warunki lokalowe i organizacyjne.

Kocór (2010, 2012), Kretschmann (2004), Przybyła (1998), Pyżalski (2008, 2010) i Śliwerski (1998) wykazali, że za główne przyczyny doświadczania stresu zawodowego nauczyciele uznają: niski status społeczny swojego zawodu, niskie zarobki, nieodpowiedni styl zarządzania szkołą, niewłaściwe relacje interpersonalne w pracy, zbyt duże obciążenie psychiczne i fizyczne wynikające z wykonywania czynności zawodowych, konieczność podejmowania dodatkowej pracy w związku z niskimi zarobkami, poczucie osamotnienia i brak wsparcia społecznego w rozwiązywaniu

wielu problemów, trudności wychowawcze, jakie sprawiają uczniowie, ciężar odpowiedzialności. Nauczyciele skarżą się też na pogłębiającą się między nimi niezdrową rywalizację spowodowaną pogonią za kolejnymi stopniami awansu zawodowego oraz nie kryją obawy o utratę pracy. Jako stresor wymieniają również bezzasadne zmiany wprowadzane w oświacie, które wywołują chaos na rynku edukacyjnym i nadmiar biurokracji.

Z badań prowadzonych przez Zubrzycką-Maciąg (2012) wynika, że czynnikiem generującym silny stres dla największej grupy badanych nauczycieli było poczucie, że działania kierownictwa szkoły zamiast ułatwiać, dezorganizują im pracę. Dużym obciążeniem okazało się również nieradzenie sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów oraz poczucie braku wsparcia i możliwości uzyskania pomocy w problemach wychowawczych. Zakres doświadczania przez nauczycieli stresu zawodowego był zróżnicowany w zależności od typu szkoły, w której byli oni zatrudnieni. Nauczyciele szkół podstawowych odczuwali silniejszy stres w związku z osamotnieniem w działaniach zawodowych, natomiast nauczyciele gimnazjów odczuwali większe obciążenie z powodu doświadczania trudności wychowawczych w pracy z młodzieżą.

Fontana (1998) wyodrębnił cztery podstawowe obszary stanowiące źródło stresu w zawodzie nauczycielskim:

- nieprawidłowe zachowania uczniów (hałaśliwość, zuchwałość, arogancja, brak motywacji do nauki, lenistwo, łamanie dyscypliny w klasie);
- presja czasu (brak czasu na indywidualną pracę z uczniami, nadmiar prac administracyjnych);
- niezaspokojona potrzeba satysfakcji zawodowej (brak uznania społecznego, niska płaca);
- niesatysfakcjonujące relacje koleżeńskie w gronie pedagogicznym.

Maslach (2000), analizując stresory związane z wykonywaniem zawodu nauczyciela, wskazuje trzy główne grupy:

- stresory, których źródłem są uczniowie sprawiający trudności wychowawcze;
- stresory związane z niejednoznacznością lub sprzecznością wymagań stawianych przez dyrekcję, współpracowników, uczniów, rodziców;
- przepracowanie związane ze zbyt dużą ilością pracy lub zbyt krótkim czasem na jej wykonanie.

Na stresory związane z warunkami i organizacją pracy w szkole nauczyciel nie ma większego wpływu, ma natomiast wpływ na podniesienie swoich umiejętności

interpersonalnych, które będą mu pomocne w oddziaływaniach wychowawczych, a także na zmianę postrzegania sytuacji trudnych i nauczenie się radzenia sobie z nimi. Odporności na stres można nauczyć się w toku własnego rozwoju i w ten sposób wyznaczać swoją skuteczność oraz kompetencje potrzebne do życia w warunkach stresu, jak również umiejętnie je wykorzystywać, aby nie wytwarzać własnym postępowaniem dodatkowego napięcia (Sęk, 2004).

Odporność na stres niewątpliwie wiąże się z umiejętnością zwalczania go i zapobiegania jego konsekwencjom, co wymaga wypracowania indywidualnego sposobu na odreagowywanie negatywnych emocji i niedopuszczanie do nadmiernego obciążenia systemu regulacji organizmu. Znane są różnorodne sposoby działań pomocnych w zmniejszaniu natężenia i częstotliwości doświadczania stresów:

- ćwiczenia odprężające i relaksujące;
- znalezienie lub ożywienie dawnych źródeł energii i przyjemności (zainteresowania, formy aktywności, kontakty towarzyskie);
- pozwolenie sobie na błędy i niedoskonałość – większa pobłażliwość wobec siebie oraz pozytywny stosunek do własnej osoby;
- zrewidowanie własnych aspiracji do optymalnego poziomu, czyli ustawianie sobie poprzeczki na osiągalnej wysokości;
- stawianie sobie realistycznych celów i formułowanie ich w odpowiedni sposób, tak aby były konkretne, pozytywne, określone w czasie, o właściwym stopniu trudności i zakresie; należy również ograniczyć ich liczbę;
- korzystanie z pomocy osób bardziej doświadczonych lub lepiej radzących sobie w określonych sytuacjach (superwizja, zespoły koleżeńskie);
- rozwijanie swoich umiejętności intra- i interpersonalnych (rozumienie własnych emocji oraz ich wpływu na zachowanie innych osób, doskonalenie komunikacji, asertywności, umiejętności rozwiązywania konfliktów);
- szukanie wsparcia u osób najbliższych (współmałżonka, przyjaciel).

Dyląg (2005) twierdzi, iż zarządzanie stresem rozpoczyna się od refleksji nad naturą życia i postawami sprzyjającymi skutecznemu radzeniu sobie w różnych sytuacjach. Wiąże się to z przyjęciem w życiu filozofii sprzyjającej zdrowiu i ogólnemu powodzeniu, w której dominują następujące aspekty:

- otwartość na zmiany i przyjmowanie tzw. błędów życiowych ze spokojem;
- bazowanie na kilku sferach aktywności – w sytuacji kryzysowej łatwiej jest stracić grunt pod nogami, jeśli człowiek skupia się wyłącznie na jednym obszarze działań lub nie ma innych;

- zrównoważona troska o zdrowie fizyczne i psychiczne;
- świadomość, że stres oprócz złych ma również dobre strony, a życie składa się zarówno z doznań przyjemnych, jak i negatywnych, trudnych i stresogennych.

Zastosowanie takiej filozofii w życiu chroni przed nadmiernymi skutkami stresu, bowiem nie dopuszcza do wielu sytuacji, które mogłyby być jego przyczyną, ale też zmienia sposób patrzenia na trudności, gdy się już one pojawiają.

Badacze zajmujący się stresem wskazują na dwa rodzaje fundamentalnych działań, które długofalowo obniżają napięcie i stres. Pierwsze działanie to umiejętne formułowanie realistycznych celów, planowanie i ustanawianie priorytetów. Drugie to samoobserwacja, czyli świadoma i uczciwa refleksja nad swoimi zachowaniami oraz umiejętne szacowanie prawdopodobieństwa porażki (Brockert, 2003). Ważne jest też zachowanie zdrowych proporcji pomiędzy byciem z ludźmi a byciem z samym sobą w ciszy i pozytywnie rozumianej samotności. Jest ona potrzebna do rewizji własnych celów, określenia lub przypomnienia sobie planów i potrzeb, oczyszczenia się z wpływu innych osób – co daje poczucie wewnętrznego odrodzenia się (Sue, 2002).

Za czynnik niwelujący doznania stresowe uznaje się również poczucie humoru, które stanowi adaptacyjny mechanizm obronny. Radomska (2002), która przytacza wyniki badań dotyczących wpływu zmysłu komizmu na psychofizyczną kondycję człowieka, twierdzi, że zwiększona sekrecja „hormonów szczęścia” charakterystyczna dla osób z większym poczuciem humoru powoduje wzrost tolerancji na dyskomfort fizyczny. Cecha ta może efektywnie wspierać człowieka w jego wysiłkach podołania wymaganiom narzucanym przez transakcję ze światem. Zwiększa gotowość do wartościowania konfrontacji trudnych jako wyzywających, umożliwia bardziej skuteczne radzenie sobie – przezwyciężanie szkodliwych czynników i uwalnianie się od destrukcyjnych emocji – oraz przeciwdziała negatywnym skutkom stresu na poziomie fizjologicznym. Poczucie humoru sprzyja też uzyskaniu wsparcia społecznego, ponieważ wyzwała w innych osobach sympatię, zrozumienie i chęć udzielenia pomocy. Umiejętność patrzenia na siebie, innych ludzi oraz różne wydarzenia przez pryzmat uśmiechu skutecznie „oczyszcza atmosferę”, przez co ułatwia znalezienie lepszego wyjścia z sytuacji stresowej.

ZAKOŃCZENIE

Janet Woititz, autorka popularnej książki *Wymarzone dzieciństwo*, twierdzi, że „nie ma trudnych dzieci, są tylko dzieci trudnych rodziców” (2008, s. 22), co oznacza, iż główną przyczyną kłopotów wychowawczych, jakie sprawia dziecko, może być niewłaściwe lub wręcz destrukcyjne postępowanie rodziców. Popełnione przez nich błędy w pierwszych siedmiu latach życia dziecka są często nieodwracalne. Również nauczyciele niejednokrotnie stają się osobami wyzwalającymi, a nawet prowokującymi negatywne zachowania dzieci. I jedni, i drudzy czynią to zwykle nieświadomie, choć brak wiedzy i świadomości wychowawczej trudno traktować jako usprawiedliwienie.

Wychowanie dziecka to ogromna odpowiedzialność, z której należy zdawać sobie sprawę. Trzeba starać się za wszelką cenę wykonywać to zadanie jak najlepiej, bowiem od rodziców i wychowawców zależy kondycja psychiczna i zaradność życiowa dzieci. Aby pomóc im wyrosnąć na wartościowych i samodzielnych ludzi, konieczne jest stworzenie do tego odpowiednich warunków: dawanie poczucia bezpieczeństwa i akceptacji, stawianie rozsądnych granic i wymagań, zachęcanie do podejmowania wyzwań i pozwolenie na popełnianie błędów, docenianie sukcesu i nauczanie radzenia sobie z porażkami, wzmacnianie wiary w posiadane możliwości i kształtowanie poczucia własnej wartości.

W dążeniu do bycia dobrym wychowawcą, oprócz wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, niezbędna jest też głęboka refleksja nad sobą, poznanie uwarunkowań i skutków swoich zachowań oraz intencjonalne zdobywanie i rozwijanie umiejętności interpersonalnych, które warunkują dobrą jakość relacji z ludźmi.

BIBLIOGRAFIA

- Argyle, M. (2002). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN, ISBN 83011 28097.
- Averill J.R. (1999). Doniosłość emocji. [W:] P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia* (ss. 87–94). Gdańsk: GWP.
- Bajcar, B., Borkowska, A., Czerw, A., Gąsiorowska, A. (2011). *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną*. Gdańsk: GWP.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka, ISBN 8372984328.
- Bielski, J. (2003). Kompetencje nauczycieli wychowania fizycznego. *Lider*, 6, 8–9.
- Branden, N. (2009). *6 filarów poczucia własnej wartości*. Łódź: Feeria, ISBN 9788372291875.
- Branden, N. (2014). *Jak dobrze być sobą. Skuteczny plan budowania poczucia własnej wartości*. Gdańsk: GWP, ISBN 9788374895606.
- Brockert, S. (2003). *Pokonać stres*. Warszawa: PZWL, ISBN 8320027942.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1995). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Rozprawy i Studia Uniwersytetu Szczecińskiego, 168, ISBN 8385798676.
- Daszykowska, J. (2012). Wychowanie: nieodłączny element edukacji przyszłych nauczycieli. *Spółeczeństwo i Rodzina*, 2, 92–101.
- Davis, M.H. (2001). *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Gdańsk: GWP, ISBN 8385 41696X.
- Denek, K. (1998). *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Akapit, ISBN 839052483X.
- Dobson, J.C. (1992). *Emocje. Czy można im ufać?* Warszawa: Vacatio, ISBN 8385435050.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: UAM, ISBN 8323206732.
- Dyląg, A. (2005). Stres – towarzysz życia. [W:] J. Rybakiewicz (red.), *Człowiek i psychologia* (ss. 181–202). Bielsko-Biała: Park.
- Faber, E., Mazlish, A. (1992). *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*. Poznań: Media Rodzina, ISBN 8385594019.
- Faber, E., Mazlish, A. (1993). *Rodzeństwo bez rywalizacji. Jak pomóc własnym dzieciom żyć w zgodzie, by samemu żyć z godnością*. Poznań: Media Rodzina, ISBN 8385594043.
- Fontana, D. (1998). *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań: Zysk i S-ka, ISBN 8371504217.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań: Media Rodzina, ISBN 8372780293.
- Goleman, D. (2005). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań: Media Rodzina, ISBN 9788385594819.
- Gołębniak, B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń–Poznań: Edytor, ISBN 8387284068.
- Gordon, T. (2000). *Wychowanie bez porażek. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*. Warszawa: PAX, ISBN 8321111300.
- Gordon, T. (2005). *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: PAX, ISBN 8321114997.
- Grębowski, R. (1994). Rodzinne aspekty zdrowego stylu życia. *Problemy Rodziny*, 5, 7–10.
- Gurycka, A. (1997). *O sztuce wychowania: dla wychowawców i nauczycieli*. Warszawa: CODN.

- Gurycka, A. (1999). *Błąd w wychowaniu*. Warszawa: WSiP.
- Jagłowska, M. (2006). Komunikacja w grupie w edukacji. Cechy charakterystyczne dla komunikacji w grupie. [W:] M. Nowak-Dziemianowicz, K. Czerwiński, W.J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania* (ss. 92–100). Toruń: A. Marszałek.
- Janowski, A. (1998). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP, ISBN 830205626X.
- Jarmużek, J. (2014). Kompetencje społeczne nauczyciela a skuteczność pracy w szkole. *Studia Edukacyjne*, 30, 213–227.
- Jaskólska, J., Basińska, A. (2007). Inteligencja emocjonalna nauczycieli a typy zachowań i przeżyć w pracy. *Nowiny Psychologiczne*, 1, 65–79.
- Jaworowska, A., Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej INTE: N.S. Schutte, J.M. Malouff, L.E. Hall, D.J. Haggertyego, Ch.J. Cooper, Ch.J. Golden, L. Dornheim. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Kawka, Z. (1998). *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*. Łódź: UŁ, ISBN 83 71711506.
- Kocór, M. (2010). *Nauczyciel i szkoła a syndrom wypalenia zawodowego*. Rzeszów: Mitel, ISBN 9788376670669.
- Kocór, M. (2012). *Wypalenie zawodowe nauczycieli – diagnoza i profilaktyka*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Konarzewski, K. (2002). Nauczyciel. [W:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Tom 2: Szkoła* (ss. 148–161). Warszawa: PWN.
- Konopnicki, J. (1981). *Niedostosowanie społeczne*. Warszawa: PWN.
- Kowalska, G. (2000). Kompetencje nauczyciela warunkujące efektywną komunikację interpersonalną w procesie edukacyjnym. *Edukacja i Dialog*, 3, 32–51.
- Kretschmann, R. (2004). Obciążenia w zawodzie nauczycielskim i ich skutki. [W:] R. Kretschmann, K. Kirschner-Liss, I. Lange-Schmidt, R. Miller, E. Rabens, J. Thal, M. Zitzner (red.), *Stres w zawodzie nauczyciela* (ss. 13–25). Gdańsk: GWP.
- Kuchcińska, M. (1996). *Metoda zadaniowa w edukacji szkolnej i równoległej*. Bydgoszcz: MK, ISBN 8390153513.
- Kupisiewicz, C. (2005) *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: WSiP, ISBN 8302093106.
- Kuśnierz, C. (2010). *Główne zagrożenia zdrowia psychicznego nauczycieli wychowania fizycznego*. Studia i Monografie Politechniki Opolskiej, 264, ISBN 9788360691861.
- Kwaśnica, R. (1990). Ku pytaniom o psychospołeczne kształcenie nauczycieli. [W:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza* (ss. 296–300). Toruń: UMK.
- Kwaśnica, R. (2004). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. [W:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki* (ss. 291–314). Warszawa: PWN.
- Kwiatkowska, H. (1997). Źródła inspiracji nowego myślenia o edukacji nauczycielskiej. [W:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej* (ss. 41–57). Warszawa: WSP ZNP–PTP.
- Kwiatkowska, H. (2003). Ontologia działania pedagogicznego inspiracją kształcenia nauczycieli. [W:] D. Ekiert-Oldroyd (red.), *Problemy współczesnej pedagogii. Teoria – praktyka – perspektywy* (ss. 156–189). Katowice: UŚ.

- Kwiatkowski, S.M. (2005). Standardy kwalifikacji zawodowych nauczycieli – między oczekiwaniami społecznymi a praktyką edukacyjną. [W:] M. Dziemianowicz, B.D. Gołębiak, R. Kwaśnica (red.), *Przetwarzanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania* (ss. 291–302). Wrocław: DSWE TWP.
- Kwiatkowski, S.M., Woźniak, I. (2003). *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych i standardy edukacyjne. Relacje – modele – aplikacje*. Warszawa: IBE, ISBN 8372043787.
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Toruń–Olsztyn: Edytor, ISBN 8387284114.
- Lewandowska, B. (2009). Wybrane koncepcje psychologiczne przydatne w projektowaniu krótkich warsztatów komunikowania się dla nauczycieli. [W:] M. Nowak-Dziemianowicz, K. Czerwiński, W.J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania* (ss. 39–52). Toruń: A. Marszałek.
- Lindenfield, G. (1996). *Asertywność, czyli jak być otwartym, skutecznym i naturalnym*. Łódź: Ravi, ISBN 8385997164.
- Łobocki, M. (1994). Autorytet w wychowaniu. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 9, 5–9.
- Łobocki, M. (2008). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Impuls, ISBN 9788375870817.
- Malorny, I. (2012). O bezradności wychowawczej – z teorii i doświadczeń praktycznych nauczycieli. *Wychowanie na co Dzień*, 4/5, 15–20.
- Maslach, C. (2000). Wypalenie – w płaszczyźnie wielowymiarowej. [W:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe: przyczyny mechanizmy, zapobieganie* (ss. 49–79). Warszawa: PWN.
- Matczak, A. (2001). Temperament a kompetencje społeczne. [W:] W. Ciarkowska, A. Matczak (red.), *Różnice indywidualne: Wybrane badania inspirowane Regulacyjną Teorią Temperamentu Profesora Jana Strelaua* (ss. 53–69). Warszawa: UW.
- Matczak, A. (2011). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*. Warszawa: PTP, ISBN 9788360733134.
- Mellibruda, J. (2003). *Ja, ty, my. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia PTP, ISBN 8385452796.
- Michałowski, S. (1995). *Trudności wychowawcze w pracy z młodzieżą dorastającą i uwarunkowania środowiskowe*. Bielsko-Biała: IKN.
- Mika, S. (1997). *Jak modyfikować własne zachowania*. Warszawa: PWN.
- Muraszko, B. (1996). Nauka asertywności w szkole. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 1, 21–24.
- Neidhard, E.J., Einstein, M.S., Conry, R.F. (1998). *Jak opanować stres. Poradnik bez trików. Skuteczne metody dla każdego*. Lublin: Książki Pomóż-Sam-Sobie, ISBN 8386924152.
- Niell, A.S. (2000). *Nowa Summerhill*. Poznań: Zysk i S-ka, ISBN 837150862X.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*. Toruń: A. Marszałek, ISBN 8371746687.
- Oleś, M. (1998). *Asertywność u dzieci w okresie wczesnej adolescencji*. Lublin: TN KUL, ISBN 8387703206.
- Piekarska, J. (2004). Inteligencja emocjonalna młodzieży a sposób reagowania rodziców w sytuacjach problemowych. *Psychologia Rozwojowa*, 9, 23–33.

- Pietrzak, H., Hataj, J.B. (2003). Umiejętność komunikowania się jako mechanizm przystosowawczy w klasie szkolnej. [W:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko. Nauczyciel. Rodzice. Konteksty edukacyjne* (ss. 105–112). Białystok–Warszawa: IBE.
- Polak, K. (2010). Sytuacje konfliktu społecznego w percepcji dzieci i młodzieży. [W:] D. Borecka-Biernat (red.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym* (ss. 23–39). Warszawa: Difin.
- Poraj, G. (2011). Co zagraża nauczycielom? *Psychologia w Szkole*, 1, 42–50.
- Przetacznikowa, M., Włodarski, Z. (1994). *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: PWN, ISBN 8301113316.
- Przybylska, I. (2006). Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela. *Chowanna*, 49(62), 1(26), 85–95.
- Przybyła, H. (1998). Psychologiczne koszty zespołu wypalenia zawodowego wśród nauczycieli a kierunki pomocy psychologicznej. [W:] T. Rongińska, W. Gaida, U. Schaarschmidt (red.), *Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim* (ss. 15–21). Zielona Góra: Postdam.
- Putkiewicz, Z. (1979). Analiza psychologiczna trudności wychowawczych. [W:] J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz, *Podstawy psychologii dla nauczycieli* (ss. 442–460). Warszawa: PWN.
- Pyżalski, J. (2008). Co stresuje nauczycieli. *Remedium*, 7–8(185), 6–7.
- Pyżalski, J. (2010). Stresory w środowisku pracy nauczyciela. [W:] J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (ss. 53–74). Kraków: Impuls.
- Radomska, A. (2002). Rola poczucia humoru w procesie radzenia sobie ze stresem – przegląd badań. [W:] I. Heszen-Niejodek (red.), *Konteksty stresu psychologicznego* (ss. 150–166). Katowice: UŚ.
- Ratajczak, Z. (2000). Stres – radzenie sobie – koszty psychologiczne. [W:] I. Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne* (ss. 65–87). Katowice: UŚ.
- Romanowska-Tołłoczko, A. (2018). *Kompetencje psychospołeczne studentów – kandydatów na nauczycieli wychowania fizycznego*. Studia i Monografie AWF we Wrocławiu, 126, ISBN 9788364354274.
- Rongińska, T., Gaida, W. (2001). *Strategie radzenia sobie z obciążeniami psychicznymi w pracy zawodowej*. Zielona Góra: WSP, ISBN 9788378420279.
- Rorbach, A. (1994). Trudności wychowawcze. *Życie Szkoły*, 2, 23–30.
- Salovey, P., Sluyter, D. (1999). *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Poznań: Rebis, ISBN 837120695X.
- Satir, V. (2000). *Rodzina. Tu powstaje człowiek*. Gdańsk: GWP, ISBN 8387957135.
- Sekułowicz, M. (2002). *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przyczyny – symptomy – zapobieganie – przezwyciężanie*. Wrocław: UWr, ISBN 8322922914.
- Sekułowicz, M. (2005). Wypalenie zawodowe nauczycieli szkolnictwa specjalnego. Ocena zjawiska i społeczne jego uwarunkowania. [W:] M. Dziemianowicz, B.D. Gołębiak, R. Kwa-

- śnica (red.), *Przetrawianie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania* (ss. 444–453). Wrocław: WN DSWE TWP.
- Sęk, H. (2004). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania. [W:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie* (ss. 149–167). Warszawa: PWN.
- Smółka, P. (2008). *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*. Kraków: Wolters Kluwer Business, ISBN 9788375266337.
- Sparks, R.W. (1995). *Istota poczucia własnej wartości. Proste i skuteczne koncepcje kształtujące poczucie własnej wartości u dorosłych i u dzieci*. Łódź: Ravi, ISBN 838599727X.
- Spionek, H. (1985). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PWN, ISBN 8301034068.
- Stech, K. (2002). Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem. [W:] K. Ferenz, E. Kozioł (red.), *Kompetencje nauczyciela-wychowawcy* (ss. 11–20). Zielona Góra: UZ.
- Steede, K. (2015). *10 błędów popełnianych przez dobrych rodziców*. Gdańsk: GWP, ISBN 9788374895842.
- Strelau, J. (1979). Sposoby reagowania w sytuacjach trudnych. [W:] J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz, *Podstawy psychologii dla nauczycieli* (ss. 382–394). Warszawa: PWN.
- Strycharz, A. (1998). Czy nauczycielom potrzebna jest asertywność? *Carpe Diem*, 2, 16–17.
- Strykowski, W., Strykowska, W., Pieluchowski, J. (2003). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: eMPI², ISBN 8388933671.
- Sue, A. (2002). *Jak wydobyć się z depresji*. Warszawa: PWN, ISBN 8301127430.
- Szempruch, J. (2012). *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*. Kraków: Impuls, ISBN 9788375878998.
- Śliwerski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Impuls, ISBN 8386994908.
- Świderski, A. (2002). Wybrane problemy osobowości nauczyciela. [W:] A. Karpińska (red.), *Kreatorzy edukacyjnego dialogu* (ss. 91–125). Białystok: Trans Humana.
- Terelak J.F. (2001). *Psychologia stresu*. Bydgoszcz: Branta, ISBN 8386605642.
- Terelak, J.F., Bałdys, J. (2003). Płeć psychologiczna a kompetencje społeczne u kobiet na stanowiskach kierowniczych średniego szczebla. [W:] S.A. Witkowski (red.), *Psychologiczne wyznaczniki sukcesu w zarządzaniu* (ss. 27–45). Wrocław: UWr.
- Tomorowicz, A. (2011). Struktura kompetencji społecznych w ujęciu interakcyjnym. *Psychiatria*, 8(3), 417–435.
- Tucholska, S. (2004). Ryzyko wypalenia w zawodzie nauczyciela. *Psychologia w Szkole*, 2, 95–108.
- Tucholska, S. (2009). *Wypalenie zawodowe nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: KUL, ISBN 9788373638242.
- Wawrzyniak-Beszterda, R. (2006). Młodzież licealna o swoich nauczycielach. Rzecz o porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów. *Chowanna*, 49(62), 1(26), 108–120.
- Włodarski, Z. (1998). *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*. Warszawa: WSiP.
- Woititz, J. (2008). *Wymarzone dzieciństwo*. Gdańsk: GWP, ISBN 9788374891448.

- Wojnarowska, B. (2002). Kształtowanie umiejętności życiowych u dzieci i młodzieży: Wyzwanie dla szkoły. *Chowanna*, 1, 57–69.
- Zabłocka, M. (1998). Inteligencja emocjonalna – powrót do tradycyjnej roli edukacji. *Społeczeństwo Otwarte*, 3, 31–35.
- Ziemska, M. (1986). Postawy rodzicielskie i ich wpływ na osobowość dziecka [W:] M. Ziemska (red.), *Rodzina i dziecko* (ss. 155–197). Warszawa: PWN.
- Zubrzycka-Maciąg, T. (2007). *Trening asertywności w kształceniu pedagogicznym*. Lublin: UMCS, ISBN 9788322725863.
- Zubrzycka-Maciąg, T. (2011). Rozwijanie asertywności u uczniów. [W:] D. Wosik-Kawala, T. Zubrzycka-Maciąg (red.), *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela* (ss. 77–90). Kraków: Impuls.
- Zubrzycka-Maciąg, T. (2012). Źródła stresu w pracy nauczycieli różnych typów szkół. *Studium Vilnense A*, 9, 183–186.
- Żebrowski, J. (2000). Psychospołeczne skutki przemocy i agresji w szkole. [W:] J. Płuzek, A. Płukis (red.), *Przemoc dzieci i młodzieży* (ss. 137–155). Toruń: A. Marszałek.