

**Aurelia Cyboróń
Iwona Kołodziejek
Grażyna Sekulska-Gładysz**



PODSTAWY KIEROWANIA KLASĄ

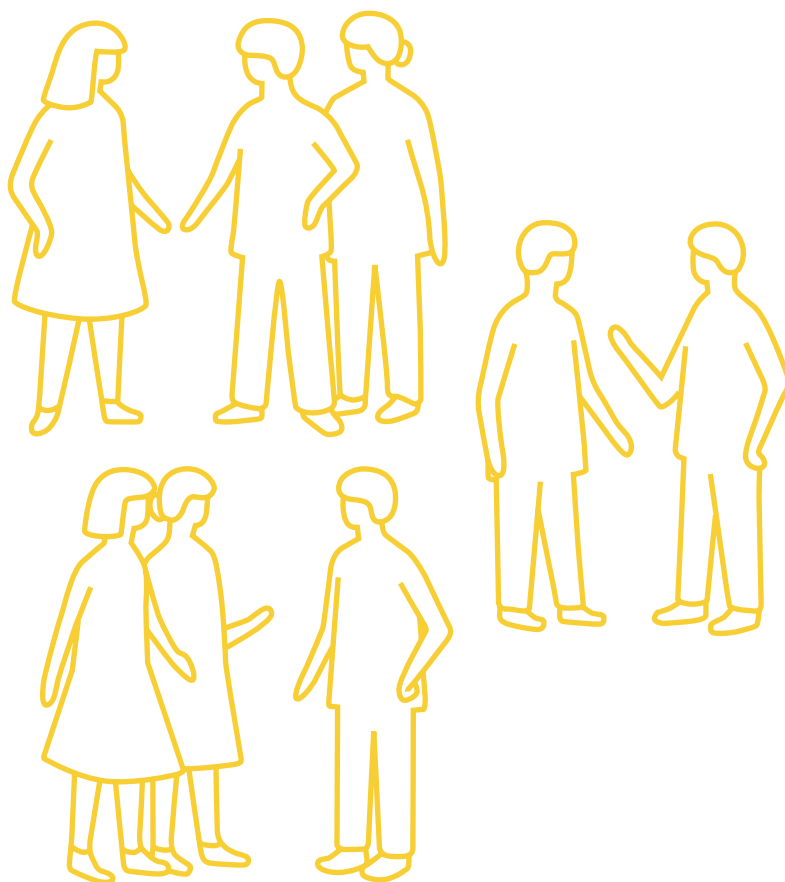
PRZEWODNIKI SZKOŁY EDUKACJI



**SZKOŁA
EDUKACJI**

POLSKO-AMERYKAŃSKIEJ FUNDACJI
WOLNOŚCI I UNIWERSYTETU
WARSZAWSKIEGO

**Aurelia Cyborń
Iwona Kołodziejek
Grażyna Sekulska-Gładysz**



PODSTAWY KIEROWANIA KLASĄ

PRZEWODNIKI SZKOŁY EDUKACJI

SPIS TREŚCI

SPIS TREŚCI	3
WPROWADZENIE	5
Szkola Edukacji PAFW i UW	6
Rozwijanie kompetencji kierowania klasą	7
ROZDZIAŁ 1. ZAŁOŻENIA	9
Uczenie i wychowanie	9
Cele kształcenia	11
Jakość kształcenia	15
Kierowanie klasą podczas lekcji	19
ROZDZIAŁ 2. KONTRAKT, CZYLI ZASADY W CZASIE LEKCJI	24
Wprowadzenie	24
Co (i jak) zapisać w kontrakcie?	26
Jak wprowadzić kontrakt?	27
Analiza przykładów	32
Praca z kontraktem	36
Dlaczego warto pracować z kontraktem – podsumowanie	41
ROZDZIAŁ 3. RYTUAŁY, CZYLI PRAKTYCZNE ZASTOSOWANIE ZASAD	43
Wprowadzenie	43
Jak wprowadzać rytuały?	45
Propozycje rytuałów	46
1. Rytuał początku lekcji	46
2. Rytuał przywoływania uwagi	55
3. Rytuał udzielania głosu	61
4. Rytuał zgłaszania trudności i sygnalizowania zakończenia pracy	71
5. Rytuał doboru do grupy	75
Dlaczego wprowadzać rytuały – podsumowanie	82

ROZDZIAŁ 4. INTERWENCJE W CZASIE LEKCJI	83
Wprowadzenie	83
Jak interweniować?	84
Przykładowe interwencje w czasie lekcji	91
Trudne sytuacje	107
Dlaczego warto interweniować podczas lekcji – podsumowanie	115
NIE MA KOŃCA...	116
BIBLIOGRAFIA	117

WPROWADZENIE

Gdy uczniowie czują się traktowani w sposób sprawiedliwy, a szkoła pomaga im rozwijać poczucie przynależności, gdy pracownicy szkoły zapewniają uczniom zdyscyplinowane, ustrukturyzowane, wspierające środowisko, nastawione na współpracę a nie karanie, wtedy społeczne i emocjonalne umiejętności uczniów rozwijają się lepiej. Uczniowie są mniej podatni na destrukcyjne zachowania i są lepiej przygotowani do wykorzystania swojego potencjału. W świecie, który się zmienia, ewoluje i polaryzuje tak szybko jak nasz, szkoły muszą wysłać nasze dzieci z pełnym zestawem narzędzi – nie tylko umiejętności poznawczych, ale także społecznych i emocjonalnych (OECD 2021, s. 61)

Rzetelne wykonywanie zawodu nauczycielki i nauczyciela² – z korzyścią dla uczniów i radością dla siebie – wymaga bycia dobrym przedmiotowcem i dobrym wychowawcą. Wśród wielu umiejętności, które charakteryzują kompetentnego pedagoga, znajdują się: budowanie w klasie odpowiedniej atmosfery umożliwiającej uczenie się oraz zarządzanie dyscypliną. Tego wymiaru naszej pracy dotyczy materiał, który oddajemy do Twoich rąk, Droga Nauczycielko i Drogi Nauczycielu.

Uwagę skupiamy na lekcji, której cele muszą wykraczać poza cele dydaktyczne, ponieważ rolą szkoły jest wspieranie całościowego rozwoju uczniów – poznawczego oraz społeczno-emocjonalnego. Nie sposób oddzielić dydaktyki od wychowania, dlatego propozycję koncepcji kierowania klasą poprzedza refleksja o tym, czym jest dobre kształcenie. Pierwszą część stanowi zbiór założeń, których praktyczną realizacją są propozycje zawarte w kolejnych rozdziałach.

¹ Tłum. własne. Oryginalny tekst brzmi: „When students feel they are treated in a fair way, when the school and its staff help students develop a sense of belonging, when they provide for a disciplined, structured and cooperative environment, when the environment is supportive and less punitive, their social and emotional skills develop better. They are less prone to destructive behaviour with its attendant societal consequences and primed to fulfil their potential. In a world that is shifting, evolving and polarising as quickly as ours, schools need to send our children out with a fully packed tool box – not just of cognitive skills, but social and emotional ones too”.

² W publikacji przyjęliśmy zasadę, że form męskich i żeńskich oraz obu jednocześnie będziemy używać naprzemiennie, mając zawsze na myśli każdą osobę nauczycielską. Tę samą regułę stosować będziemy wobec innych osób opisanych w tej książce, w tym uczniów.

Ponieważ treść poniższej publikacji jest zbieżna z programem zajęć prowadzonych przez nas w Szkole Edukacji PAFW i UW, rozpoczynamy od zarysowania ich kontekstu. Nasze studia podyplomowe skierowane są do przyszłych lub będących na początku swojej drogi nauczycielek i nauczycieli. O nich przede wszystkim myślałyśmy, opracowując propozycje działań. Ośmielamy się jednak sądzić, że także doświadczony pedagog może znaleźć tu kilka użytecznych pomysłów.

Szkoła Edukacji PAFW i UW

Przekonanie o tym, że rozwój edukacji wiąże się z profesjonalnym przygotowaniem zawodowym nauczycieli i nauczycielek, jest fundamentem Szkoły Edukacji, instytucji założonej w 2015 roku przez Polsko-Amerykańską Fundację Wolności i Uniwersytet Warszawski. Uważamy, że rzetelne pedagogiczne wykształcenie obejmuje naukę rzemiosła, dla którego podstawę stanowi akademicka refleksja.

Tworząc koncepcję studiów dla przyszłych nauczycielek i nauczycieli, współpracowaliśmy między innymi z ekspertkami i ekspertami programu Teaching Residents at Teachers College nowojorskiego Uniwersytetu Columbia. Wspólnie zastanawialiśmy się, jak zaadaptować sprawdzone strategie kształcenia do potrzeb polskiej szkoły. Stworzyliśmy stacjonarne studia podyplomowe trwające 10 miesięcy. Ich uczestnicy od poniedziałku do piątku odbywają całoroczne praktyki w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych oraz uczestniczą w warsztatach przedmiotowych prowadzonych w Szkole Edukacji. Intensywność tego doświadczenia pozwala zagłębić się w temat edukacji i zrozumieć jego złożoność. Studenci każdego dnia są zanurzeni w szkolnej rzeczywistości – obserwują różne modele funkcjonowania szkół, style pracy nauczycieli, ale przede wszystkim poznają uczniów. Doświadczenia te stanowią fundament codziennych zajęć w Szkole Edukacji. Omawiane na nich zagadnienia o charakterze ogólnym zyskują swoje konkretne egzemplifikacje w historiach opowiadanych i analizowanych przez studentów.

W naszym programie nie mamy tradycyjnych akademickich wykładów i ćwiczeń. Jeżeli tylko specyfika zajęć na to pozwala, ich forma przypomina szkolną lekcję. Kształtowaniu nauczycielskich umiejętności towarzyszą rekomendowane praktyki edukacyjne, między innymi wzajemne uczenie, ocenianie kształtujące, konkretne strategie, metody i techniki pracy.

Program studiów tworzyliśmy na podstawie edukacyjnych badań, szczególnie przeglądów systematycznych i metaanaliz, zgodnie z postulatem nauczania opartego na dowodach (*evidence-based teaching*). Nie odpowiadają one jednak na wszystkie nurtujące nauczycieli pytania, wiele kwestii wykracza poza rekomendacje płynące z badań. Niezbędne jest zatem rozwijanie u studentów postawy krytycznej wobec własnej praktyki. Dlatego dominujące

miejsce w programie Szkoły Edukacji zajmuje refleksja, a jej najmocniejszymi filarami są tutoring³ oraz seminarium integrujące, w czasie którego studenci tworzą nauczycielskie portfolio oraz uczą się metod ewaluacji własnej pracy. Doświadczenie usystematyzowanego namysłu nad własnym kształceniem się umacnia w przyszłych pedagogach przekonanie o znaczeniu włączenia w proces uczenia się strategii metapoznawczych (Hattie, 2015).

Studia są przeznaczone przede wszystkim dla tych, którzy po uzyskaniu wykształcenia kierunkowego chcą nauczyć się uczyć innych, uzyskując przy tym konieczne uprawnienia. Już podczas pierwszego naboru okazało się, że potrzebę pogłębienia swojej wiedzy i wyćwiczenia zawodowych umiejętności mają także absolwenci kierunków ze specjalnością nauczycielską, a nawet praktykujący nauczyciele i nauczycielki. Specyfika oferowanych studiów sprawia, że kształcą się u nas osoby z bardzo różnorodnym i często bogatym doświadczeniem, zmieniające ścieżkę swojej kariery zawodowej.

Szkołę Edukacji tworzą także wieloletni nauczyciele i nauczycielki, którzy mentorują naszym studentom podczas ich praktyk i wspierają absolwentów w pierwszych latach pracy. Spotykamy się z nimi na regularnych szkoleniach, co roku wyjeżdżamy na kilkudniowy trening rozwijający nauczycielskie i mentorskie kompetencje. Swoją ofertę kierujemy również do pedagogów z całej Polski – prowadzimy liczne kursy w trybie hybrydowym oraz zapraszamy pedagogów do udziału w projektach badawczych.

Od początku zależało nam, żeby Szkoła Edukacji była miejscem, w którym nauczyciele i nauczycielki – zarówno początkujący, jak i ci bardziej doświadczeni – będą mogli w poczuciu odpowiedzialności za swoich uczniów doskonalić zawodowy warsztat. Chcieliśmy odpowiedzieć na powszechną w tym zawodzie samotność⁴ i stworzyć społeczność ludzi wspierających się na niełatwej drodze krytycznej analizy pracy i twórczego poszukiwania pedagogicznych inspiracji.

Rozwijanie kompetencji kierowania klasą

Zajęcia wychowawcze prowadzone w Szkole Edukacji mają charakter warsztatowy. Po zawiązaniu grupy oraz ustaleniu zasad jej funkcjonowania i komunikacji przechodzimy do wspólnego uczenia się. Rozwój kompetencji można podzielić na trzy etapy. Rozpoczynamy od poznania konkretnych metod i technik pracy wychowawczej, wspierających efektywność procesu uczenia się i rozwoju. Ich założenia są pochodną wiedzy psychologicznej i dydaktycznej. Pracujemy na podstawie konkretnych przykładów z klasy szkolnej – bazujemy na opisach, nagraniach lekcji oraz sytuacjach zaobserwowanych

³ Szerzej o koncepcji tutoring w kształceniu przyszłych nauczycieli i nauczycielek zob. Kołodziejek, 2021.

⁴ Zob. „Kontakt” 2020, nr 43 (tytuł numeru: „Samotność nauczycielek”).

przez studentów podczas praktyk. Ćwiczymy wprowadzanie technik poprzez odgrywanie ról. Następnym etapem jest łączenie poszczególnych metod pracy w większe sekwencje i ćwiczenie ich podczas lekcji w szkołach. Ostatnim etapem jest powiązanie kompetencji w całościową koncepcję kierowania klasą oraz poszukiwanie własnego stylu pracy wychowawczej. Niniejsza publikacja nawiązuje do tego porządku pracy.

W następnym rozdziale przedstawione zostaną założenia dotyczące kierowania klasą, na których opierają się opisane w dalszej części metody i techniki pracy. W kolejnych rozdziałach będziemy się zajmować konkretnymi strategiami: zasadami, rytuałami i codziennymi interwencjami wychowawczymi. Stanowią one trzy filary kierowania klasą. Pierwszy z nich to kreowanie w klasie odpowiednich zasad. Skupimy się na tym, dlaczego warto pracować z tak zwanym kontraktem, co w nim zapisać i jaką metodę wprowadzenia kontraktu wybrać. Następnie omówimy kilka przykładowych kontraktów i przedstawimy sposoby wykorzystywania zasad w budowaniu atmosfery sprzyjającej uczeniu się.

Kolejny rozdział poświęcimy klasowym rytuałom. Pokażemy, jak wykorzystać naturalny proces wytwarzania się określonych nawyków do celowego kształtowania pożądanych zachowań. Przedstawimy sposób wprowadzania rytuałów do klasy oraz omówimy przykłady konkretnych rozwiązań.

Ostatni rozdział jest opisem możliwych reakcji ze strony nauczycielki i nauczyciela na zachowania uczniów wymagające korekty. Interwencje pedagoga rozumiemy jako rodzaj praktycznego wsparcia w nabywaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych.

Wybierając strategie kierowania klasą, odnosiłyśmy się do popartych badaniami teorii psychologicznych i dydaktycznych oraz publikacji dotyczących zarządzania klasą (zob. bibliografia). Przykłady metod i technik są pochodną naszych lektur, wizyt studyjnych, pracy badawczej, ale też wiedzy o polskiej szkole wynikającej z wieloletnich obserwacji lekcji, własnej nauczycielskiej praktyki i szkoleń z nauczycielami.

Zachęcamy, podobnie jak robimy to na zajęciach w Szkole Edukacji, aby do naszych propozycji podchodzić z ostrożnością pedagoga, który korzystając z dydaktycznych inspiracji, zawsze uważnie sprawdza je w działaniu i dokonuje się ich ewaluacji. Przedstawione w kolejnych rozdziałach narzędzia mają charakter propozycji, których funkcjonalność warto przemyśleć w kontekście pracy z konkretnymi klasami. Chcemy to ułatwić, ukazując wychowawcze działania w kontekście klasowym (opisując hipotetyczne sytuacje), analizując i komentując je na kilka możliwych sposobów.

ROZDZIAŁ 1. ZAŁOŻENIA

Uczenie i wychowanie

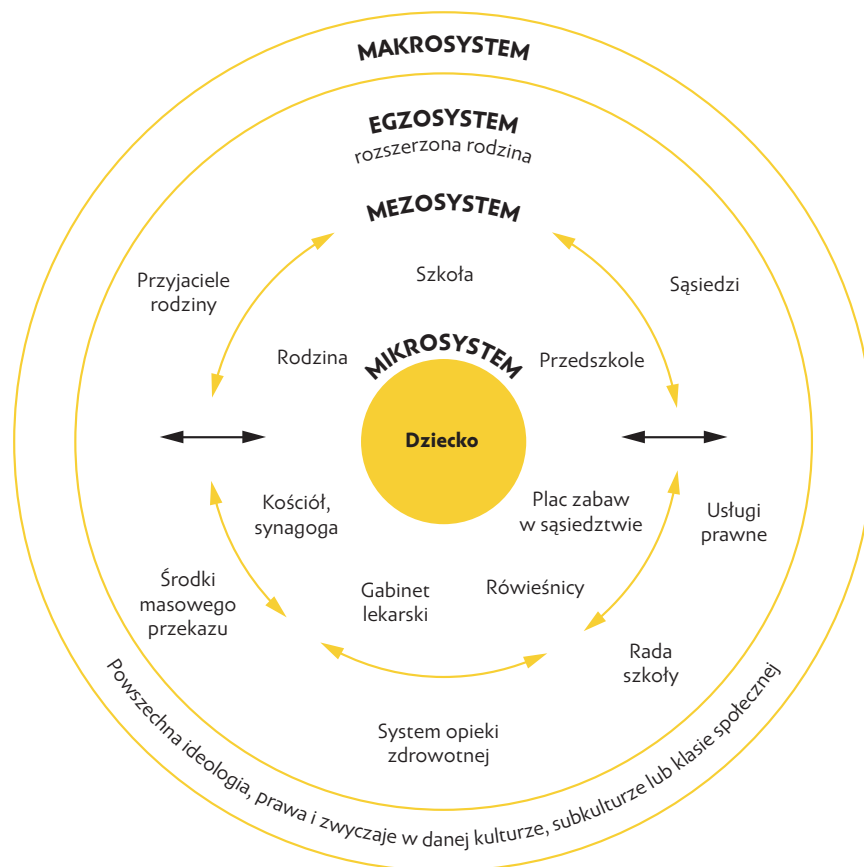
W jednej z pierwszych scen „Młodych gniewnych”⁵ pełna entuzjazmu bohaterka grana przez Michelle Pfeiffer przychodzi do szkoły na praktyki. Po chwili rozmowy ze względu na braki kadrowe zamiast praktykantką zostaje pełnoetatową nauczycielką. Z energią neofitki wchodzi do klasy, w której spotyka się z radykalną odmową współpracy ze strony uczniów. Podejmuje kilka nieudanych prób zapanowania nad nastolatkami, ale pokonana wybiega z sali. Co dzieje się dalej? Nauczycielka wraca do domu i, jak na byłą żołnierkę przystało, przyjmuje wyzwanie okiełznania niesfornej młodzieży. Wertuje kolejne poradniki, ostatecznie postanawia jednak wychowawczą strategię zbudować na swoich wcześniejszych doświadczeniach zawodowych (w tym wypadku żołnierskich). Następnego dnia przychodzi do szkoły znów pełna energii, tym razem ma jednak konkretny pomysł na budowanie relacji z „trudną” młodzieżą. Stara się wytrącić uczniów z ich dotychczasowych schematów zachowań. Udaje się – nastolatki wciąż zachowują dystans, są jednak zaintrygowani. Z każdym kolejnym dniem jest coraz lepiej. Ten przerysowany i dostosowany do uproszczonej fabuły obraz nauczycielki jest ilustracją przekonania, że osobiste zasoby pedagogów wystarczą do podejmowania skutecznych działań wychowawczych. Profesjonalizacja zawodu wymaga natomiast precyzyjnego określenia nauczycielskich kompetencji oraz wyznaczenia ścieżki ich rozwoju.

Zdarza się, że nauczyciele i nauczycielki koncentrują się na przedmiotowym kształceniu, kwestiami wychowawczymi zajmują się tylko wówczas, gdy uczniowie źle się ich zdaniem zachowują i – jak to się zwykło mówić – „przeszkadzają podczas lekcji”. Nie podejmują świadomie wychowawczych zadań – oczekują raczej „wychowanych” dzieci. Postawa ta może wynikać z mylnego założenia, że można być nauczycielem, zajmując się jedynie kwestiami poznawczymi, wychowanie pozostawiając opiekunom dziecka i formalnemu wychowawcy klasy. Żeby zrozumieć niefortunność takiego sposobu myślenia, należy się zatrzymać nad pojęciem wychowania.

Istnieją terminy, których znaczenie jest niczym labirynt – odsłaniają wciąż nowe i niekończące się drogi rozumienia danego zjawiska. Jednym z nich jest

⁵ *Młodzi gniewni*, reż. John N. Smith, USA, Buena Vista Pictures 1995.

„wychowanie”. Zdawać się może, że wszyscy wiemy, co kryje się pod tym pojęciem. Używamy go powszechnie, zwłaszcza w nauczycielskim kręgu. Próba jego doprecyzowania ujawnia jednak mnogość definicji, niesprzecznych, lecz odrębnych w swojej naturze. Terminem tym posługują się różne dyscypliny nauk: pedagogika, socjologia i psychologia, które dysponują nie tylko odrębnym aparatem pojęciowym opisującym rzeczywistość, ale też różnie określają swoje cele i korzystają z odmiennych metodologii. Każda z dziedzin prowadzi w głąb swoich subdyscyplin, które w zależności od założeń będą akcentować inne wymiary fenomenu, jakim jest wychowanie (Dudzikowa, Czerepaniak-Walczak, 2007). Są to wycieczki niezwykle pożyteczne, ale w niniejszej publikacji, ze względu na jej praktyczny charakter – ma służyć początkującym nauczycielom i nauczycielkom – ograniczamy się do rozumienia wychowania w jego w najprostszym ujęciu – wpływu środowiska, które jest „źródłem bodźców wywołujących reakcje człowieka oraz źródłem informacji na temat świata i siebie samego, ważnym z punktu widzenia adaptacji” (Trempała, 2020, s. 54). Szkoła w złożonym układzie struktur oddziałujących na człowieka zajmuje istotne miejsce i pozostaje w korelacji z najbliższym (rodzinnym) otoczeniem dziecka oraz środowiskiem rówieśniczym, co obrazuje poniższy schemat:



Rys. 1. Ekologiczny model środowiska według Bronfenbrennera.

Oprac. Kipp, Schaffer, 2015, s. 581.

Nie można zatem w szkole nie wychowywać, można natomiast robić to nieświadomie, bez założeń i planu. Brak intencjonalnych działań nie oznacza braku wpływu (Liberska, 2020). Wychowawcze jest bowiem każde zachowanie dorosłego podejmowane w ramach relacji, którą tworzy z uczniami. Postępowanie nauczyciela jest jak informacja, która przetworzona przez dzieci i nastolatków (najczęściej w sposób nieświadomy) staje się podstawą do formułowania wewnętrznych przekonań na temat otaczającego świata, zasad w nim panujących i samego siebie. Warto zatem zdać sobie sprawę, że będąc nauczycielem, przyczyniamy się (w mniejszym lub większym zakresie) do tego, jakimi ludźmi staną się nasi uczniowie. Ta myśl może onieśmielać czy wręcz obezwładniać. Niech to nie będzie impulsem do ucieczki, ale do przyjęcia odpowiedzialności za swój wpływ.

Cele kształcenia

„Cieszyłoby mnie, gdyby uczniowie byli autentyczni i silni, tzn. żeby widząc przed sobą górkę i dołki, mieli wolę walki, żeby się wspinać i schodzić z radością” (A1).

„Chcę zaszczepić w moich uczniach wiarę w siebie i w to, że mogą coś osiągnąć. Chciałabym zaszczepić w nich pasję i żeby wiedzieli, że mogą robić to, co lubią. (...) A jeśli chodzi o matematykę, to żeby każdy uczeń korzystał z matematyki w życiu codziennym” (A2).

„Chciałabym, żeby moi uczniowie byli szczęśliwi. Chciałabym, żeby mieli odwagę, byli zdolni do podejmowania decyzji, żeby widzieli, że efektem tych ważnych decyzji jest miejsce, w którym są” (A3).

„Chciałabym, żeby uczniowie dbali o siebie i innych, byli uważni na świat wokół siebie, żeby byli aktywni i zaangażowani w rozwiązywanie problemów swoich społeczności” (A4).

„Dla mnie też ważne jest, żeby uczniowie wierzyli w innych ludzi, żeby byli na nich otwarci i potrafili nawiązywać z nimi pozytywne, wspierające relacje. Chciałabym też, żeby nie bali się próbować nowych rzeczy, żeby mieli w sobie śmiałość i odwagę do eksperymentowania, żeby nie bali się porażek” (A5).

„Myślę, że ludzie, którzy są otwarci na otaczający świat i wiedzą, że nie są jedynymi ludźmi na Ziemi, mają lepszą jakość życia. Chciałabym, żeby moi uczniowie byli w porządku wobec innych ludzi” (A6).

„Dla mnie ważne jest, żeby uczniowie wiedzieli, że świat nie jest czarno-biały. Żeby umieli słuchać innych, nawet jeśli nie zgadzają się z czymś zdaniem. Chciałabym, żeby ciekawił ich świat i żeby chcieli tę ciekawość przekazać potem swoim dzieciom” (A7).

„Chciałabym, żeby mój uczeń miał poczucie sprawczości nad swoim życiem, potrafił wyjść z sytuacji, które nie są dla niego dobre. (...) Chciałabym, żeby nie bał się sytuacji, w których poznaje siebie. Żeby miał czas na życie” (A8).

„Żeby wiedział, czego chce od życia, co go interesuje, na czym mu zależy, do czego dąży. Żeby nie bał się życia i potrafił sobie poradzić, pomimo świadomości, że nie jest łatwo” (A9).

Wypowiedzi te pochodzą z warsztatów, w czasie których zapytałyśmy absolwentki i absolwentów Szkoły Edukacji⁶, czego chcą nauczyć swoich podopiecznych oraz jak wyobrażają sobie ich funkcjonowanie w dorosłości. Przytoczone wypowiedzi ujawniają wyobrażenia początkujących pedagogów na temat celu pracy, wykraczającego daleko poza wymiar poznawczy, zredukowany do znajomości zagadnień z podstawy programowej. Nauczyciele chcą, żeby uczniowie z odwagą wkraczali w dorosłość – byli pewni swoich kompetencji, świadomi pasji, rozumiejący własne potrzeby i pragnienia; by nie bali się odrywać oczu od siebie, aby z czułością i troską spojrzeć na drugiego człowieka; by aktywnie budowali relacje, a odmienność innych ludzi przyjmowali z otwartością i ciekawością, a nie ze strachem. Ta wizja nie jest jedynie marzeniem pełnych entuzjazmu nauczycieli, ale też kierunkiem rekomendowanym między innymi przez twórców raportu *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills* (OECD, 2021). Autorzy tak piszą o zmianie edukacyjnych zadań:

Sukces w edukacji buduje dziś nie tylko hart poznawczy, ale i hart ducha. Chodzi o ciekawość – otwieranie umysłów; chodzi o współczucie – otwieranie serc; chodzi o odwagę – mobilizację naszych zasobów poznawczych, społecznych i emocjonalnych do działania. Te cechy lub umiejętności społeczne i emocjonalne, jak je nazywa nasz raport, są również bronią przeciwko największym zagrożeniom naszych czasów: ignorancji – zamkniętemu umysłowi; nienawiści – zamkniętemu sercu; i strachowi – wrogowi sprawczości (OECD 2021, s. 3⁷).

⁶ Warsztaty dotyczyły problemów wychowawczych i były prowadzone w listopadzie 2022 roku.

⁷ Tłum. własne. Oryginalny tekst brzmi: „Success in education today builds not just cognitive but character fortitude. It is about curiosity – opening minds; it is about compassion – opening hearts; and it is about courage – mobilising our cognitive, social and emotional resources to take action. These qualities, or

Zaskakiwać może język, w jakim wyrażone zostały cele edukacji – sugestywny i wyrazisty, daleki od urzędowego stylu podstaw programowych, podobny do tego z przytoczonych wyżej wypowiedzi nauczycielek i nauczycieli. Odzwierciedla doniosłość wychowania stanowiącego równie ważne zadanie jak rozwijanie funkcji poznawczych. Działania podejmowane w szkole mają wspierać rozwój dojrzałej tożsamości, nabycie kompetencji związanych z zarządzaniem emocjami oraz budowaniem relacji, umożliwiających aktywność społeczną, w szczególności radzenie sobie z wyzwaniami współczesności⁸.

Ukształtowanie kompetencji społecznych i emocjonalnych jest warunkiem „sprawnego zarządzania sobą i wysokiej skuteczności interpersonalnej” (Smykowski, Appelt, 2020, s. 194). Wpływają one na życie osobiste, dalsze uczenie się oraz podjęcie ról społecznych i zawodowych (tamże). Badacze wyróżniają pięć kompetencji społeczno-emocjonalnych, powiązanych z odpowiednimi funkcjami psychicznymi: świadomość społeczną, samoświadomość, zarządzanie własnym zachowaniem, zarządzanie relacjami z innymi i odpowiedzialne podejmowanie decyzji.

Funkcje psychiczne	Kompetencje społeczno-emocjonalne				
Empatia	Świadomość społeczna	Samoświadomość	Zarządzanie własnym zachowaniem	Zarządzanie relacjami z innymi	Odpowiedzialne podejmowanie decyzji
Kontrola emocji					
Pamięć dowolna					
Abstrahowanie					
Autorefleksja					
Samoocena					
Planowanie					
Motywacja wewnętrzna					
Posługiwanie się językiem (komunikacja)					

Rys. 2. Wybrane funkcje psychiczne niezbędne do sprawnego zarządzania sobą i wysokiej skuteczności interpersonalnej.

Oprac.: Smykowski, Appelt, 2020, s. 196.

social and emotional skills as our report calls them, are also weapons against the greatest threats of our time: ignorance – the closed mind; hate – the closed heart; and fear – the enemy of agency”.

⁸ Zob.: <https://schoolguide.casel.org/what-is-sel/what-is-sel/>

Powyższa systematyzacja ukazuje zależność kompetencji społeczno-emojonalnych od rozwoju systemu psychicznego. Ich ocena i wsparcie muszą uwzględniać odpowiedni poziom dojrzałości (Smykowski, Appelt, 2020).

Komplementarny do wskazanego powyżej jest model referencyjny przedstawiony w dokumencie Rady Europy *LifeComp: The European framework for the personal, social and learning to learn key competence* (Sala i in., 2020). Jak zaznaczają jego autorzy, materiał ma służyć jako podstawa do opracowania lokalnych programów nauczania i zajęć edukacyjnych. Kompetencje podzielone są na trzy, zależne od siebie obszary: osobisty, społeczny oraz związany z uczeniem się.

Obszar osobisty	Obszar społeczny	Obszar związany z uczeniem się
<p>Samoregulacja – świadomość i zarządzanie emocjami, myślami i zachowaniem</p> <p>Elastyczność – umiejętność radzenia sobie ze zmianami i niepewnością oraz stawiania czoła wyzwaniom,</p> <p>Dobrostan – dążenie do zadowolenia z życia, dbałość o zdrowie fizyczne, psychiczne i społeczne oraz prowadzenie zrównoważonego stylu życia.</p>	<p>Kompetencje dotyczące empatii – rozumienie emocji, doświadczeń i wartości drugiej osoby</p> <p>Komunikacja – wykorzystanie odpowiednich strategii komunikacyjnych, kodów i narzędzi specyficznych dla danej dziedziny w zależności od kontekstu i treści</p> <p>Współpraca – zaangażowanie w aktywność grupową i pracę zespołową, docenianie i poszanowanie innych</p>	<p>Nastawienie na rozwój – wiara we własny i innych potencjał do ciągłego uczenia się i rozwoju</p> <p>Myślenie krytyczne – ocena informacji i argumentów w celu poparcia uzasadnionych wniosków i opracowania innowacyjnych rozwiązań</p> <p>Zarządzanie uczeniem się – planowanie, organizowanie, monitorowanie i przeglądanie własnego uczenia się</p>

Powyższe materiały (stanowiące jedynie przykład licznych rekomendacji dotyczących rozwoju kluczowych kompetencji) ukazują zadanie, przed jakim stajemy, ucząc i wychowując dzieci i nastolatków. Jak obrazuje poniższy schemat (s.15), otaczające uczniów społeczeństwo oraz ich środowisko rodzinne mają wpływ na to, jak będą się rozwijać ich umiejętności społeczne i emocjonalne. Dwa wewnętrzne kręgi pokazują to, co istotne z perspektywy nauczycieli.

Szeroki zakres celów kształcenia zachęca do namysłu nad programami nauczania, modelami działania edukacyjnych placówek, strategiami tworzenia i funkcjonowania wspólnoty uczniów i nauczycieli⁹. Dla nauczycieli, zwłaszcza początkujących, rozpiętość tych zadań może być przytłaczająca. Skupienie na budowaniu środowiska klasy jest prostsze, co nie znaczy, że nieefektywne czy mniej ważne. Środowisko to „stanowi kontekst nadający jakość szkolnej codzienności, warunkujący efekty uczenia się” (Chomczyńska-Rubacha

⁹ W wielu miejscach na edukacyjnej mapie podejmowane są działania mające na celu wspieranie szkół w rozwoju społecznym i emocjonalnym (www.selday.org). Po opublikowaniu wyniku metaanalizy Józefa Durlaka i współpracowników tysiące szkół w Stanach Zjednoczonych i poza nimi zaczęło wdrażać programy rozwijające omawiane kompetencje (Cipriano i in., 2023).

2021, s. 817). Wdrażanie na każdej lekcji odpowiednich strategii i technik pracy zapewnia uczniom systematyczny rozwój, a nauczycielom poczucie wychowawczej skuteczności.



Rys. 3. Wpływ środowiska na rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych.

Oprac. The CASEL Guide to Schoolwide Social and Emotional Learning, <https://schoolguide.casel.org/what-is-sel/what-is-sel/>; data dostępu 27.07.2023 r.; tłum. własne.

Jakość kształcenia

Lekcja musi spełniać określone warunki, aby mogła być przestrzenią rozwoju poznawczego i społeczno-emocjonalnego. Są one pochodną tego, co współcześnie wiemy na temat mechanizmów uczenia się oraz przyjętego w społeczeństwie modelu kształcenia (w tym szczególnie systemu klasowo-lekcyjnego).

Istotą uczenia jest projektowanie zadań poznawczych odpowiedniej jakości. Planując aktywność uczniów, należy wykorzystać ich rozwojowy potencjał. Od początku nauczania przedmiotowego (od IV klasy szkoły średniej) dzieci zdolne są do procesów mentalnych dużo bardziej złożonych niż tylko przyswajanie i odtwarzanie wiedzy. Uczą się myśleć w sposób logiczny (wpierw w odniesieniu do konkretnych przedmiotów, później pojęć abstrakcyjnych),

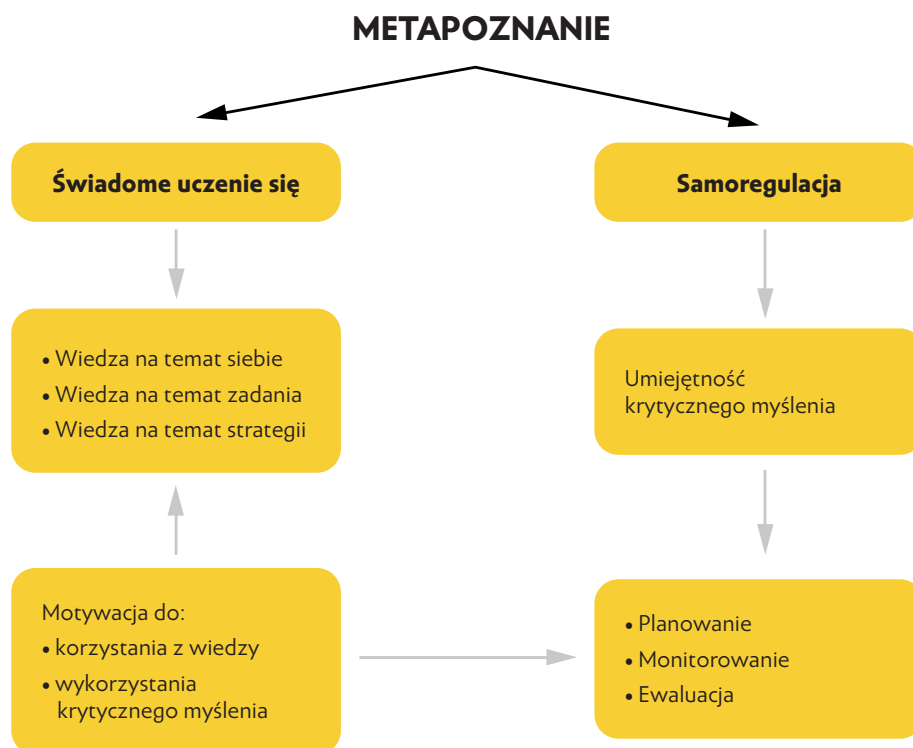
rozważać rozwiązania różnych problemów, stawiać hipotezy (Schaffer, 2005). Można zaobserwować szereg procesów mentalnych, takich jak rozumowanie indukcyjne, rozumienie praw odwracalności (inwersja i wzajemność) czy zachowania stałości (Kołodziejczyk, 2020). Wraz z wejściem w okres nastoletni kompetencje te się poszerzają. Uczniowie nie tylko wiedzą (wiedza deklaratywna), ale też rozumieją reguły określonych działań motorycznych i umysłowych (wiedza proceduralna) (tamże). W tym okresie młodzi ludzie doskonałą myślą indukcyjną, dedukcyjną i analogiczną. Radzą sobie z rozwiązywaniem problemów poznawczych i podejmowaniem decyzji (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016). Zadaniem nauczycieli jest stawianie uczniom odpowiednich (możliwych do wykonania przy dobrze zaplanowanym wsparciu dorosłego) wyzwań (Kołakowski, Pisula, 2011). Ponieważ nie sposób dokonać prostej transmisji wiedzy, umiejętności i postaw, konieczne jest zaangażowanie uczniów w aktywne rozwijanie kompetencji, co możliwe jest jedynie w odpowiednich warunkach uczenia. Sprzyja temu zaplanowanie lekcji o właściwej strukturze:

Uczeń powinien podejmować próby myślenia i działania, zanim uzyska ewentualne instrukcje i informacje od nauczyciela; poprzedzenie uczenia się formalnym nauczaniem ćwiczy kopiowanie cudzego myślenia i działania oraz pozbawia możliwości rozwoju zasobów samodzielnych strategii intelektualnych (Klus-Stańska, 2021, s. 258).

Dzieci i nastolatki powinni dochodzić do wiedzy poprzez analizę i wnioskowanie, a nabywane umiejętności ćwiczyć w różnych kontekstach. Aktywizacja uczniów nie polega na zaprojektowaniu dowolnego, atrakcyjnego działania, w którym dzieci i młodzież chętnie wezmą udział, tylko na stworzeniu warunków do pracy poznawczej, uruchamiającej głębokie struktury myślowe (Hattie, 2015).

Wraz z wiekiem dziecko (a później nastolatek) coraz lepiej zarządza własnym procesem uczenia się. Zaczyna wdrażać strategie pamięciowe – dostrzega, że dzięki intencjonalnym działaniom może zapamiętać więcej (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016). Staje się zdolne do weryfikacji przychodzących mu do głowy pomysłów, coraz dłużej skupia uwagę (Kołodziejczyk, 2020). Poznaje i stosuje strategie metakognitywne (Schaffer, 2010) – zastanawia się nad celowością kształcenia, eksperymentuje z metodami uczenia się, dostrzega swoje postępy. Wspieranie tego wymiaru uczenia się jest ważnym zadaniem nauczycieli.

Przyjęło się o metakognitywności mówić, że to „myślenie o myśleniu”. Jest to jednak zespół dużo bardziej złożonych działań, co obrazuje poniższy wykres:



Rys. 4. Czynności metapoznawcze.

Oprac.: Moir, 2023, s. 58, tłum. własne.

Refleksja ucznia o procesie kształcenia powinna dotyczyć edukacyjnych celów, kryteriów dookreślających ich składowe oraz drogi (strategie i metody uczenia), którą trzeba przejść, żeby je osiągnąć. Szczególną rolę odgrywa informacja zwrotna (Marzano, 2003). Dzięki informacji zwrotnej (udzielanej w odpowiednim momencie procesu kształcenia, w odniesieniu do znanych wcześniej standardów, z poszanowaniem prywatności dziecka) uczeń poznaje mechanizmy uczenia się i warunki dalszego rozwoju. Dzieci i nastolatki identyfikują swoje mocne strony, wiedzą, jak mogą się doskonalić, co wpływa na ich motywację (Moir, 2023). Mierzenie się z niekompetencją staje się bardziej komfortowe – uczniowie mają szansę zrozumieć, co muszą zrobić, żeby poszerzyć wiedzę i rozwijać określone umiejętności. Ich świadomość obejmuje nie tylko poziom nabytych kompetencji, ale także umiejętność rozpoznawania i regulowania towarzyszących uczeniu się uczuć (tamże). Odwoływanie się w informacji zwrotnej do zaangażowania, wkładu pracy i wysiłku skupia się na procesie uczenia się, a nie tylko samym rezultacie (Dweck, 2017).

Ważnym wymiarem świadomie wykorzystywanych procesów metakognitywnych jest odpowiednie opracowanie pojawiających się w toku nauki błędów (Moir, 2023). Tworzenie środowiska, w którym są one traktowane jako naturalny element kształcenia, w dużej mierze związane jest z postawami

i działaniami nauczycieli (Hattie, 2015). Ich zadaniem nie jest przyłapanie podopiecznych na błędzie. Uczniowie potrzebują czasu na myślenie, powtórzenie i szukanie właściwych odpowiedzi. Gdy błąd się pojawi, komunikaty nauczycieli muszą być merytoryczne, pozbawione osądu, a tym bardziej ironii czy szyderstwa. Pedagodzy powinni posiadać kompetencje pozwalające ów błąd zrozumieć, ponieważ jak pisze John Hattie: „błędy są esencją uczenia się” (tamże, s. 58) – ujawniają myślowe struktury, a odpowiednio wykorzystane pozwalają pogłębić rozumienie określonych zagadnień. Chociaż popełnianie błędów jest nieodłącznym elementem uczenia się, refleksja o nich nie jest procesem automatycznym. Uczniowie nabywają tę umiejętność dzięki modelowaniu odpowiednich zachowań przez nauczycieli (Moir, 2023). Obserwując ich reakcje, uczą się nie tylko przyjmować i wykorzystywać w dalszym procesie kształcenia swój błąd, ale również odpowiednio reagować na błędy popełniane przez innych członków klasy.

Szkolna edukacja ma charakter grupowy, sztuką jest takie planowanie procesu kształcenia, by wykorzystać „moc rówieśniczego wsparcia” do efektywniejszego uczenia się wszystkich członków klasowej społeczności (Hattie, 2015). Wzajemne uczenie pozwala na pogłębienie rozumienia pojęć dokonywane dzięki ich negocjacji, dzielenie się doświadczeniami, wymianę poglądów, konfrontację różnych sposobów myślenia, uruchomienie twórczości, multiplikację koncepcji oraz wyrównywanie poziomu kompetencji pomiędzy uczniami. Kształci nie tylko umiejętności akademickie, ale także sprzyja rozwojowi „empatycznej, opartej na współpracy i pozytywnej kultury społeczności” (Moir, 2023), pozwala uczniom ćwiczyć kompetencje metapoznawcze (zyskują większy wgląd w proces uczenia się) i umiejętność pracy w zespole.

Jednym z narzędzi wpływających na współpracę uczniów jest zarządzanie komunikacją. W tradycyjnym modelu lekcji głos nauczyciela jest dominujący, a jego wypowiedzi i pytania stanowią jej zasadniczą część (Chomczyńska-Rubacha, 2021). To nauczyciel decyduje o tym, kto i kiedy będzie mówił, oraz poddaje te wypowiedzi ocenie. Uczniowie zwracają się zatem w swoich komunikatach merytorycznych przede wszystkim do niego. Nauczyciel powinien dążyć do przełamania tego schematu, a swoją kierowniczą rolę wykorzystać do stworzenia komunikacji sprzyjającej rozwojowi poznawczemu i społecznemu.

Zadaniem pedagogów jest zapewnienie przestrzeni do wypowiedzi wszystkim członkom klasowej społeczności. Należy wykreować możliwie różne sytuacje komunikacyjne, w których uczniowie będą mogli rozmawiać ze sobą bez pośrednictwa nauczyciela. Szkoła nie może koncentrować się wyłącznie na komunikowaniu informacji i faktów oraz kształceniu umiejętności argumentowania. Powinna uczyć mówienia o wątpliwościach, eksplorowania różnych tematów i stylów wypowiedzi. Uczniowie muszą mieć sposobność do mówienia o wartościach i przekonaniach, wyrażania własnych myśli, opisywania uczuć i potrzeb. Istotne, by dzieci i nastolatki uczyli się brać odpowiedzialność za to, co mówią, oraz doskonalili się w słuchaniu.

Przemysłana komunikacja umożliwia nauczycielowi monitorowanie postępów w nauce. Bez informacji od uczniów (wyrażonej werbalnie lub pozawerbalnie) nauczyciel nie może wspierać ich w dalszym rozwoju. Dane zbierane w sposób chaotyczny: incydentalny (w nieprzemysłanych momentach) i wybiórczy (tylko od wybranych uczniów) mogą prowadzić do wyciągania mylnych wniosków. Użycie przemysłanych strategii i technik pozwala uniknąć typowych błędów, między innymi udzielania głosu przede wszystkim uczniom szybkim i śmiałym lub wywoływania do odpowiedzi osób, którym uczenie się sprawia trudności.

Komunikacja w klasie powinna sprzyjać ocenie i komentowaniu uczniowskich dokonań nie tylko przez nauczyciela, ale również przez rówieśników. Aby takie działania miały wartość, muszą być rzeczowe oraz odbywać się w atmosferze wzajemnego szacunku. Dlatego tak ważna jest troska o jakość wypowiedzianych przez uczniów komunikatów. Dzieci powinny ćwiczyć się w słuchaniu, formułowaniu swoich myśli i zadawaniu pytań. Muszą zyskiwać świadomość, jak forma komunikatu (dobór określonych słów, intonacja, konstrukcja wypowiedzi) wpływa na przekaz i jak może zostać odebrana.

Warunkiem koniecznym do realizacji lekcji jest wprowadzenie odpowiedniego poziomu dyscypliny (Marzano, 2005). Posługując się tym pojęciem, nie mamy na myśli ciszy potrzebnej do praktykowania tradycyjnego, frontального modelu kształcenia (Gołębniak, 2021), ale takie zachowania uczniów, które umożliwiają prowadzenie lekcji według opisanych wyżej zasad. Strategie jej osiągania w klasie powinny wynikać z przedstawionych założeń dotyczących celów edukacyjnych, odpowiednich warunków uczenia się oraz wiedzy na temat rozwoju dzieci i nastolatków. Takie podejście będzie warunkowało wybór określonych metod i technik oraz odrzucenie innych, na przykład tych, które chociaż w krótkiej perspektywie wydają się skuteczne, negatywnie wpływają na rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych.

Kierowanie klasą podczas lekcji

Kierowanie klasą wiąże się z przyjęciem przez nauczyciela odpowiedzialności za kształtowanie klimatu sprzyjającego uczeniu się i rozwojowi. Istotną rolę odgrywa postawa pedagoga (Marzano, 2003). Ukierunkowanie na proces uczenia się (a nie jedynie sam rezultat) oraz przekonanie o możliwości osiągnięcia sukcesu są ważnymi elementami wpływającymi na powodzenie kształcenia (Dweck, 2017). W okresie szkolnym dzieci poznają swoje cechy i zaczynają oceniać się w różnych wymiarach, w tym szczególnie w wymiarze szkolnej skuteczności (Kołodziejczyk, 2020). Odpowiednie nastawienie nauczyciela ma wpływ na to, jak swoje uczenie się postrzegają dzieci i nastolatki. Przekonanie o możliwości odniesienia sukcesu przez uczniów powinno obejmować nie tylko wymiar akademicki, ale również społeczno-emocjonalny. Wiara w

sukces wyrażająca się w wysokich oczekiwaniach względem uczniów nie jest równoznaczna z wygórowanymi wymaganiami. Muszą być one proporcjonalne do wsparcia udzielanego uczniowi – zwłaszcza wtedy, gdy ten zмага się z różnymi problemami (Hattie, 2015). Dobry pedagog jest cierpliwy, rozumie, że nabywanie kompetencji (zwłaszcza złożonych) wymaga czasu i praktyki (Moir, 2023), potrafi doceniać małe kroki oraz uczy dzieci i nastolatków radości z ich stawiania. Swój wychowawczy warsztat opiera na przekonaniu, że uczniowie i uczennice, otrzymując odpowiedni poziom wsparcia, są w stanie pracować nad swoim zachowaniem – tworzyć dobre relacje, przestrzegać zasad służących budowaniu uczącej się wspólnoty (w tym bezpieczeństwa, wzajemnego szacunku, zaangażowania). Nie traktuje zatem klimatu uczenia jako czegoś nadanego, jest gotów nad nim aktywnie pracować.

Nauczyciel wykorzystuje swoją dominującą pozycję (Marzano, 2003). To on podejmuje decyzje dotyczące organizacji procesu uczenia się – konstruuje lekcje, egzekwuje zasady i wystawia oceny. Władza dana nauczycielowi powinna być rozumiana jako zobowiązanie i rodzaj służby wobec ucznia, nie zaś jako cel sam w sobie. Gdy nauczyciel zaczyna władzy w jakikolwiek sposób nadużywać, sprzeniewierza się swojej powinności. Kierując się rzetelną wiedzą na temat różnych wymiarów kształcenia, musi natomiast umieć wykazać się zdecydowaniem w ukazywaniu najlepszych ścieżek rozwoju (Marzano, 2003). Nauczyciel powinien sugestywnie przedstawiać swoje racje i wzbudzać u uczniów chęć współpracy.

Nauczycielka, kierując klasą i wpływając na zachowania poszczególnych uczniów, powinna się wykazać szczególną wrażliwością, towarzyszy bowiem dzieciom i nastolatkom w niezwykle, ale też bardzo trudnym okresie. Znajomość procesów rozwojowych pozwala na właściwą interpretację zachowań uczniów i zrozumienie relacji pomiędzy ich samopoczuciem a działaniami. Chociaż w okresie późnego dzieciństwa (wiek szkolny) dziecko zmienia się znacznie wolniej niż wcześniej (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016), wciąż jednak jest to proces dynamiczny. Szczególnym czasem jest okres pokwitania, czyli uzyskania dojrzałości płciowej (Oleszkowicz, Senejko, 2020). Jest on związany z intensywnymi zmianami w gospodarce hormonalnej oraz widocznymi zmianami fizycznymi (charakterystyczne jest m. in. to, że w określonych momentach rozwoju poszczególne części ciała mogą nie być proporcjonalne). Pełen szacunku i subtelności stosunek dorosłych do sfery fizycznej może być źródłem wzajemnej akceptacji i samoakceptacji u uczniów. Planując lekcyjne aktywności, należy uwzględnić zmieniające się możliwości fizyczne dzieci i nastolatków.

Nauczyciele troszczący się o klasową wspólnotę muszą rozumieć, że zachowania uczniów wynikają z ich niedojrzałości. Warto pamiętać, że ośrodki mózgowo znajdujące się w korze przedczołowej odpowiedzialne za dojrzałe reakcje na emocjonalne bodźce rozwijają się w pełni dopiero w okresie późnego dorostania lub wczesnej dorosłości, czyli nawet do 25 roku życia (Oleszkowicz,

Senejko, 2020). Dziecko we wczesnym wieku szkolnym zaczyna rozumieć swoje emocje i dostrzegać możliwość ich regulowania. Zwiększa się odporność psychiczna, ale pojawiają się w tym czasie nowe wyzwania, np. lęk szkolny i emocje związane ze wzrostem znaczenia grupy (Kołodziejczyk, 2020). Faza wczesnego dorastania ze względu na intensywność zmian hormonalnych jest czasem określanym mianem niestabilności emocjonalnej (labilność). Młodzi ludzie przeżywają więcej uczuć negatywnych niż pozytywnych (Oleszkowicz, Senejko, 2020). Często odczuwają emocje sprzeczne (ambivalencja). Rozwojowe wyzwania związane z regulowaniem emocji obligują nauczycieli do świadomego wspierania uczniów i uczennic podczas codziennych sytuacji lekcyjnych, które są źródłem szeregu intensywnych przeżyć – radości, ekscytacji, poruszenia, ale też smutku, złości czy zniechęcenia. Mądre działania ze strony dorosłego (nazywanie emocji i rozpoznawanie stojących za nimi potrzeb) ułatwiają codzienne funkcjonowanie w klasie oraz pozwalają uczniom fortunnie przejść przez ten etap rozwoju.

Sposób kierowania klasą musi być dostosowany do kluczowego zadania rozwojowego, jakim jest ukształtowanie się dojrzałej tożsamości (Trempała, 2020). Zanim młody człowiek dowie się „kim chce być, jaki chce być i co w życiu chce robić” (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 273), musi przejść przez etap nazywany „tożsamościowym zamętem”. To dla młodego człowieka trudny czas. Tempo zmian fizycznych i psychicznych sprawia, że nastolatek może odczuwać długotrwały niepokój. Obraz samego siebie nie jest podobny do wcześniejszego, a na jego miejsce nie ukształtował się jeszcze nowy i stabilny. Tym, co pomaga przejść przez ten czas, jest bezpieczne środowisko, w którym z jednej strony jasno określa się panujące reguły, a jednocześnie wspiera w eksplorowaniu i braniu odpowiedzialności za swoje działania (tamże). Podważanie rodzinnych i szkolnych zasad funkcjonowania umożliwia nastolatкови poszukiwanie własnych modeli i wzorców zachowań, systemów wartości i światopoglądu, często finalnie tożsamy z tymi reprezentowanymi w domu (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016). Konflikty – chociaż gwałtowne – są nierzadko związane z codziennym funkcjonowaniem, któremu nastolatek nie chce się podporządkować (Oleszkowicz, Senejko, 2013). Tym bardziej młodzi ludzie potrzebują akceptacji, zrozumienia i wsparcia. Można ich udzielać, tworząc z uczniami dobre relacje, których jakość wpływa na kształtowanie się określonych zachowań oraz zakres akademickich postępów (Trudel i in., 2023).

Autorytarne podejście do kierowania zachowaniem zastępuje się dziś poszukiwaniem interpersonalnego porozumienia (Moir, 2023), które budowanie relacji z uczniami zaczyna od codziennych gestów – życzliwego przywitania na przystanku autobusowym czy przed szkołą, krótkiej rozmowy w stołówce, wymiany zdań o zainteresowaniach lub weekendowych aktywnościach (Marzano, 2003). Takie działania sprawiają, że uczniowie czują się widziani i słyszani, wiedzą, że ich obecność w społeczności klasowej jest cenna (Trudel i in., 2023).

Nauczyciel pamięta o profesjonalnym wymiarze relacji. Jasno określa granice, nie rezygnując przy tym z życzliwości, wrażliwości i empatii. Pokazuje, co można robić, żeby relacje były wartościowe dla obu stron. To, w jaki sposób dorosły je buduje, ma dla nastolatków wymiar formacyjny. W relacji z nauczycielem doświadczają modelowych zachowań (na przykład określonej jakości komunikacji), w odniesieniu do niej kształtują swoją wiedzę o sobie i świecie. Potrzeba zatem dużej świadomości i dyscypliny ze strony nauczyciela i gotowości do pracy nad swoimi zachowaniami – komunikatami wypowiedzianymi do uczniów, gestami i podejmowanymi działaniami.

Świadome kierowanie klasą szkolną powinno uwzględniać fakt, że chociaż została ona utworzona w celu wspólnego uczenia się (wymiar zadaniowy), bardzo szybko ewoluuje w kierunku grupy nieformalnej, rówieśniczej, w której znaczącą rolę odgrywają relacje społeczne. W okresie wczesnej szkoły podstawowej obok rodziców istotni stają się rówieśnicy. Dziecko aktywnie buduje przyjaźnie, oparte na wspólnocie zainteresowań, bliskości psychicznej oraz wsparciu (Kołodziejczyk, 2020). Coraz lepsza orientacja w różnych sytuacjach społecznych możliwa jest dzięki rozwojowi języka, a co za tym idzie komunikacji. Dziecko zaczyna posługiwać się wśród osób bliskich wspólnym grupowym kodem, stosuje już płynnie formy konwencjonalne, ćwiczy się w rozumieniu metafor, ironii, humoru. Lepiej rozumie zachowania innych ludzi, potrafi dostrzec różne punkty widzenia (tamże). Grupa staje się coraz ważniejsza, dzięki niej dzieci, a później nastolatki lepiej poznają siebie, dokonują przeglądu własnych wartości, odkrywając przy tym możliwość pełnienia różnych ról. Funkcjonowanie w strukturach grupy przygotowuje je do zajęcia określonego miejsca w społeczeństwie i – w dalszej perspektywie – budowania koncepcji przekształcających zastany porządek społeczny (Oleszkowicz, Senejko, 2020). Spełnia te same funkcje, co wcześniej rodzina:

Jednostka może uzyskać od grupy gratyfikację w zakresie takich potrzeb jak: potrzeba przynależności, bezpieczeństwa, wrażeń czy potrzeba własnej wartości. Ponadto grupa dostarcza pewnych wzorów postępowania, przekazuje informacje o preferowanych wartościach, a także staje się źródłem kar i nagród zewnętrznych (Oleszkowicz, Senejko 2020, s. 279).

Z perspektywy całościowego rozwoju dziecka i nastolatka tworzenie fortunnych relacji z rówieśnikami jest równie ważne jak kształcenie kompetencji poznawczych.

Nauczyciel kierujący klasą rozumie, że jego działania odbywają się w szerszym (szkolnym, rodzinnym, społecznym) kontekście. Z zaciekawieniem przy-

gląda się szkolnej rzeczywistości i akceptuje jej złożoność. Wie, że jest ona skomplikowaną siecią powiązań, których zrozumienie wymaga zaangażowania, praktyki, wiedzy i cierpliwości. Konieczne jest wyrobienie w sobie postawy akceptacji dla trudności, na które napotyka w codziennej pracy. Dobry wychowawca i dobra wychowawczyni nie dążą do powierzchownych rozwiązań i upraszczania zniuansowanej szkolnej rzeczywistości, dostrzegają za to złożoność wychowawczych problemów. Kierują się w swoich wychowawczych wyborach pogłębioną refleksją, budowaną na rzetelnej wiedzy. Świadome i odpowiedzialne zarządzanie klasą wymaga nie tylko znajomości konkretnych technik i strategii pracy, ale również teorii leżących u ich podstaw.

Bycie nauczycielką wiąże się z dużą odpowiedzialnością. Pełnienie tej roli wymaga namysłu nad jej zakresem oraz odwagi wyrażającej się w gotowości do zmiany. Dobra nauczycielka rozpoznaje i uznaje swoje braki. Ich świadomość motywuje do dalszego rozwoju, ale również zbliża do dzieci i nastolatków – uczy pokory wobec skomplikowanych procesów nabywania kompetencji.

ROZDZIAŁ 2. KONTRAKT, CZYLI ZASADY W CZASIE LEKCJI

Wprowadzenie

Każda grupa, także klasa szkolna, kieruje się określonym zespołem zasad wypracowanym przez jej członków. Zasady te są uzgadniane w sposób adekwatny do poziomu formalności grupy (Oyster, 2002). W przypadku szkolnej klasy reguły jej funkcjonowania ustalane są w wyniku grupowego procesu i wynikają z wartości, potrzeb, przekonań, kompetencji społecznych i schematów zachowań członków grupy. Zasady pozostają w ścisłej zależności z kulturą pracy szkoły oraz poszczególnych nauczycieli i nauczycielek. Proces ten może mieć nieuświadomioną formę lub przyjąć uporządkowany charakter, stając się przestrzenią wychowawczego wpływu nauczyciela. Ustalenie z klasą zasad jest stymulowaniem do rozwoju grupy koleżeńskiej w kierunku uczącej się wspólnoty, która odpowiada zarówno na potrzeby społeczne jej członków, jak i wspiera proces kształcenia.

Zbiór ustalonych i omówionych z uczniami zasad zwykle się nazywało kontraktem. Jest on rodzajem umowy dotyczącej zachowania, którą na początku roku szkolnego zawierają uczniowie i uczennice oraz nauczyciel. W kontrakcie spisane są najważniejsze zasady, które będą obowiązywały w klasie. Zabezpieczają one podstawowe prawa uczniów oraz wskazują, jak należy się wobec siebie zachowywać. Zazwyczaj regulują sprawy związane z nauką (pracą), okazywaniem sobie szacunku i bezpieczeństwem.

Ustalanie kontraktu daje możliwość szczegółowego omówienia pożądanych zachowań. Jeśli nie wyrażamy w sposób systematyczny i jawny oczekiwań względem uczniów (zgodnie z błędnym przekonaniem, że uczniowie powinni wiedzieć, jak należy się zachowywać) lub posługujemy się jedynie szkolnymi regulaminami, ryzykujemy, że wielu spośród naszych podopiecznych nie będzie się zachowywać tak, jak byśmy tego chcieli, gdyż członkowie jednej klasy mają różny poziom kompetencji potrzebnych do funkcjonowania w grupie, w tym rozumienia zasad współżycia społecznego, i umiejętności pozwalających na ich przestrzeganie (Schaffer, 2010). Różnice te wynikają z biologicznych uwarunkowań rozwoju, funkcjonowania najbliższego środowiska oraz z wcześniejszych doświadczeń szkolnych.

Rozmowa o zasadach funkcjonowania w grupie – ważnych dla jej członków wartościach, o zależności między indywidualnymi potrzebami a potrzebami społecznymi – wspiera rozwój moralny uczniów (Oleszkowicz, Senejko, 2020). Dzieci i nastolatki chcą rozumieć moralne i społeczne reguły postępo-

wania, szukać porozumienia, ćwiczyć się w akceptacji odmiennych punktów widzenia. Uczą się rozumieć oczekiwania społeczne oraz uwzględniać intencje w ocenie czyjegoś zachowania (Kołodziejczyk, 2020). Analizowanie zasad może się stać ważnym doświadczeniem wspierającym rozwój dojrzałej tożsamości, której cechą jest moralna samosterowność, charakteryzująca się postępowaniem zgodnym z własnymi przekonaniem i wartościami (Oleszkowicz, Senejko, 2020). Systematyczne omawianie zasad wpływa na proces integracji grupy i uczy, że odpowiednio moderowana rozmowa może prowadzić do pogłębienia wzajemnego zrozumienia i akceptacji.

O tym, że wprowadzanie kontraktu w klasie jest fortunną interwencją wychowawczą, zgodnie przekonują różni badacze zajmujący się kwestią zarządzania klasą. Przekonanie to potwierdzają empiryczne badania zestawione w metaanalizy, m.in. przez Roberta Marzano (Marzano 2005). Według badań istnieje korelacja pomiędzy wprowadzaniem tak zwanego kontraktu a liczbą interwencji spowodowanych niewłaściwym zachowaniem uczniów (Marzano 2003, 2005). Należy jednak zaznaczyć, że precyzyjne określenie zakresu wpływu opisanego działania nauczycieli na kształtowanie się odpowiednich zachowań uczniów oraz poprawę wyników kształcenia nie jest możliwe. W większości badań wykorzystanie w pracy z klasą tak zwanego kontraktu nie jest jedyną interwencją różnicującą grupę badawczą od grupy kontrolnej (Alter, Haydon, 2017). Wynika to z faktu, że wprowadzanie zasad jest silnie powiązane z działaniami podejmowanymi w sytuacji ich nieprzestrzegania. Otwartą kwestią pozostają również szczegółowe rozstrzygnięcia dotyczące wprowadzania zasad do klasowej społeczności, w tym:

- Ile zasad powinien zawierać kontrakt i jak powinny być sformułowane?
- Czy uczniowie powinni współtworzyć z nauczycielem kontrakt?
- Jak wyeksponować zasady, żeby uczniowie o nich pamiętali?
- Jak pracować w sytuacji nieprzestrzegania kontraktu?

Wiele z zamieszczonych w różnych publikacjach rekomendacji opiera się na założeniach psychologicznych i pedagogicznych, analizach tak zwanych dobrych praktyk czy badaniach niereplikowanych, przeprowadzonych na niewielkich próbach, bez grup kontrolnych (Alter, Haydon, 2017). Nie jest to w naszym poczuciu niewłaściwy kierunek. Jeżeli bowiem prowadzone na szeroką skalę badania nie dostarczają materiału potrzebnego do pracy nauczycieli i nauczycielek (lub dostarczają, ale kontekst społeczny, kulturowy, edukacyjny uniemożliwia ich implikowanie), należy poszukiwać innych rodzajów inspiracji. Kluczowe jest jednak zwrócenie uwagi na status rekomendowanych rozwiązań. Stąd zachęcamy podczas wprowadzania przedstawionych poniżej pomysłów do uważnego przyglądania się swojej pracy i uwzględniania potrzeb rozwojowych konkretnych uczniów oraz kultury edukacyjnej danej społeczności szkolnej i klasowej.

KONTRAKT A INNE DOKUMENTY

Regulamin szkoły określa zasady obowiązujące wszystkich uczniów i uczennice, dotyczące wielu aspektów życia szkolnego.

Przedmiotowe zasady oceniania odnoszą się do wiedzy dziedzinowej i umiejętności wskazanych w podstawie programowej i programie nauczania.

Zasady oceniania zachowania są związane z planem wychowawczym przygotowanym dla klasy oraz kryteriami oceny zachowania wskazanymi w statucie szkoły.

Regulamin pracowni zawiera zasady bezpieczeństwa, specyficzne procedury związane z miejscem lub sprzętem.

Co (i jak) zapisać w kontrakcie?

SZKOLNE KONTRAKTY NAJCZĘŚCIEJ DOTYCZĄ

- współpracy,
- zaangażowania w pracę i skupienia,
- procesu uczenia (się), np. zadawania pytań, popełniania błędów, swobody wypowiedzi,
- udzielania głosu,
- słuchania się nawzajem,
- okazywania sobie szacunku,
- sposobu zgłaszania i rozstrzygania konfliktów/problemów,
- organizacji pracy, np. utrzymywania porządku,
- poruszania się po klasie.

Zasady nie powinny być spisem ogólników dotyczących społecznego współżycia, ponieważ ich celem jest stymulowanie uczniów do określonych zachowań sprzyjających uczeniu (Marzano, 2005). Dobrze zredagowane zasady w jasny sposób informują, co należy robić i jak się zachowywać. Na przykład „Przychodzimy punktualnie, kończymy zgodnie z planem” zamiast „Szanujemy nasz czas”. Z tego powodu powinny być sformułowane w sposób pozytywny: „Telefony chowamy do torby/plecaka” zamiast „Nie używamy telefonów”.

Zasady mają umożliwiać uczniom ćwiczenie kompetencji znajdujących się w sferze ich najbliższego rozwoju, dlatego muszą być realistyczne, czyli możliwe do spełnienia, dostosowane do wieku i umiejętności. Na przykład w zależności od zaobserwowanych w klasie trudności możemy wybrać pomiędzy: „Patrzmy na tego, kto mówi”, „Słuchamy się do końca” lub „Dajemy sobie przestrzeń do wypowiedzi”.

Aby obowiązujące zasady były dla uczniów zrozumiałe, a w sytuacji ich nieprzestrzegania można było się do nich odwołać, warto posługiwać się możliwie konkretnymi zapisami, na przykład: „Pracujemy w losowo dobranych parach” zamiast ogólnego: „Współpracujemy”.

Ważne, aby w kontrakcie znalazły się zapisy, które nie dotyczą zbyt wielu sytuacji nietypowych. W związku z tym pomijamy np. sposób postępowania w czasie próbnego egzaminu czy lekcji w terenie.

Warto zadbać o włączający język naszego kontraktu, używajmy pierwszej osoby liczby mnogiej i odpowiednich nagłówków (np. „Nasze zasady”, „Zasady VIa”, „W naszej klasie...”).

Nie ma jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, ile powinno być punktów w klasowej umowie, ale doświadczenie podpowiada, że niezbyt wiele, tyle, ile uczniowie są w stanie zapamiętać. W przypadku młodszych dzieci lepiej zdecydować się na pięć lub sześć konkretnych punktów, w szkole ponadpodstawowej można pozwolić sobie na więcej.

Zanim wejdziemy do klasy i zaproponujemy naszym uczniom i uczennicom przygotowanie kontraktu, warto się zastanowić nie tylko nad tym, jakie są potrzeby dzieci czy nastolatków, ale też jaki jest nasz styl pracy i jakie zasady chcielibyśmy wprowadzić. Nie da się spisać zasad regulujących wszystkie aspekty klasowego życia, trzeba będzie wybrać to, co najważniejsze dla budowania uczącej się wspólnoty, nad czym w tym momencie chcemy pracować.

Jak wprowadzić kontrakt?

Gdy już wyobrazimy sobie, na jakim zachowaniu uczniów nam zależy, i wybierzemy priorytety, pora zdecydować, jak zaangażować uczniów w proces tworzenia kontraktu. Mamy do wyboru kilka strategii – od najszybszej, ale najmniej angażującej uczniów, po czasochłonną, ale oddającą inicjatywę w ich ręce.

Zanim zdecydujemy, w jaki sposób wprowadzimy kontrakt w naszych klasach, warto zadać sobie następujące pytania:

- Jaka jest praktyka pracy z kontraktem w naszej szkole?
- Czy uczniowie mają doświadczenie w tworzeniu kontraktu?
- Jak często będziemy pracować z klasą?
- Na ile uczniowie są gotowi, aby dzielić się swoimi przemyśleniami, otwarcie mówić o potrzebach?

Zaangażowanie uczniów w tworzenie kontraktu sprawia, że częściej czują się odpowiedzialni za jego przestrzeganie, zauważają swój wpływ na to, co

się dzieje w klasie, stają się bardziej świadomi swoich potrzeb, praw i obowiązków. Nie wszyscy jednak są na to gotowi i nie wszyscy od początku rozumieją, na czym polega wspólne wypracowanie zasad. Czasem uczniowie nie są przyzwyczajeni do bycia pytanymi o zdanie – i tego także muszą się nauczyć. Wreszcie, nie każdy nauczyciel i nie każda nauczycielka może na lekcjach swojego przedmiotu poświęcić wystarczająco dużo czasu na wspólne tworzenie kontraktu od podstaw – problem ten dotyczy zwłaszcza osób uczących w danej klasie jedną lub dwie godziny w tygodniu. W takim wypadku zaproponowanie zasad odnoszących się do zaobserwowanych potrzeb uczniów i własnego stylu zarządzania klasą będzie nie tylko efektywne, ale także pomocne. Istotne jest jednak, aby wprowadzić kontrakt tak, aby jego cel był jasny dla całej klasy.

Konsekwencją decyzji o sposobie zaangażowania uczniów w przygotowanie kontraktu jest wybór momentu jego wprowadzania do klasy. Początek roku szkolnego jest naturalnym czasem na rozmowę o wzajemnych oczekiwaniach i ustalanie zasad – to, co wprowadzamy na samym początku, jest często przyjmowane jako oczywiste („tak po prostu powinno być”). Jeśli więc zdecydujemy się na zaproponowanie gotowego kontraktu, warto to zrobić na jednej z pierwszych lekcji. Sytuacja wygląda nieco inaczej, gdy chcemy zaangażować uczniów w jego układanie, zwłaszcza gdy zespół jest nowy. W takim wypadku lepiej najpierw zadbać o integrację, a dopiero potem zaproponować ustalenie kontraktu. Można też wprowadzić kontrakt w każdym innym momencie roku szkolnego, gdy uznamy, że potrzebujemy w klasie nowego początku w budowaniu atmosfery sprzyjającej uczeniu się. Warto też pamiętać, że niektóre potrzeby uzmysławiamy sobie dopiero po pewnym czasie wspólnej pracy. Dzięki temu, że kontrakt ma otwarty charakter, możemy go modyfikować w miarę zmieniającej się sytuacji.

ROZWIĄZANIE NR 1

Spisujemy pięć–sześć najważniejszych zasad, które chcemy wprowadzić w klasie. Na jednej z pierwszych lekcji w nowym roku szkolnym mówimy uczniom i uczennicom o naszych oczekiwaniach, pokazujemy i omawiamy wszystkie spisane przez siebie zasady. Wyjaśniamy też, dlaczego każda z nich jest dla nas ważna.

+

- Nasze oczekiwania są jawne i konkretne, od początku uczniowie i uczennice wiedzą, jak mają się zachowywać, czego nie akceptujemy i co jest dla nas istotne, ale...

—

- Czy to, co uznajemy za ważne dla nas, będzie ważne też dla uczniów? Czy na pewno wszystko jest jasne i po czym to poznamy?

ROZWIĄZANIE NR 2

Spisujemy pięć–sześć najważniejszych zasad, które chcemy wprowadzić w klasie, ale zanim podamy je uczniom i uczennicom, prowadzimy rozmowę, w wyniku której uczniowie uzmysławiają sobie, jakie znaczenie w różnych sytuacjach społecznych mają zasady. Naszym celem jest, aby dostrzegli ich wartość, np. to, że zapewniają poczucie bezpieczeństwa, dają wskazówki, jak się zachować, chronią nasze prawa. Możemy wykorzystać jedno z przykładowych pytań: „Jak wyglądałoby życie bez zasad?”, „Skąd ludzie wiedzą, jak się zachowywać np. na lotnisku?”, „Kto wygra mecz, jeśli nie obowiązują w nim żadne reguły?”, „Czy wygrana w konkursie bez reguł będzie uznana za sprawiedliwą?”.

W kolejnym kroku rozmawiamy o tym, czemu służą zasady w klasie – podkreślamy, że mają nam pomagać się uczyć. Przedstawiamy uczniom wcześniej spisane zasady i sprawdzamy ich zrozumienie, np. pytamy, jak każdą z nich rozumieją, prosimy o przykłady sytuacji, w których postępujemy zgodnie z zasadą lub kiedy łamiemy którąś z nich. Następnie upewniamy się, czy uczniowie zgadzają się na przyjęcie zaproponowanego przez nas kontraktu. Jeśli uczniowie wyrażą sprzeciw, negocjujemy formułę zasady budzącej wątpliwości do uzyskania jednogłośnej zgody. Wtedy prosimy wszystkich o podpisy i wieszamy plakat w klasie.



- Dzięki rozmowie o celu uczniowie i uczennice dostrzegają zasadność wprowadzenia kontraktu, rozumieją, że zabezpiecza on prawa wszystkich w klasie oraz wskazuje oczekiwane zachowania.
 - Mamy pewność, że zapisy kontraktu są dla uczniów zrozumiałe.
 - Podpisy świadczą, że je akceptują i zobowiązują się ich przestrzegać, ale...
- • Czy na pewno będą się z nimi identyfikować?

ROZWIĄZANIE NR 3

Przed lekcją zastanawiamy się, jakie zasady chcemy wprowadzić w swojej klasie, notujemy je, ale nie pokazujemy uczniom. Być może wykorzystamy je, gdy uczniowie na jakimś etapie pracy będą mieli trudności.

Rozmawiamy z uczniami i uczennicami o celowości wprowadzania zasad (patrz rozwiązanie 2). Gdy upewnimy się, że widzą sens ich wprowadzania, proponujemy, aby się zastanowili, czego potrzebują, aby skutecznie się uczyć na lekcjach naszego przedmiotu. Zaczynamy od pracy indywidualnej, do której możemy wykorzystać pytania:

Pytania, wariant 1:

- Co pomaga Ci się uczyć?
- Co Ci przeszkadza w uczeniu się?

Pytania, wariant 2:

- Jak chcesz być traktowana/y przeze mnie (nauczyciela/kę)?
- Jak chcesz być traktowana/y przez koleżanki i kolegów?
- Jak sądzisz, jak inni chcą być traktowani przez Ciebie?

Pytania, wariant 3:

- Czego oczekujesz od klasy i nauczyciela(ki)?
- Jak Ty zadbasz o to, aby w klasie dobrze się pracowało?

Następnie zapraszamy do rozmowy, podczas której uczniowie i uczennice opowiadają o swoich potrzebach. Najlepiej zacząć od pracy w parach lub w małych grupach, a dopiero potem zebrać głosy na forum. W czasie, gdy uczniowie rozmawiają, warto zapisać na tablicy: „W naszej klasie każdy ma prawo do bezpieczeństwa, szacunku i rozwoju. W związku z tym mamy takie zasady...”. Dzięki temu uczniowie i uczennice będą cały czas pamiętać, dlaczego formułujemy kontrakt. W kolejnym kroku prosimy o zaproponowanie w grupach zasad, które zabezpieczą wyrażone wcześniej potrzeby. Na koniec zbieramy pomysły, rozmawiamy o tym, jak je rozumiemy, redagujemy, spisujemy na plakacie, który wszyscy podpisujemy, i umieszczamy go w widocznym miejscu w klasie.



- Wspólne opracowanie zasad jest ważnym krokiem w budowaniu więzi.
- Zaletą opisaną strategii jest to, że uczniowie i uczennice mają okazję nie tylko zastanowić się nad swoimi potrzebami, ale dowiadują się też, czego potrzebują inni.
- Uczniowie zostają zaangażowani w pracę nad kontraktem, dzięki czemu czują się związani z wpisanymi w niego wartościami i będą chętniej go przestrzegać, ale...



- Rozwiązanie jest czasochłonne – wymaga co najmniej dwóch lekcji.
- Nie wszyscy uczniowie są w stanie precyzyjnie nazywać swoje potrzeby, a dla niektórych wyzwaniem może być formułowanie odpowiadających im zasad.
- Jest też prawdopodobne, że niektórzy będą niechętni, aby otwarcie mówić o swoich potrzebach i oczekiwaniach, zarówno na forum, jak i w grupie, ponieważ nie czują się jeszcze pewnie w nowym zespole.

Niezależnie od tego, jaką strategię wprowadzania kontraktu zastosujemy:

- najpierw dbamy o to, aby klasa rozumiała potrzebę jego istnienia;
- upewniamy się, że uczniowie i uczennice rozumieją każdą zasadę, prosimy o podanie przykładów respektowania i łamania ustalonych zasad;
- proces publikowania zasad, jeśli to tylko możliwe, dobrze jest oddać w ręce uczniów, to oni zdecydują o formie graficznej plakatu czy sposobie zbierania podpisów;
- podpisany przez wszystkich kontrakt umieszczamy w widocznym miejscu, żeby łatwo było go później przywołać i odnieść się do konkretnego zapisu; jeśli mamy lekcje w różnych salach i przeniesienie plakatu nie jest możliwe, można też wydrukować kopie do wklejenia do zeszytów lub poprosić uczniów o ich przepisanie;
- dbamy o to, aby podczas ustalania kontraktu byli obecni wszyscy uczniowie i wszystkie uczennice; jeśli jest to niemożliwe, po powrocie nieobecnych aranżujemy sytuację, dzięki której poznają wypracowane zasady i będą mieli okazję się do nich odnieść, pytamy, czy chcą coś dodać, i prosimy o uzupełnienie podpisów.

Wprowadzanie do klasy kontraktu czasem wiąże się z trudnościami. Najczęściej zdarza się, że grupa jest lekko znudzona, a czasem i poirytowana, czeka, aż wreszcie zakończymy te wstępne (czytaj: mało potrzebne) ustalenia i przejdziemy do istoty: do uczenia się. Słyszymy czasem: „Wszyscy wiedzą, jak należy się zachowywać. Po co to ustalać?”. Twierdzenie to może wynikać z wcześniejszych doświadczeń uczniów – może tworzyli już kiedyś kontrakt, w którym były spisane ogólne zasady „dobrego wychowania” i o którym po dwóch tygodniach wszyscy zapominali. Postawa uczniów może się też wiązać z przekonaniem, że dzielimy podobne wartości i wyobrażenia o modelach relacji społecznych. Wtedy warto rozmawiać o tym, że mamy różne doświadczenia i różne wyobrażenia o uczeniu się i funkcjonowaniu w grupie, różni nas wreszcie zakres kompetencji warunkujących określone zachowania. Inną przyczyną niechęci wobec ustalania kontraktu może być zbyt wczesny moment w roku, zwłaszcza w przypadku klasy, która dopiero buduje relacje. Wtedy warto dać uczniom trochę czasu, aby poznali siebie oraz swoje potrzeby.

Analiza przykładów

Gdy tworzymy kontrakt w czasie lekcji, warto zapisać pomysły uczniów w proponowanym przez nich brzmieniu. Do naszych priorytetów należy to, by uczniowie czuli się współtwórcami zasad i dobrze rozumieli wszystkie zapisy, nie to, by stworzyć idealny dokument. Zaakceptujmy niedoskonałości, na przykład to, że na naszych plakatach między zasadami znajdzie się technika, pojawi się zakaz albo przywilej. Być może sformułujemy punkt bardzo ogólny i po kilku tygodniach będziemy go uszczegóławiać. Czasem zapis będzie niejednorodny – pomieszą się zdania i równoważniki, komunikaty JA i MY. Ważne, by znaleźć równowagę między precyzją zapisu (i naszą aktywnością) a poczuciem sprawstwa uczniów.

Zachęcamy, by zamieszczone poniżej kontrakty traktować nie jak wzorce, tylko jak inspirację do tworzenia własnych kontraktów w klasach. Są to prawdziwe, więc niedoskonałe przykłady stworzone przez nauczycieli i uczniów¹⁰.

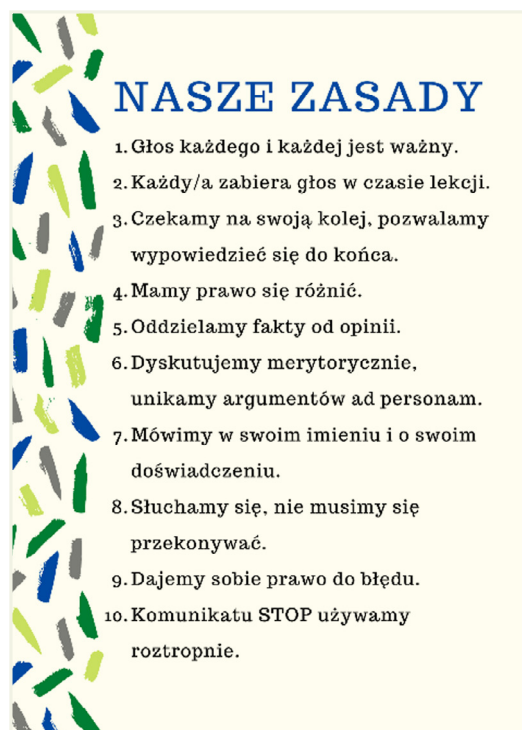
Kontrakt obowiązujący w klasie IVc wprowadza zasady dotyczące relacji między uczniami i określające, jak powinna wyglądać praca w czasie lekcji matematyki. Nauczyciel może się odwoływać do wspólnych ustaleń na przykład w sytuacjach, gdy uczniowie mówią jednocześnie, nie słuchają się nawzajem, nie okazują zainteresowania wypowiedziami kolegów i koleżanek (punkty: „Słuchamy, gdy inni mówią”; „Patrzemy na tego, kto mówi”; „Czekamy na swoją kolej”)

oraz gdy bawią się, zamiast pracować, wykonują zadania szybko i niedokładnie (punkty „Gdy jest czas na pracę, to pracujemy”; „Wykonujemy zadania najlepiej jak potrafimy”). Szczególnie ciekawy jest punkt pierwszy, który podkreśla rolę uczniów w tworzeniu dobrej atmosfery w klasie i który ma pomóc w zapewnieniu uczniom bezpieczeństwa i szacunku. Warto jednak, przy dość ogólnym sformułowaniu tej zasady, porozmawiać z uczniami o tym, po czym poznamy, że każdy się stara, albo co to znaczy czuć się dobrze. Warto też wspólnie przygotować plakat „To mogę zrobić, żeby moi koledzy i koleżanki czuli się dobrze w czasie lekcji matematyki”.



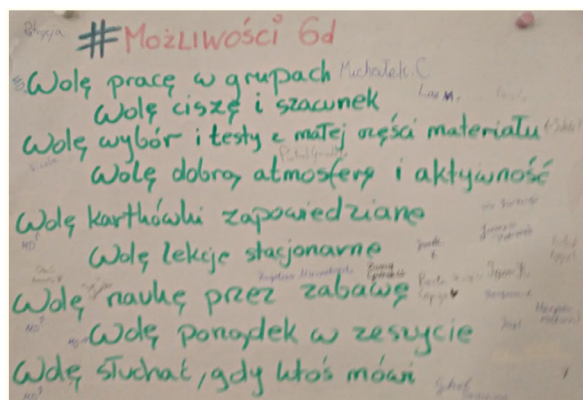
Rys. 5. Przykładowy kontrakt nr 1.

¹⁰ Dziękujemy Absolwentkom i Absolwentom Szkoły Edukacji oraz współpracującym z nami Nauczycielkom za zgodę na publikację kontraktów funkcjonujących w ich klasach.



Rys. 6. Przykładowy kontrakt nr 2.

chce przez jakiś czas pozostać w roli obserwatora. Dzięki tak sformułowanym zasadom nauczycielka może przeciwdziałać konfliktom, a uczniowie będą mogli się uczyć, jak dyskutować, by okazywać swoim rozmówcom szacunek.



Rys. 7. Przykładowy kontrakt nr 3.

rządek w zeszycie. Ostatnia zasada („Wolę słuchać, gdy ktoś mówi”) wskazuje, jak należy się zachowywać w czasie wypowiedzi innych osób. Najprawdopodobniej w tej klasie w tym momencie skupienie na wypowiedzi innych jest obszarem pracy. Warto jeszcze zwrócić uwagę na zasadę „Wolę lekcje stacjonarne” –nauczycielka mogła się do niej odwołać w czasie pandemii w sytuacjach, gdy uczniowie nie przestrzegali zasad związanych z noszeniem maseczek lub zachowywaniem dystansu w przestrzeniach wspólnych.

Kontrakt przygotowany wraz z uczniami klasy II liceum przez nauczycielkę historii wiele mówi o jej stylu pracy. Zapewne w czasie lekcji często pojawiają się zadania wymagające od uczniów przedstawienia stanowiska na forum klasy i z tego powodu powstały zasady, które zachęcają uczniów do wypowiedzi, pozwalają na równoważenie ich głosów i chronią uczniów prezentujących odmienne poglądy. Nauczycielka może się do nich odwołać w sytuacjach, gdy w czasie dyskusji uczniowie będą przypisywać swoje zdanie całej grupie, przerywać sobie, poniżać lub atakować oponentów, za wszelką cenę dążyć do ujednoczenia stanowiska w całej klasie. Warto zwrócić uwagę na ostatni punkt, w którym zapisano prawo do użycia komunikatu STOP, czyli wycofania się z ćwiczenia lub rozmowy w sytuacji, gdy – na przykład ze względu na trudności w zapanowaniu nad emocjami – uczestnik

Nauczycielka w klasie VI*d* wprowadziła kontrakt, którego forma (*Wolę...*) podkreśla sprawczość uczniów oraz wskazuje na powiązanie przestrzegania zasad z przywilejami. To uczniowie zdecydowali, jak chcą się uczyć (spisali „listę życzeń”) i określili zasady, jakie chcą spełniać. Przywilejami są: praca w grupach, sprawdziany z małej części materiału, zapowiedziane kartkówki, nauka przez zabawę. Zobowiązania: cisza i szacunek, dobra atmosfera i aktywność, po-

Gdy przyjrzymy się plakatowi klasy IV, dostrzeżemy wprowadzane zmiany, co oznacza, że kontrakt jest ważnym dokumentem, a uczniowie i nauczyciel czuli potrzebę uzupełniania i doprecyzowania zapisów.

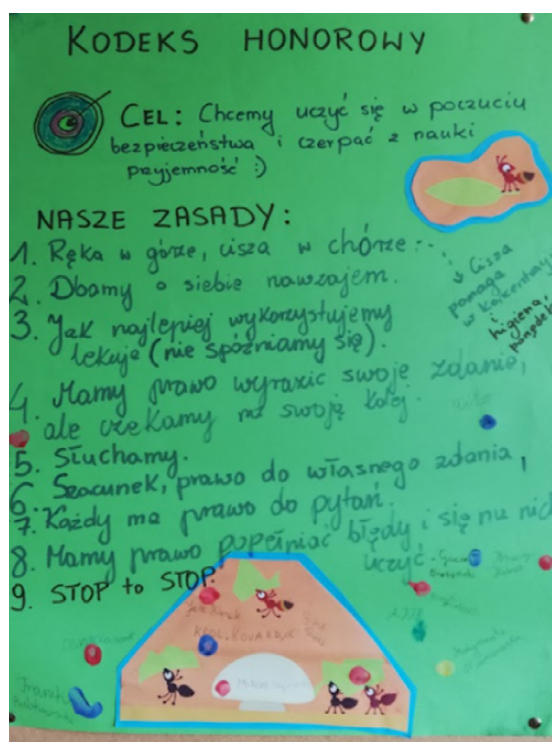
W tym przykładzie warto zwrócić uwagę na początek. Tytuł plakatu „Kodeks honorowy” wiąże przestrzeganie zasad z honorem, co może budzić wątpliwości. Wiemy, że naszym uczniom i uczennicom wielokrotnie będzie się zdarzało postępować niezgodnie z kontraktem, co nie oznacza utraty honoru. Dobrym pomysłem jest natomiast przypomnienie na plakacie o wspólnym celu: „Chcemy uczyć się w poczuciu bezpieczeństwa i czerpać z nauki przyjemność”. Dzięki temu łatwiej będzie odwoływać się do zasad – na początku nauczycielowi, w dalszej perspektywie – uczniom.

„Ręka w górze, cisza w chórze” to nazwa techniki, która pozwala nauczycielowi przywołać uwagę uczniów i uzyskać w klasie ciszę. Z plakatu możemy wywnioskować, że uczniowie wracali do tego punktu i potrzebowali dopisać, dlaczego cisza jest ważna. Być może działało się tak dlatego, że nie rozumieli bardziej ogólnej zasady, którą wspiera technika „Ręka w górze...”, czyli na przykład tego, że gdy jedna osoba mówi, inne jej słuchają.

Druga zasada, „Dbamy o siebie nawzajem”, będzie dobrze działać, jeśli uczniowie wiedzą, jak mogą dbać o kolegów i koleżanki. Zapewne w klasie odbyła się na ten temat rozmowa, warto jednak rozważyć bardziej konkretny zapis, powiązany z potrzebami naszych uczniów, np. „Pytamy o pozwolenie, gdy chcemy coś pożyczyć. Każdy pracuje z każdym. Pytamy o samopoczucie”.

Punkt „Jak najlepiej wykorzystujemy lekcje, nie spóźniamy się” odnosi się do dwóch aktywności: przychodzenia na czas i dobrej pracy. Naszym zdaniem warto go rozbić na dwie części, np. „Jesteśmy punktualni”, „Skupiamy się na zadaniach” lub „Pracujemy w skupieniu”.

Warto zapamiętać sformułowanie „Mamy prawo wyrazić swoje zdanie, ale czekamy na swoją kolej”. Do tej zasady będzie można się odwoływać, gdy nasi uczniowie ćwiczą słuchanie innych, dawanie kolegom i koleżankom przestrzeni do wypowiedzi. O tym, że klasa IV nad tym teraz pracuje, świadczy kolejny punkt: „Słuchamy”. Warto doprecyzować, kto, kiedy i kogo ma słuchać, np. „Cierpliwie słuchamy wypowiedzi kolegów”, „Słuchamy wypowiedzi do końca”, „Najpierw słuchamy, potem zadajemy pytania”.



Rys. 8. Przykładowy kontrakt nr 4.



Rys. 9. Przykładowy kontrakt nr 5.

Kontrakt w klasie IV przypomina uczniom i uczennicom o prawie do błędów, zaprasza do dzielenia się własnym zdaniem, zachęca do zadawania pytań oraz umożliwia uczniom stawianie granic w kontaktach z kolegami i nauczycielami.

W kontrakcie klasy VIIb tylko jeden punkt w bezpośredni sposób odnosi się do pracy w czasie lekcji („Pracujemy najlepiej jak potrafimy”), pozostałe zasady porządkują relacje między uczniami, określają, jak uczniowie chcą być traktowani. Widzimy, że ważne są dla nich akceptacja kolegów i poczucie bezpieczeństwa. Być może wynika to z tego, że w czasie lekcji zdarzają się nieprzyjemne sytuacje, np. uczniowie wytykają sobie błędy i wyśmiewają niepowodzenia. Możemy przypuszczać, że w grupie są ukryte konflikty albo dochodzi do wykluczenia,

a wychowawczynie próbuje wpłynąć nie tylko na to, co widzi w czasie lekcji, ale także na relacje uczniów poza klasą. Kontrakt będzie wspierał nauczycielkę w tworzeniu atmosfery sprzyjającej uczeniu się, ale – w związku z tym, że zasady są dość ogólne, a ich stosowanie wymaga od uczniów złożonych kompetencji – odwoływanie się do niego nie zawsze będzie łatwe.

Nauczycielka może przypominać uczniom o zasadach, np. w sytuacji, gdy prosi o przekazanie notatek nieobecny, może przywołać zasadę „Pomagamy sobie w nauce i nie tylko”, lub zanim w czasie lekcji wychowawczej rozpocznie rozmowę o relacjach w klasie, może się odwołać do kontraktu i przeczytać zasady „Rozmawiamy o konfliktach”, „Mówimy o sobie i swoich potrzebach”, „Każdy ma prawo być wysłuchanym”.

Zachowanie zgodne z zasadami sformułowanymi na plakacie będzie wyzwaniem dla uczniów, dlatego niezbędne będzie regularne wsparcie wychowawczynie i opracowanie rytuałów przypominających o okazywaniu szacunku i zainteresowania. Może to być np. rozmowa w parach na początku lekcji o samopoczuciu czy dziękowanie sobie za wspólną pracę w grupach.

Forma kontraktu obowiązującego w liceum ogólnokształcącym (s. 36) jest ściśle związana ze strategią wprowadzania zasad wybraną przez nauczycielkę i pokazuje etapy wspólnej pracy. Widoczne nawiązanie do potrzeb rozwoju, bezpieczeństwa i szacunku ma nie tylko funkcję porządkującą, ale też przypomina o wartościach, które są w klasie szczególnie ważne.

Kontrakt będzie wspierał uczniów w przejmowaniu odpowiedzialności

za siebie i grupę. Zapisane przez nich zasady ukazują przede wszystkim potrzebę decydowania o sobie i o sposobie uczenia się, ale także wolę zadbania o komfort kolegów i koleżanek.

Nie pojawiają się już punkty dotyczące pracowania w ciszy, czekania na swoją kolej czy słuchania poleceń, bo zapewne uczniowie już to umieją, widzimy natomiast zasady, które mobilizują uczniów do zadawania pytań, udzielania informacji zwrotnej i angażowania się w dyskusję. Umowa dotyczy spraw ważnych dla licealistów i ich nauczycielki, uwzględnia te obszary, które wymagają jeszcze pracy, np. przychodzenie na czas, chowanie telefonów czy pracowanie w losowo dobranych grupach.

Zasada „Mamy prawo do «Dzisiaj odpuszczam z ważnych powodów»” to ciekawa propozycja zapisu przywileju, który pozwala uczniom odmówić odpowiedzi na pytanie lub wycofać się z aktywności bez podawania przyczyn. Wersja zaproponowana przez drugoklasistów podkreśla, że czują się gotowi do wzięcia odpowiedzialności za decyzję, kiedy będą z niego korzystać.

Warto zwrócić uwagę, że kontrakt zaczyna się od informacji o możliwości negocjowania zasad w nim zawartych. To ważne, aby wraz ze zmieniającymi się lub pojawiającymi się potrzebami uczniów i nauczycielki uaktualniać zapisy.

Praca z kontraktem

Uzgodniliśmy z klasą kontrakt, plakat podpisany przez wszystkich wisi w klasie, ale na tym nie kończy się praca nad zmianą zachowania uczniów. Przekonanie, że samo spisanie zasad wpłynie na ich przestrzeganie, często prowadzi do nieporozumień. Kontrakt nie ma magicznych właściwości, a zachowanie zgodne z umową stanowi wyzwanie dla dojrzewających uczniów, dlatego możemy się spodziewać, że w czasie lekcji będzie dochodziło do sytuacji wymagających naszych interwencji. Gdy uczniowie nie przestrzegają zasad, wysyłają nam sygnał o obszarach wymagających wsparcia, komunikują, że nie potrafią jeszcze kontrolować swojego zachowania.



Rys. 10. Przykładowy kontrakt nr 6.

Praca z zasadami:

- Cierpliwie i konsekwentnie przypominamy o konkretnych zapisach.
- Zachęcamy uczniów do refleksji o zachowaniu w odniesieniu do kontraktu.
- Odwołujemy się do niego w sytuacjach zaburzenia dyscypliny.
- Sprawdzamy jego aktualność i, zgodnie z potrzebami, modyfikujemy.

Przez kilka lekcji po ustaleniu kontraktu przypominamy klasie, na jakie zasady się umówiliśmy, co one znaczą i dlaczego są dla nas wszystkich ważne. Na przykład na początku lekcji prosimy ucznia lub uczennicę o odczytanie kontraktu. Następnie dopytujemy, po czym poznamy, że dana zasada jest przestrzegana. Przypominamy, dlaczego postanowiliśmy ją zapisać, np.: „Wiele osób w naszej klasie stwierdziło, że przeszkadza im, gdy ktoś przerywa ich wypowiedź. Ustaliliśmy więc zasadę: «Czekam na swoją kolej, gdy chcę coś powiedzieć». Pamiętajcie o niej za chwilę, gdy będziemy się dzielić opiniami o przeczytanym przez was tekście”.

W kolejnych tygodniach, zaczynając lekcję, przypominamy o istnieniu kontraktu i podkreślamy, która zasada jest dziś wyjątkowo istotna oraz nad której przestrzeganiem będziemy pracować, np. „Na dzisiejszą lekcję zaplanowałam krótką rozmowę – zależy mi, żebyście podzielili się swoimi opiniami i żeby każdy czuł się swobodnie, wyrażając swoje zdanie. W naszym kontrakcie ustaliliśmy, że słuchamy się wzajemnie – to będzie dzisiaj bardzo ważna zasada. Po czym poznamy, że ktoś nas uważnie słucha? Albo: Za chwilę będę losowała podział na pary. Przypominam, że umówiliśmy się, że «Każdy pracuje z każdym»”.

O istotnych w danym momencie zasadach przypominamy w trakcie lekcji, przed wykonywaniem konkretnych zadań, np.: „Za chwilę wylosuję do odpowiedzi pięć osób. Umówiliśmy się, że słuchamy się wzajemnie. Uważajcie, aby być teraz cicho i skupić się na tym, co mówią koledzy i koleżanki” albo: „Za 2 minuty zadzwoni dzwonek, pamiętajcie, że zostawiamy po sobie porządek. Rozejrzyjcie się wokół siebie i upewnijcie się, że posprzątaście po sobie, zanim wyszłście z sali”.

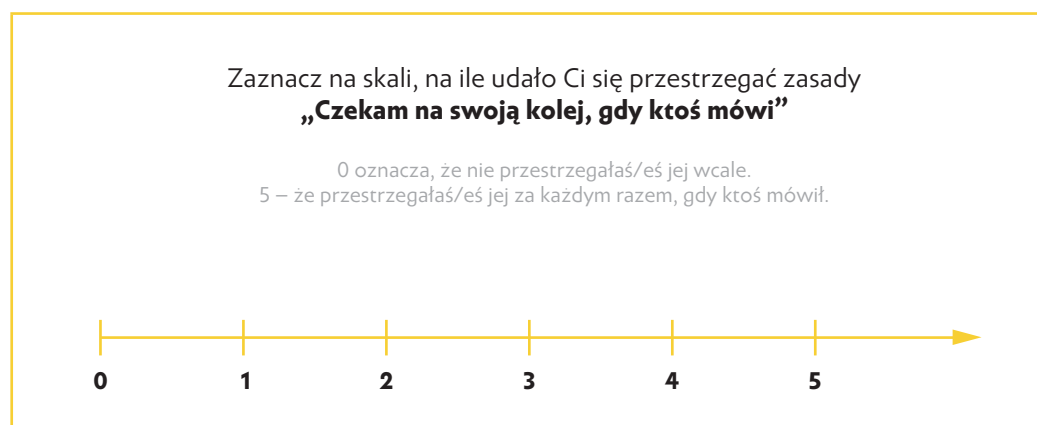
Pod koniec lekcji rezerwujemy chwilę, aby uczniowie mogli ocenić, w jakim stopniu udało im się przestrzegać kontraktu. Możemy po prostu **zadać pytania**, takie jak:

- Które zasady były dzisiaj naprawdę przestrzegane?
- Z którymi mieliście trudność?
- Co możemy zrobić, żeby na następnej lekcji lepiej się wywiązać z umowy, że...
- Nad przestrzeganiem której zasady musimy jeszcze popracować? Jak to zrobimy?

Uczniowie zapisują odpowiedzi indywidualnie, mogą też o nich porozmawiać w parach lub w małych grupach. Na początku kolejnej lekcji odnosimy się do poczynionych ustaleń/zobowiązań. Do oceny/samooceny w końcowej części lekcji możemy też wykorzystać takie techniki jak:

Termometr – wieszamy w klasie plakat przedstawiający termometr lub rozdajemy wydruki, na których uczniowie wskazują, w jakim stopniu wywiązywali się z zapisów kontraktu. Wysokie temperatury oznaczają, że zasady były przestrzegane, a niskie, że nie były.

Skalowanie – prosimy, aby uczniowie zaznaczyli na skali, w jakim stopniu udało im się przestrzegać wybranej zasady lub aby do każdego/wybranego punktu kontraktu dopisali, na ile w skali 0–5 udało im się przestrzegać zasad.






Rys. 11. Przykładowy materiał graficzny przydatny do ćwiczenia „skalowanie”.

Oś ze skalą możemy umieścić na tablicy i poprosić, aby dzieci zaznaczyły swoje odpowiedzi, wychodząc z sali, lub rozdać wydruki i zebrać je od każdego osobno.

Głosowanie – najprostszy wariant głosowania polega na tym, że odczytujemy punkty kontraktu i prosimy, aby osoby, które uważają, że dana zasada była przestrzegana, podniosły rękę. Możemy też zastosować głosowanie za pomocą kciuków: kciuk do góry oznacza, że zasada była przestrzegana, kciuk w poziomie – częściowo, kciuk w dół – były duże trudności z przestrzeganiem zasady.

Innym sposobem głosowania będzie doklejenie samoprzylepnych karteczek w dwóch kolorach – jednym do punktów, które były przestrzegane, i drugim do tych, które wymagają jeszcze pracy.

Dwie gwiazdy i jedno życzenie – jeśli chcemy zastosować tę technikę, polecenie dla uczniów mogłoby brzmieć: „Wybierz dwie zasady, z których przestrzeganiem dobrze już sobie radzisz – to będą twoje dwie gwiazdy. Pomyśl, nad przestrzeganiem którego punktu powinnaś/powinieneś jeszcze popracować – zapisz to w rubryce «życzenie»”:

Rys. 12. Przykładowy materiał graficzny przydatny do ćwiczenia „dwie gwiazdy, jedno życzenie”.

Zdania do dokończenia – prosimy uczniów o dokończenie zapisanych na tablicy lub wydrukowanych zdań, np.:

- Na dzisiejszej lekcji najlepiej radziłam/em sobie z przestrzeganiem zasady nr ...
- Najtrudniej było mi zastosować się do punktu nr ...
- Następnym razem postaram się ...

Na temat przestrzegania kontraktu może się również wypowiedzieć nauczyciel w podsumowaniu lekcji. Udzielona przez niego informacja zwrotna jest ważnym elementem procesu zmiany zachowania, zwłaszcza gdy na koniec uczniowie usłyszą konkretne oczekiwanie. „Jedna z naszych zasad brzmi: «Zadania wykonujemy od razu». Jest dla nas ważna, bo chcemy jak najlepiej wykorzystywać czas na lekcji. Zmiana miejsc, gdy podzieliłam was na grupy, trwała dziś prawie 2 minuty. Chciałabym, żebyście następnym razem przesiadli się szybciej – nasz cel to 30 sekund”.

Bardzo ważne jest dostrzeganie postępów uczniów i uczennic w przestrzeganiu kontraktu, dlatego po skończonym zadaniu/lekcji/tygodniu/miesiącu dziękujemy klasie za przestrzeganie konkretnych zasad, nazywamy mocne strony, które zauważyliśmy, np.: „Jestem dziś bardzo zadowolona z tego, jak

sprawnie zmieniliście miejsca, gdy dzieliłam was na grupy. Widzę, że dobrze radzicie sobie z zasadą «Zadania wykonujemy od razu» albo «W tym tygodniu wszyscy przyszedliśmy na lekcję na czas» – to się nazywa punktualność!».

Wzmacniające komunikaty kierujemy zarówno do całej klasy: „Dziękuję, że pamiętaliście o zasadzie...”, jak również indywidualnie, gdy zauważymy, że uczeń/uczennica przestrzega reguły, na którą jesteśmy umówieni: „Świetnie, że stosujesz się do zasady...”.

W procesie, jakim jest wykorzystywanie kontraktu do zmiany zachowania uczniów, ważne są nie tylko przypominanie uczniom o istniejących zasadach, zachęcanie do refleksji na temat zachowania i udzielanie informacji zwrotnej dotyczącej przestrzegania umowy, ale też przywoływanie konkretnych zasad w sytuacjach zakłócenia dyscypliny¹¹.

Jak już wspominałyśmy, naturalnym etapem uczenia się zasad przez uczniów jest ich łamanie. Po pierwsze, potrzebują czasu, aby konkretne zachowania weszły im w nawyk, po drugie, próbują sprawdzać elastyczność reguł. Niesłuchanie ważne w takich sytuacjach jest konsekwentne odwoływanie się do kontraktu. Reagujemy zawsze, gdy jego zapisy są naruszane, pamiętając przy tym o stopniowości interwencji, adekwatnie do nasilenia zachowania.

Jeśli zatem prowadzimy rozmowę na forum, a dwóch czy trzech uczniów przerywa, wystarczy interwencja niewerbalna: nie przerywając rozmowy, podchodzimy do plakatu z zasadami i w sposób jednoznaczny wskazujemy na punkt mówiący: „Gdy chcemy coś powiedzieć, czekamy na swoją kolej”. Wzmocnimy swój gest delikatnym, ale wymownym puknięciem w odpowiedni zapis.

Nieco mocniejszą, ale wciąż prostą interwencją będzie przywołanie odpowiedniego punktu kontraktu („punkt czwarty”/ „czwórka”) – ważne, aby nasza intencja była zrozumiała dla uczniów. Jeśli nie mamy pewności, że tak będzie, bezpośrednio przywołujemy konkretny zapis, np. „Umówiliśmy się, że czekamy na swoją kolej” lub: „W naszej klasie jest zasada, że zaczynamy zadania od razu”. Gdy tylko widzimy pożądaną reakcję, dodajemy „dziękuję”. Możemy też skierować uwagę uczniów na konkretną zasadę, zadając pytania typu: „Jak/Na co umówiliśmy się w sprawie...?” Co na ten temat mówi punkt drugi naszego kontraktu?”. Co ważne, nasza interwencja ogranicza się do spokojnego, rzeczowego przypomnienia zasady, nie komentujemy już w żaden inny sposób zachowania uczniów, jedyne, co dodajemy, to podziękowanie za oczekiwaną reakcję – słowo lub gest. Zwracamy uwagę na ton głosu i sposób mówienia – staramy się, aby był neutralny, uważamy, żeby nie było w nim sły-chać nerwowości, które uczeń może zrozumieć jako wrogość.

¹¹ Więcej na temat sposobów reagowania w sytuacji zakłócenia dyscypliny znajdziesz w rozdziale dotyczącym interwencji.

Do konkretnych zasad odwołujemy się także w indywidualnej rozmowie z uczniem, któremu zdarzyło się ich nie przestrzegać. W takim wypadku możemy zastosować schemat:

- Co się stało?
- Jaka zasada została naruszona?
- Jak postrzegasz tę sytuację?
- Jak ją możesz naprawić?
- Jak mogę ci pomóc?

Całoroczna praca z kontraktem, poza jego wprowadzeniem, utrwaleniem i przywoływaniem w sytuacjach naruszania, polega również na ewaluacji i modyfikacji dokumentu. Naturalnym momentem na wszelkiego rodzaju podsumowania, w tym ewaluację kontraktu, jest koniec półrocza lub roku. Warto wtedy znaleźć czas, aby porozmawiać z uczniami o tym, co w kontrakcie się sprawdza i nad czym należy jeszcze pracować, oraz zapytać o potrzebę wprowadzenia zmian. To moment zarówno na świętowanie sukcesów, jak i planowanie kolejnych kroków w pracy nad zachowaniem.

Nie ma jednej odpowiedzi na pytanie o to, jak często modyfikować kontrakt w ciągu roku, ponieważ robimy to w zależności od tego, co obserwujemy w naszej klasie. Rozmowę na temat nowych zapisów warto otworzyć w momencie, gdy widzimy, że jakaś zasada nie jest dla uczniów jasna i wymaga doprecyzowania – być może trzeba wtedy wprowadzić dodatkowy zapis. Czasem po ustaleniu treści kontraktu zauważamy, że pominęliśmy w nim jakąś ważną sprawę, a w klasie pojawia się trudność, nad którą warto pracować – to także moment na wprowadzenie zmian. Nie ma większego sensu zapisywanie zasad, które weszły uczniom w nawyk i których przestrzeganie stało się oczywiste. Jeśli pracujemy z klasą kolejny rok, nie musimy za każdym razem tworzyć nowego dokumentu od podstaw, wystarczy, że będziemy modyfikować już istniejący, biorąc pod uwagę zmiany zachodzące w zespole i wynikające z nich potrzeby.

Dlaczego warto pracować z kontraktem – podsumowanie

Kontrakt służy przede wszystkim rozwojowi naszych uczniów i uczennic: wspiera ich w kierowaniu zachowaniem i pozwala na lepsze rozumienie własnych działań.

- Wspólne tworzenie zasad daje uczniom i uczennicom poczucie wpływu na relacje w klasie, wzmacnia więzi i pomaga budować wspólnotę.

- Dzięki omówieniu zasad łatwiej zrozumieć oczekiwania rówieśników i nauczycieli, co zwiększa motywację do pracy nad własnym zachowaniem.
- Rozmowa na temat zasad sprzyja autorefleksji. Nasi uczniowie mają szansę na przyjrzenie się własnym potrzebom, refleksję nad tym, co im pomaga, a co przeszkadza w uczeniu się. Dzięki temu mogą sformułować oczekiwania wobec siebie i grupy.
- Zasady wspierają uczniów w przejmowaniu odpowiedzialności za własne zachowanie. Są widocznym punktem odniesienia, na przykład do samooceny.
- Zasady pomagają chronić innych. Przypominają o prawach, jakie mają wszystkie osoby w klasie, zachęcają do aktywności w sprawach kolegów i koleżanek.
- Praca z zasadami zachęca do dzielenia odpowiedzialności za relacje w grupie i warunki uczenia się. Daje szansę na to, by uczniowie sami dbali o to, by prawa w klasie były respektowane.
- W czasie lekcji kontrakt ułatwia nauczycielowi reakcję na zakłócenia dyscypliny.
- Praca z kontraktem zachęca nauczycieli do skupienia na sukcesach, pozwala zauważyć momenty, w których wszyscy przestrzegają ustalonych zasad. Stwarza okazję do doceniania uczniów i uczennic oraz do wspólnego świętowania.

ROZDZIAŁ 3. RYTUAŁY, CZYLI PRAKTYCZNE ZASTOSOWANIE ZASAD

Wprowadzenie

Codziennosc jest przesiąknięta rutyną. Każdego dnia powtarzamy wybrane działania, odtwarzamy pewne procedury, wykonujemy szereg rzeczy nawykowo. Usprawnia to nasze funkcjonowanie, pozwala określić czynności wykonywać bez wysiłku potrzebnego do każdorazowego analizowania sytuacji i podejmowania decyzji. Podobnie funkcjonują grupy, w tym także klasy szkolne. Obserwując przez pewien czas dany zespół klasowy, łatwo zauważyć powtarzalność określonych zachowań. Warunkowane są one postępowaniem nauczyciela, który przez przypisaną mu rolę i wybór strategii pracy, świadomie lub nie, narzuca pewien inwentarz działań uczniom (Marzano, 2003). Jednocześnie członkowie grupy wpływają na siebie, wzmacniając lub osłabiając swoje zachowania, tworzą w ten sposób codzienne nawyki. Omówmy to zagadnienie na poniższym przykładzie:

OPIS SYTUACJI

V klasa szkoły podstawowej

Zadzwonił dzwonek na lekcję. Większość uczniów krząta się po klasie, kilkoro siedzi już na swoich miejscach, na niektórych stołach przygotowane są materiały potrzebne do lekcji. Nauczycielka stoi przy tablicy i patrzy na uczniów. Kilkoro wyciąga z szafek zeszyty i książki. Uczniowie siedzący w ławkach prowadzą rozmowy. Jedna z uczennic podchodzi do nauczycielki i pyta o wyniki sprawdzianów. Do klasy wchodzi spóźniony uczeń. Kieruje się do ławki, gdzie zostawia swój plecak, a następnie do swojej szafki. Pyta siedzącego w pobliżu kolegę, co trzeba przygotować. Nauczycielka przegląda swoje materiały i po 3 minutach od rozpoczęcia lekcji znów staje pod tablicą i mówi dość głośno:

– Uwaga, zaczynamy.

Część uczniów kończy rozmowy. Jedna uczennica wyjmuje rzeczy

z szafki. Nauczycielka powtarza, tym razem głośniej:

– Zaczynamy!

Wszyscy uczniowie siadają i kończą rozmowy.

Bardzo prawdopodobne (żeby mieć pewność, musielibyśmy obserwować daną klasę przez dłuższy czas), że w tej klasie na każdej lub prawie każdej lekcji powtarza się podobny schemat. Uczniowie nauczyli się najpewniej, że nie sygnał dzwonka, tylko moment, kiedy nauczycielka głośno zwróci im uwagę, jest właściwym czasem rozpoczęcia zajęć. Powtarza się również szereg zachowań związanych z przygotowaniem materiałów potrzebnych do lekcji. Niektórzy uczniowie wyjmują odpowiednie rzeczy jeszcze w czasie przerwy, inni tuż po rozpoczęciu, inni dopiero po wyraźnym sygnale ze strony nauczycielki.

Poddając analizie tę krótką sekwencję działań, możemy się zastanawiać, co codzienne zachowania uczniów mówią o zasadach panujących w danej społeczności (Tripp, 1996). Powyższy opis nie obrazuje niczego skrajnie niepożądanego – uczniowie chwilę po rozpoczęciu lekcji krzątają się po klasie, przygotowują potrzebne materiały i prowadzą rozmowy. Najpewniej przyzwyczaili się do tego, że mogą rozpocząć lekcję swobodnie, z lekkim opóźnieniem. Kluczowe pozostaje pytanie, czy jest to przez nauczycielkę zamierzone i akceptowane? Czy oszacowała, co zyskuje, a co traci klasowa społeczność, gdy tak właśnie rozpoczyna zajęcia? Filozofia kierowania klasą (zob. Marzano 2005; Sabornie, Espalage 2023; Scrivener, 2013) zakłada, że to właśnie obszar takich codziennych nawyków powinien zostać przez nauczyciela świadomie zagospodarowany.

Nauczyciel w odniesieniu do zasad umożliwiających stworzenie odpowiedniego klimatu do uczenia się i rozwoju, powinien wprowadzić określone procedury, które będą rusztowaniem codziennych działań uczniów (Marzano 2005). Powtarzane na każdej lub prawie każdej lekcji czynności stają się rutyną. Wprowadzenie rytuałów¹² nie tylko daje szansę na kształtowanie określonych postaw – współpracy, szacunku – i ćwiczenie umiejętności, ale również usprawnia codzienne funkcjonowanie i pozwala podczas lekcji skoncentrować się na realizacji celów edukacyjnych (Marzano, 2005).

Uczenie się jest procesem wymagającym, angażującym człowieka nie tylko w wymiarze poznawczym, ale również emocjonalnym, społecznym, a także fizycznym. Wydaje się zatem słuszne poszukiwanie środków, które ten proces

¹² W publikacji i podczas zajęć zdecydowaliśmy się na określenie rutyn (ang. routines) używać słowa „rytuały”. Pierwsze określenie, chociaż ma swoje uzasadnienie w psychologii (analogiczne do nawyków), ma wydźwięk pejoratywny. Kojarzy się z nudą, powtarzalnością, monotonią, funkcjonuje w związkach frazeologicznych takich jak „rutyna zabija” (na przykład związek) czy „popadać w rutynę”. Pedagogicznie atrakcyjniejsze wydaje się słowo „rytuał”. Odwołujemy się do tej definicji, która odnosi się do konwencjonalnych (przyjętych w danej społeczności, w tym wypadku klasowej lub szkolnej) zasad postępowania.

uproszczają. W środowisku szkolnym znajomość schematów zapewnia przewidywalność, ta zaś wpływa na poczucie bezpieczeństwa. Dzięki rytuałom łatwiej nadać lekcji odpowiedni rytm – oddzielić czas przerwy od czasu nauki, wprowadzić kolejne sekwencje procesu uczenia się, komunikować w sposób konstruktywny uczucia i potrzeby. Powtarzalność określonych fragmentów lekcji czyni proces uczenia się przejrzystym i łatwiejszym do powtarzania w samodzielnej uczniowskiej praktyce. Ponadto rytuały wzmacniają poczucie więzi w grupie, wskazując na jej charakter i odrębność od innych społeczności.

Jak wprowadzać rytuały?

Rytuały mogą dotyczyć działań organizacyjnych, procesu uczenia się, treści przedmiotowych¹³ czy budowania relacji. Zazwyczaj cele te przenikają się ze sobą w poszczególnych rytuałach.

Kiedy potrzebujemy rytuału:

- początek lekcji (wchodzenie do klasy, zajmowanie miejsc, przywitanie, przygotowanie materiałów),
- w czasie lekcji (sygnalizowanie potrzeby pomocy, uzyskanie ciszy, zabieranie głosu, przejście z jednej aktywności do drugiej, dobór do grup),
- koniec lekcji (sprzątanie, sygnał końca lekcji, wyjście z klasy, zejście do szatni).

Rytuały są praktyczną realizacją zasad wprowadzanych w klasie. Mają umożliwić ćwiczenie określonych umiejętności społeczno-emocjonalnych i wspierać kształcenie kompetencji poznawczych. Będą zatem ściśle związane z ustalonym kontraktem oraz specyfiką danego przedmiotu (jego częstotliwością, celami edukacyjnymi, strategiami i metodami pracy). Gdy podejmiemy decyzję, jakie rytuały chcemy wprowadzić, należy wyobrazić sobie dokładnie, jak ma wyglądać ich realizacja. Trzeba się upewnić, że wprowadzenie rytuału jest możliwe w danej grupie i w określonym szkolnym kontekście.

Każdy, nawet stosunkowo prosty rytuał warto podzielić na etapy. Dla uczniów, szczególnie młodszych klas, pomocna może się okazać wizualizacja, na przykład plakat przypominający kolejne kroki. Zanim zaproponujemy

¹³ Przykłady, do których będziemy się odwoływać, ze względu na wychowawczy charakter publikacji nie będą dotyczyły rytuałów przedmiotowych. Schemat ich wprowadzania i podtrzymywania w klasie jest analogiczny.

rytuał uczniom, zastanówmy się, jaka może być ich reakcja i jakie trudności mogą się wiązać z jego realizacją. Dobrze być na nie przygotowanym.

Wprowadzenie rytuałów, podobnie jak kontraktu, wymaga omówienia z uczniami. Należy przedstawić cel oraz upewnić się, że jest on dla uczniów zrozumiały, a potem wyjaśnić, jakiego zachowania oczekujemy. Warto też wspólnie przećwiczyć rytuał. Pamiętajmy, że powodzenie zarówno przy wprowadzaniu rytuałów, jak i przy ich codziennej realizacji w dużej mierze zależy od nas – nauczycieli, od naszego zaangażowania i cierpliwości. Gwarantami sukcesu będą przejrzystość działań, konsekwencja, uważna obserwacja uczniów i wspieranie tych, którzy mają trudności. Przyzwyczajanie uczniów do nowych oczekiwań jest procesem wymagającym i niezbyt szybkim, warto jednak myśleć, że rytuał jest jak inwestycja, która z czasem przynosi coraz więcej korzyści.

Propozycje rytuałów

Poniżej zamieszczamy propozycje różnych rytuałów możliwych do wprowadzenia w klasowych zespołach. Omawiamy ich cele, strukturę i sposoby wprowadzania. Ilustrujemy je, jak w całej publikacji, opisami szkolnych przypadków. Nie są to transkrypcje pozyskane w czasie badań, tylko hipotetyczne sytuacje, które ilustrują sposób zastosowania poszczególnych technik.

Zawarte w niniejszym rozdziale pomysły są wynikiem naszych wieloletnich doświadczeń z pracy w szkole, obserwacji i lektur, dlatego trudno wskazać ich jedno źródło. Opisane strategie widziałyśmy wielokrotnie podczas lekcji i zajęć w Polsce oraz w Stanach Zjednoczonych (w trakcie wizyt studyjnych w Teachers College Columbia University, w Relay Graduate School of Education i w szkołach w Nowym Jorku). Wiele z nich omówionych jest w publikacjach dotyczących kierowania klasą (zamieszczone w bibliografii). Od lat wprowadzane są podczas kursów i szkoleń prowadzonych między innymi przez Centrum Edukacji Obywatelskiej. W różnych formach poznawałyśmy je podczas szkoleń, kursów i treningów. Wybór rytuałów, sposób ich objaśnienia i wprowadzenia określonych technik jest pochodną naszych refleksji o zgromadzonych materiałach i potrzebie dostosowania ich do polskiej kultury edukacyjnej oraz możliwości początkujących nauczycieli.

1. Rytuał początku lekcji

Początek lekcji bywa trudny: nie wszyscy uczniowie przychodzą na czas, nie wszyscy są na tyle zorganizowani, aby szybko przygotować się do pracy od razu po wejściu do sali. Są i tacy, którzy po ekscytującej przerwie muszą jeszcze koniecznie podzielić się swoimi przeżyciami i emocjami, a wśród nich

zapewne i ci, którzy kończą kanapkę. Aby zacząć lekcję spokojnie, płynnie i mobilizująco, potrzebujemy rytuału początku lekcji, którego podstawową funkcją będzie oddzielenie czasu przerwy i zabawy od czasu lekcji i pracy.

Najważniejsze techniki, które możemy wykorzystać w naszych klasach, to:

- powitanie przy wejściu do klasy,
- powitanie w klasie,
- czytanie na początku lekcji,
- zadanie na dobry początek,
- czas na powtórzenie.

POWITANIE PRZY WEJŚCIU DO KLASY

OPIS SYTUACJI

IV klasa szkoły podstawowej

Uczniowie i uczennice spędzali przerwę na korytarzu. Gdy zadzwonił dzwonek na lekcję, część z nich poszła w kierunku sali, w której miała się odbyć lekcja historii, a następnie ustawiła się „w kolejkę” przed drzwiami. Po chwili przyszedł nauczyciel, otworzył salę i stanął przy otwartych drzwiach. Tylko kilkoro dzieci w ciszy czekało na wejście do klasy, pozostałe rozmawiały, żartowały, szukały plecaków. Nauczyciel chwilę poczekał, uśmiechnął się i zaczął pojedynczo zapraszać uczniów do sali. Za każdym razem patrzył w oczy ucznia/uczennicy, wypowiadał słowa powitania i imię. Uczniowie odpowiadali nauczycielowi „dzień dobry”. W tym czasie pozostali uczniowie dołączali do kolejki. Na koniec nauczyciel jeszcze chwilę czekał na dwie uczennice, które ostatnie przyszły z końca korytarza, przywitał je i ostatni wszedł do klasy. Uczniowie w tym czasie zajmowali swoje miejsca i przygotowywali materiały potrzebne do lekcji.

KOMENTARZ

Nauczyciel w swojej klasie wprowadził rytuał, który pozwala na wyraźne oddzielenie czasu zabawy od czasu pracy. Dzięki temu, że uczniowie wchodzili do klasy pojedynczo, mieli okazję do wyciszenia i obniżenia poziomu energii. Gdy przekraczali próg sali, w sposób widoczny zmieniało się ich zachowanie: szli wolniej, spokojnie kierowali się do własnej ławki, jeśli kończyli rozmowy, robili to cicho. Nauczyciel czekał, aż uczniowie będą gotowi do powitania, nie

popędzał ich, nie komentował spóźnień. Cały czas stał w progu, dzięki temu mógł witać kolejne osoby i od czasu do czasu dyskretnie sprawdzać, co dzieje się w sali.

Warto zauważyć, że uczniowie i uczennice ustawiali się w jeden rząd, nie tworzyli grup dziewcząt i chłopców. Takie rozwiązanie pomaga wzmocnić poczucie równości i wspólnoty w grupie, dzięki niemu możemy uniknąć utrwalania wewnętrznych podziałów i, w dalszej perspektywie, konfliktów wynikających z odczuwanej przez uczniów i uczennice niesprawiedliwości.

Nauczyciel wybrał technikę, która nie tylko wspiera uczniów w samodzielnym regulowaniu własnego zachowania, ale także pozytywnie wpływa na relacje. Nauczyciel wypowiada imię ucznia lub uczennicy i nawiązuje kontakt wzrokowy, czyli przed lekcją przez kilka sekund jest w bliskim, indywidualnym kontakcie z każdym dzieckiem. Wejście do sali dwadzieścioro dzieci trwało około 2 minut. To dobrze wykorzystany czas.

WPROWADZENIE I STOSOWANIE TECHNIKI

Wprowadzenie rytuału witania się w progu z nauczycielem jest możliwe pod dwoma warunkami. Po pierwsze, uczniowie powinni spędzać przerwę poza klasą. Jeśli pracujemy w szkole, w której można w czasie przerw przebywać w sali, stosowanie tej techniki nie ma sensu. Po drugie, w klasie każdy uczeń musi mieć wyznaczone miejsce pracy. Jeśli tak nie jest, uniknięcie przy wejściu przepychanek i konfliktów będzie bardzo trudne.

Jak zwykle wprowadzenie techniki zaczynamy od wyjaśnienia uczniom i uczennicom, jak powinni się zachować, np. „Chciałbym, żebyśmy zaczęli lekcję w miłej atmosferze, dlatego chcę, żebyśmy inaczej zorganizowali wejście do klasy. Zależy mi na tym, żeby po dzwonku każdy wziął swój plecak i ustawił się w rzędzie przy drzwiach. Dzięki temu będę mógł się przywitać z każdym i każdą z was”. Zaraz po wyjaśnieniach warto raz lub dwa razy przećwiczyć wejście do klasy. Jeśli w szkole panuje zwyczaj, że uczniowie ustawiają się w rząd lub w pary przed wejściem do sali, można to wykorzystać i po prostu ten zwyczaj zmodyfikować.

Na początku możemy się spodziewać różnych trudności, najczęściej widziałyśmy sytuacje, w których uczniowie przepychali się, podchodzili parami lub trójkami, zapominali plecaka lub w czasie podchodzenia do drzwi nie patrzyli na nauczyciela. W tego typu sytuacjach wystarczy spokojnym tonem krótko przypomnieć, jakiego zachowania oczekujemy, np. „Po kolei. Pojedynczo. Plecak. Kasiu, popatrz na mnie”. Zdarza się, zwłaszcza zaraz po wprowadzeniu rytuału, że niektórzy uczniowie próbują przemknąć za plecami nauczyciela. Możemy temu zapobiec, opierając się o framugę.

Technika powitania w progu klasy może, oczywiście, mieć różne warianty. Warto przywołać dwa, naszym zdaniem, najciekawsze. W pierwszym nauczyciel wita się z uczniami przez podanie ręki i wypowiedzenie powitania, w drugim to uczniowie podchodzą do nauczyciela i pierwsi mówią „Dzień dobry”.

POWITANIE W KLASIE

OPIS SYTUACJI

VI klasa szkoły podstawowej

Klasa spędza przerwy we własnej sali, gdzie ma wszystkie lekcje. Gdy skończyła się przerwa i przyszła nauczycielka, zachowanie uczniów i uczennic niewiele się zmieniło. Kilkoro dzieci przywitało się z nią, ale pozostałe chodziły po klasie, rozmawiały, kończyły śniadanie. Nauczycielka wyjęła z torebki telefon, włączyła muzykę i podeszła do biurka. Następnie położyła na nim telefon i stanęła na środku sali. Pokazała ręką plakat wiszący nad tablicą. Kilkoro uczniów usiadło i zaczęło przygotowywać potrzebne materiały. Niektórzy jeszcze rozmawiali i nie zaczęli przygotowań do lekcji, wtedy nauczycielka weszła pomiędzy ławki, podchodziła do uczniów, wypowiadała ich imiona i wskazywała na plakat. Gdy jeden z chłopców powiedział, że nie ma linijki, zapytała: „Co możesz zrobić, żeby mieć linijkę?”. Gdy po minucie skończyła się muzyka, prawie wszyscy uczniowie stali przy swoich ławkach w gotowości do rozpoczęcia lekcji, dwie dziewczynki, które ciągle stały z tyłu sali, szybko ruszyły w kierunku swoich miejsc. Nauczycielka stanęła w centralnym miejscu pod tablicą i przywitała się. Uczniowie jej odpowiedzieli i usiedli. „Książka do góry! Teraz zeszyt, teraz ołówek, teraz linijka!”. Gdy wszyscy pokazywali wymieniane przez nauczycielkę przedmioty, troje uczniów pożyczało brakujące rzeczy od kolegów. „To się nazywa sprawne przygotowanie do lekcji! Dziękuję wszystkim, którzy zachowali się tak, jak się umówiliśmy. Mam nadzieję, że jutro wszystkim uda się przygotować do lekcji na czas”.

Trzy minuty po dzwonku zaczęła się lekcja matematyki.

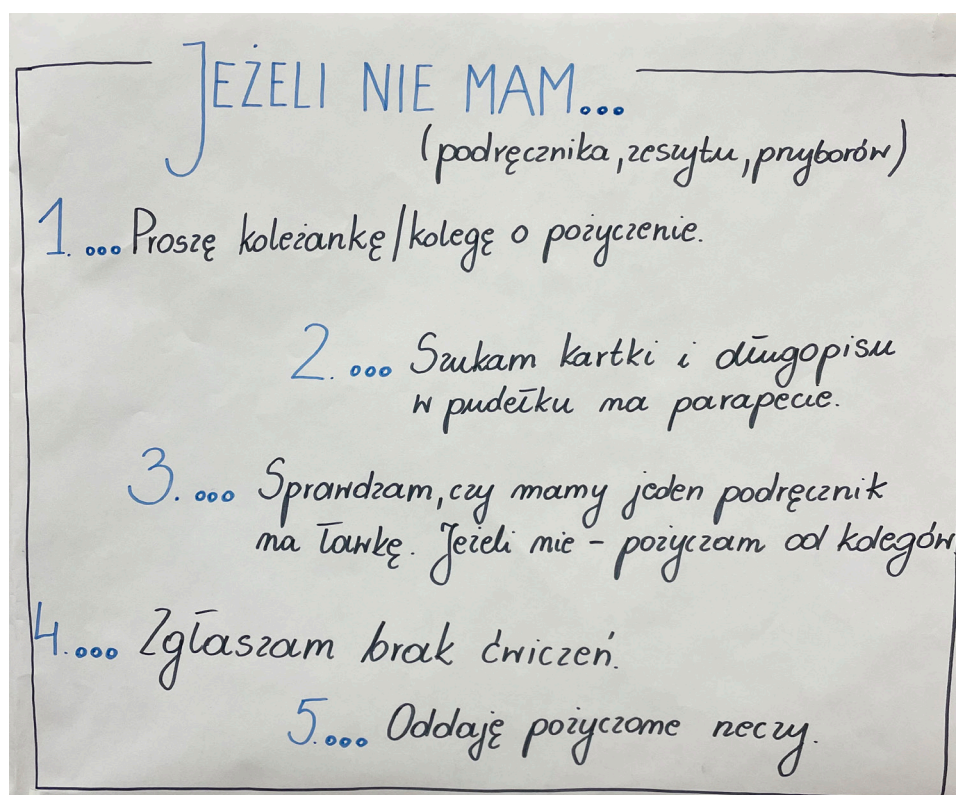
KOMENTARZ

Nauczycielka w klasie VI pracuje nad uporządkowaniem zachowania uczniów na początku lekcji. Zależy jej nie tylko na tym, aby uczniowie w ciszy usiedli na swoich miejscach, ale także na tym, by przed rozpoczęciem pracy wszyscy przygotowali potrzebne przedmioty, chce w dalszej części lekcji uniknąć zakłóceń wynikających z tego, że ktoś chodzi po klasie w poszukiwaniu linijki, przerywa wypowiedź kolegi, bo chce zgłosić brak ćwiczeń, albo nie wykonuje zadań, bo nie ma podręcznika. Wprowadziła rytuał, który jasno określa, jakich działań oczekuje od uczniów i w jakim czasie. Muzykę słycać przez minutę, w tym czasie każdy powinien podejść do swojej ławki, spojrzeć na plakat, na którym jest napisane, co jest potrzebne do lekcji, wyjąć rzeczy potrzebne, schować niepotrzebne, stanąć koło ławki i w ciszy patrzeć na nauczycielkę.

Rytuał został wprowadzony niedawno, nie wszyscy uczniowie od razu po usłyszeniu muzyki zaczynają przygotowania. Może to wynikać z tego, że się zagapili, ale także z tego, że wiedzą, że mają minutę, i zakładają, że zdążą się przygotować. Nauczycielka wspiera uczniów w kierowaniu zachowaniem, monitoruje ich przygotowania, pokazuje plakat, ale nie powtarza zapisanych na nim treści. Razem z klasą opracowała plan, co należy zrobić w sytuacji, gdy się nie przyniesie potrzebnych materiałów. Warto zauważyć, że w początkowej fazie wprowadzania rytuału nauczycielka razem z uczniami sprawdza przygotowanie do lekcji według listy z plakatu. W późniejszej fazie, gdy uczniowie przyzwyczajają się do nowego sposobu rozpoczynania lekcji, będzie mogła z tego zrezygnować.

WPROWADZANIE I STOSOWANIE TECHNIKI

W tym rytuale szczególnie ważna jest powtarzalność. Jeśli zależy nam, aby uczniowie nauczyli się samodzielnie przygotowywać potrzebne materiały przed rozpoczęciem pracy, musimy konsekwentnie każdą lekcję zaczynać od rytuału i czekać, aż wszyscy będą gotowi. Bardzo dobre efekty daje przygotowanie z uczniami plakatu, który będzie codziennie przypominał, co trzeba zrobić. Na początku wieszamy plakat w centralnym miejscu, potem, gdy wszyscy nauczą się nowego zachowania, możemy przesunąć go na boczną ścianę.



Rys. 13. Plakat z listą rzeczy do zrobienia w przypadku braku przyborów, książek.

Przygotujmy się na to, że nie wszystko od razu się uda. Uczniowie, tak samo jak przed wprowadzeniem rytuału, nie zawsze będą perfekcyjnie spakowani do szkoły i nie zawsze będą w sali na czas. Pamiętajmy, że spóźnienia czy brak zeszytu to trudności oddzielne, niezwiązane z rytuałem początku lekcji, warto jednak wcześniej się zastanowić, jak w takich sytuacjach reagować.

Technika powitania w klasie może mieć różne wersje. W niektórych klasach uczniowie będą chcieli sami wybrać melodię, w innych lepsza będzie klepsydra lub minutnik wyświetlany na tablicy multimedialnej. Możemy też zdecydować, że uczniowie witają się z nami na siedząco, zwłaszcza jeśli taki zwyczaj mają inni nauczyciele w naszej szkole. Jeśli uczniowie w naszej klasie potrafią przed lekcją przygotować wszystkie potrzebne materiały, rytuał powitania w klasie możemy ograniczyć do ustawienia się przy ławkach i przywitania.

CZYTANIE NA POCZĄTKU LEKCJI

OPIS SYTUACJI 1.

Geografia, V klasa szkoły podstawowej

Nauczycielka przychodzi do sali chwilę przed uczniami, siada z książką „321 superciekawych faktów, które trzeba poznać, zanim się skończy 13 lat” w centralnym miejscu. Uczniowie zaczynają wchodzić do klasy. Punktualnie o godzinie, o której powinna zacząć się lekcja, nauczycielka otwiera książkę i od razu przechodzi do czytania fragmentu, na którym skończyła poprzedniego dnia. Gdy zaczyna, część uczniów jest już przygotowana do lekcji i słucha, niektórzy, słuchając, wyciągają przybory. Są też tacy, którzy wchodzi do sali, podczas czytania dopiero zajmują miejsca, wyciągają przybory, nauczycielka nie przerywa. Po 5 minutach zamyka książkę i wita się z uczniami. Do czytania dalszej części wróci nazajutrz.

OPIS SYTUACJI 2.

Język polski, II klasa szkoły ponadpodstawowej

Uczniowie i uczennice wchodzi do sali, wyciągają rzeczy. W tym tygodniu czyta Piotr. Wychodzi z krzesłem na środek sali, czeka chwilę, aż ma pewność, że jego koledzy i koleżanki siedzą. Wita się z klasą i mówi, jaki utwór przeczyta. Zaczyna czytać. Wiersz nie jest długi, czytanie trwa około minuty. Gdy chłopak kończy, nauczycielka dziękuje mu i zaczyna lekcję. Mógł wybrać pięć wierszy z tomików zaproponowanych przez nauczycielkę – codziennie czyta jeden. W przyszłym tygodniu swoje pięć wierszy zaprezentuje kolejny uczeń.

KOMENTARZ

Kilka minut czytania na początku lekcji to czas na wyciszenie – będzie on szczególnie cenny dla tych, którzy potrzebują chwili na przejście z jednej aktywności do drugiej. Podczas słuchania uczniowie mają okazję, żeby na moment odetchnąć, zebrać myśli, zrelaksować się przed wysiłkiem intelektualnym. W obu opisanych wyżej sytuacjach widzimy, że nie wszyscy uczniowie słuchają czytania z jednakową uwagą, mimo to nauczycielki nie zwracają im uwagi. Warto pamiętać, że nie wszyscy osiągną stan skupienia w jednakowym momencie – wykorzystujemy kilka minut na czytanie między innymi w tym celu, aby zapewnić uczniom niezbędny na to czas i właściwą część lekcji zacząć, gdy wszyscy są już na to gotowi.

Trudno nie docenić faktu, że codzienne głośne czytanie kształtuje nawyk, a ponadto jest wspólnym doświadczeniem wzmacniającym więzi w zespole.

WPROWADZENIE I STOSOWANIE TECHNIKI

Zanim wprowadzimy rytuał codziennego czytania, warto dobrze się zastanowić, co i w jakim wariacie chcemy czytać z uczniami oraz jak dokładnie ma to wyglądać. Zastanówmy się zatem, co będzie najlepsze w naszej klasie: powieść, poezja, felietony, a może książka popularnonaukowa? Wybór może mieć związek z prowadzonym przez nas przedmiotem, zainteresowaniami uczniów, ważną ideą, którą chcemy wspierać. Możemy zaproponować konkretny tytuł lub dać uczniom możliwość wyboru. Jeśli książka rzeczywiście będzie interesująca dla uczniów, z tym większą uwagą będą słuchać i tym bardziej będzie im zależało, aby być na lekcji na czas. Nie skupiamy się jednak na tym, aby koniecznie przypadła do gustu każdemu – najprawdopodobniej stosunek do niej będzie się zmieniał w trakcie stosowania rytuału, ważna jest sama regularna czynność czytania. Kolejna decyzja, którą musimy podjąć, dotyczy tego, kto będzie czytał: my czy uczniowie? Warto wziąć pod uwagę nie tylko język, jakim napisana jest książka, ale też umiejętności uczniów. Jeśli będą czytać uczniowie, ustalmy, w jakiej kolejności będą to robić, kto o tym zdecyduje i skąd uczniowie będą wiedzieć, czyja jest kolej. Porozmawiajmy o tym na początku, żeby wszystko było jasne – dobrym rozwiązaniem może być spisanie harmonogramu i umieszczenie go w dostępnym dla wszystkich miejscu. Jeśli zdecydujemy, że to my czytamy, pomyślmy też o tym, czy mamy możliwość być z książką w klasie przed uczniami, czy na lekcję wracamy np. z dyżuru i w zależności od tego, jaka jest nasza sytuacja, zaplanujmy, jak ma wyglądać wejście do klasy i w którym momencie zaczynamy czytać. Uwzględnijmy też to, czy mamy jeszcze jakieś czynności do wykonania w klasie i kiedy się nimi zajmujemy.

Jak wspomnieliśmy wcześniej, nie ma nic złego w tym, że niektórzy w czasie czytania będą się jeszcze trochę kręcić, szukać rzeczy w plecaku, kończyć rozmowę. Ważne natomiast, żeby jeszcze na etapie wprowadzania rytuału uzgodnić z uczniami kwestię zachowania podczas czytania, np.: „spóźnieni

w ciszy siadają na miejsce”; „jeśli potrzebujesz coś dokończyć lub poszukać rzeczy, robisz to tak, aby nie przeszkadzać w słuchaniu innym”; „jeśli chcesz zadać pytanie, zapisz je na kartce i poczekaj, aż skończę”. Na drobne zakłócenia możemy reagować małymi, niewerbalnymi interwencjami.

Ważne też, aby dobrze wykorzystać skupienie uczniów i po skończonym czytaniu w miarę sprawnie przejść do lekcji.

ZADANIE NA DOBRY POCZĄTEK

OPIS SYTUACJI

Matematyka, V klasa szkoły podstawowej

Uczniowie wchodzą do sali, witają się z nauczycielem i wyciągają z pudełka umieszczonego przy wejściu zadanie do wykonania. Przygotowują potrzebne rzeczy i od razu przechodzą do wykonania zadania. Nauczyciel w tym czasie loguje się w dzienniku, wpisuje obecności. Zadanie nie jest skomplikowane – większość kończy mniej więcej po 3 minutach. Wtedy nauczyciel wyświetla rozwiązanie, nie czeka, aż skończą wszyscy. Rozmawia z uczniami o ich sposobach myślenia, pyta o trudności. Tak zaczyna każdą lekcję.

KOMENTARZ

Zaletą tej techniki jest to, że lekcja zaczyna się sprawnie, a uczniowie są intelektualnie zaangażowani właściwie od pierwszych sekund. Ponadto, kiedy pracują nad zadaniem, nauczyciel zyskuje chwilę na zajęcie się czynnościami organizacyjnymi, ale unika typowego dla takich momentów rozprężenia. Uczniowie uczą się w ten sposób przejmować odpowiedzialność za sprawne przygotowanie się do zajęć: nauczyciel nie przypomina im, co trzeba robić ani co przygotować – wiedzą to, ponieważ tak zaczyna się każda lekcja.

WPROWADZENIE I STOSOWANIE TECHNIKI

Wprowadzając technikę zadania na dobry początek, powinniśmy dokładnie wyjaśnić uczniom, gdzie znajdą zadania oraz ile czasu mają na ich rozwiązanie. Jeśli mamy możliwość znaleźć się w klasie przed lekcją, możemy rozłożyć zadania na ławkach lub wyświetlić je z projektora, równie dobrze możemy zapisać proste polecenia na tablicy zaraz po wejściu do sali lub przynieść je zapisane na plakacie. Sposób podania zadania jest dowolny, najważniejsze, aby od początku było dla uczniów jasne, gdzie go szukać i że należy się nim zająć od razu po wejściu do sali. Podobnie jest z formą pracy – uczniowie mogą pracować indywidualnie, w parach lub w małych grupach – pamiętajmy tylko o tym, aby informację tę przekazać, wprowadzając technikę.

CZAS NA POWTÓRZENIE

OPIS SYTUACJI 1.

Historia, II klasa szkoły ponadpodstawowej

Nauczycielka zadaje pytanie kluczowe dla omawianego ostatnio tematu i włącza minutnik. Uczniowie notują odpowiedzi na niewielkich karteczkach. Mają na to 2 minuty. Po tym czasie przez kolejną minutę rozmawiają w parze, aby ustalić/rozwinąć/sprawdzić odpowiedź. W następnym kroku nauczycielka losuje ucznia lub uczennicę, który odpowiada na forum. Na ścianie obok tablicy znajduje się plakat ilustrujący procedurę.

OPIS SYTUACJI 2.

Biologia, II klasa szkoły ponadpodstawowej

Nauczycielka zapisuje na tablicy trzy zagadnienia omówione na poprzedniej lekcji i przekręca klepsydrę. Uczniowie mają 3 minuty na to, aby sobie je przypomnieć, korzystając z notatek. Po 3 minutach nauczycielka losuje uczniów, którzy referują je na forum klasy.

KOMENTARZ

W obu opisanych wyżej sytuacjach ważnym aspektem, poza sprawnym rozpoczęciem lekcji, jest stworzenie uczniom bezpiecznych warunków do powtórzenia wiadomości z poprzednich zajęć. Po pierwsze, nauczycielki losują, kto będzie odpowiadał, co pokazuje, że wybór ten jest neutralny (pozbawiony ukrytych intencji) oraz motywuje wszystkich do powtórzenia wiadomości, ponieważ wylosowany może być każdy. Po drugie, uczniowie mają czas na to, aby skorzystać z notatek czy pomocy innych, zanim zostaną poproszeni o odpowiedź na forum. Dla obu nauczycielek istotniejsze jest, aby uczniowie przypomnieli sobie i utrwalili treści z poprzedniej lekcji, niż wyłapywanie tych, którzy nie wiedzą.

Warto zauważyć, że w czasie, gdy uczniowie powtarzają zagadnienia z poprzedniej lekcji, nauczycielki mają czas na czynności organizacyjne, na przykład na sprawdzenie listy obecności.

WPROWADZENIE I STOSOWANIE TECHNIKI

Wprowadzając „czas na powtórzenie”, warto porozmawiać z uczniami, jaki jest cel takiego początku lekcji. Podkreślmy wpływ regularnych powtórzeń na proces zapamiętywania i dajmy uczniom do zrozumienia, że zależy nam, aby utrwalali sobie wiadomości. Z tego powodu warto oddzielić rytuał od oceniania, szczególnie od oceniania stopniem.

Dokładnie wyjaśnijmy, ile czasu uczniowie mają na powtórzenie. Jeśli wprowadzamy technikę kilkuetapową (jak w pierwszej sytuacji), omówmy kolejne kroki. Bardzo dobrym rozwiązaniem będzie także ich wizualizacja na plakacie, ewentualnie na slajdzie w prezentacji (powinien być on w takim wypadku wyświetlany w czasie przeznaczonym na powtórzenie).

Pamiętajmy też, aby zadbać o dobre pytania do powtórek – skupmy się na sprawach naprawdę istotnych, kluczowych dla omawianego zagadnienia. Zrezygnujmy z mało znaczących szczegółów. Potwierdzimy w ten sposób swoje intencje – wspieranie w utrwalaniu wiedzy i pogłębianie rozumienia, nie przyłapywanie na niewiedzy.

2. Rytuał przywoływania uwagi

Niezbędnym elementem sprawnego zarządzania klasą jest zbudowanie systemu sygnałów pozwalających na komunikowanie się bez podnoszenia głosu i przekrzykiwania uczniów i uczennic. Służy temu rytuał przywoływania uwagi, który polega na tym, że uczniowie po dostrzeżeniu umówionego wcześniej sygnału przerywają wykonywane przez siebie zadania/czynności, przestają mówić i kierują wzrok na nauczyciela. W czasie lekcji warto stosować różne techniki przywoływania uwagi, dobierać je w zależności od stopnia rozproszenia uczniów, poziomu głośności rozmów i przestrzeni, w której pracują.

Najważniejsze techniki, które możemy wykorzystać w naszych klasach, to:

- ręka w górze, cisza w chórze,
- kto mnie słyszy, klaszcze na raz...,
- wszyscy patrzą na mnie (wszystkie oczy na mnie),
- sygnały dźwiękowe, np. klaskanie, dzwoneczek.

„RĘKA W GÓRZE, CISZA W CHÓRZE”

OPIS SYTUACJI

Filozofia, I klasa szkoły ponadpodstawowej

W czasie lekcji uczniowie pracują w czteroosobowych grupach nad zadaniem. Niektórzy siedzą przy stolikach, część wybrała pracę na podłodze. Jest „cisza robocza”, czyli słychać swobodne rozmowy uczniów.

Nauczycielka, która monitoruje pracę grup, widzi, że nadszedł czas na podanie drugiej części zadania. Staje w centralnym miejscu przed tablicą, podnosi rękę i patrzy na uczniów. Dwie osoby zauważają gest nauczycielki, podnoszą ręce i milkną. Po chwili kolejni uczniowie zauważają podniesioną rękę, milkną i podnoszą ręce. Po kilkunastu sekundach wszyscy uczniowie i uczennice w ciszy patrzą na nauczycielkę, która dziękuje za uwagę i wprowadza kolejną część polecenia.

KOMENTARZ

W opisanej sytuacji nauczycielka chciała przywołać uwagę uczniów, aby wyjaśnić, jaki jest kolejny etap pracy nad zadaniem. Wybrała technikę, która nie wymaga podnoszenia głosu ani przekrzykiwania uczniów i która umożliwia uczniom szybką korektę zachowania. Znają oni rytuał, wiedzą, że gdy nauczycielka podnosi rękę i na nich patrzy, oczekuje, że każdy, kto zobaczy podniesioną rękę, zakończy rozmowę, podniesie rękę i w ciszy będzie czekać na informację, co robić dalej.

OPIS SYTUACJI

Fizyka, VII klasa szkoły podstawowej

W czasie lekcji uczniowie w parach rozmawiają nad rozwiązaniem zadania. Nauczycielka monitoruje pracę, podchodzi do grup, przypomina, ile czasu zostało do zakończenia rozmowy. Po upływie wyznaczonego czasu nauczycielka staje przed tablicą i podnosi rękę. Część uczniów podnosi ręce i przestaje rozmawiać. Niektórzy uczniowie zauważają gest nauczycielki i podnoszą rękę, ale dalej pracują nad zadaniem. Kilko uczniów nie zauważyło sygnału do przerwania pracy. Nauczycielka czeka. Po chwili nauczycielka nawiązuje kontakt wzrokowy z uczniami postępującymi zgodnie z umową i się do nich uśmiecha. Nauczycielka czeka, cały czas trzyma uniesioną rękę. Po chwili podchodzi do uczniów, którzy rozmawiają mimo tego, że zauważyli sygnał. Kładzie rękę na ich ławce i nawiązuje kontakt wzrokowy, potem podchodzi do kolejnych ławek. Cały czas nie wydaje poleceń. Robi się coraz ciszej, w końcu wszyscy uczniowie patrzą na nauczycielkę i czekają na instrukcję. Gdy wszyscy przestają mówić, nauczycielka dziękuje uczniom za uwagę, przypomina, że to dla niej ważne, by nie krzyczeć, i przechodzi do kolejnego etapu pracy.

KOMENTARZ

W tej klasie na uwagę uczniów trzeba trochę poczekać, ale nauczycielka, dzięki swej cierpliwości i niewerbalnym interwencjom, doprowadza do sytuacji, w której wszyscy zachowują się zgodnie z rytuałem. Warto zwrócić uwagę na to, że nauczycielka jest konsekwentna. Po pierwsze, nie miesza strategii i nie zaczyna wydawać słownych poleceń. Po drugie, „przytrzymuje rytuał”, czyli czeka, aż wszyscy uczniowie postępują zgodnie z umową, nie zaczyna dalszej pracy, gdy w klasie robi się trochę ciszej, a tylko część uczniów pokazuje gotowość do słuchania.

OPIS SYTUACJI

Wycieczka, VIII klasa szkoły podstawowej

Nauczyciel wraz ze swoją klasą czeka przed muzeum na przewodnika. Uczniowie rozeszli się po dziedzińcu i rozmawiają w małych grupach. Gdy nadchodzi pora rozpoczęcia zajęć, nauczyciel podnosi rękę i nawiązuje kontakt wzrokowy z najbliższymi stojącymi uczniami. Kilka osób podnosi ręce i przerywa rozmowy, ale sygnał nie dociera do wszystkich. Wtedy działanie podejmują uczniowie – po najdalej stojącą grupę idzie jeden z kolegów. Po chwili nauczyciel może bez podnoszenia głosu przekazać informacje.

KOMENTARZ

W opisanej sytuacji widać, że uczniowie traktują rytuał jak zwykły komunikat. Zachowują się w oczekiwany przez nauczyciela sposób od razu, co więcej podejmują dodatkowe działania, aby sygnał dotarł do wszystkich, czyli czują się odpowiedzialni za działanie rytuału.

WPROWADZENIE I STOSOWANIE TECHNIKI

Warto zacząć od wyjaśnienia uczniom i uczennicom, co chcemy osiągnąć przez wprowadzenie konkretnego rytuału, a następnie zaprezentować, jak ma on wyglądać, np. „Zależy mi, aby was nie przekrzykiwać. Chciałabym, żebyśmy się umówili na sposób, w jaki mogę przywołać waszą uwagę. Podniosę rękę i będę czekać, aż wszyscy powtórzą mój gest i będą w ciszy czekać na dalsze instrukcje. Proszę, aby każdy, kto zobaczy mój gest, przestał mówić, podniósł rękę i patrzył na mnie. Wtedy nawet ktoś, kto mnie nie widzi, zobaczy podniesioną rękę kolegi albo usłyszy, że wszyscy milkną”. Następnie nauczyciel prosi uczniów, żeby wspólnie przećwiczyć, jak trzeba się zachować. W czasie prezentowania nauczyciel postępuje zgodnie z rytuałem, czyli w chwili, gdy ma podniesioną rękę, przestaje mówić.

Aby technika była efektywna, od początku musimy zadbać o wszystkie

szczególony. Stajemy w widocznym miejscu, nie uprzedzamy uczniów, że za chwilę będzie rytuał, po prostu podnosimy rękę i cierpliwie czekamy, aż każdy uczeń podniesie rękę i przestanie mówić. Jeśli czas oczekiwania się wydłuża, możemy stosować niewerbalne interwencje, np. patrzeć na uczniów, którzy rozmawiają, lub stanąć blisko nich, uśmiechnąć się do uczniów, którzy postępują zgodnie z umową. Przygotujmy się na to, że na początku pojawią się trudności, uczniowie będą czuli sztuczność sytuacji i mogą odwlekać postępowanie zgodnie z rytuałem. Być może będą zapominać o niektórych częściach umowy, np. podniosą rękę, ale nie przestaną rozmawiać z kolegą, albo zamilkną, ale nie podniosą ręki. Najtrudniejsze w tej technice wydaje się cierpliwe wytrzymanie bez mówienia do chwili, gdy w klasie będzie cisza i wszyscy podniosą rękę. Wtedy nauczyciel dziękuje uczniom za uwagę i przechodzi do dalszej części lekcji.

„KTO MNIE SŁYSZY...”

OPIS SYTUACJI

Historia, IV klasa szkoły podstawowej, połowa października

Minął czas przeznaczony na pracę w grupach. Część uczniów i uczenic wraca na swoje miejsca, część jeszcze zbiera materiały, kończy rozmowy, przemieszcza się. Nauczycielka staje na środku sali i spokojnym tonem zaczyna deklamować: „Kto mnie słyszy, klaszcze raz...” – klaszcze w dłonie (raz), razem z nią to samo robi kilkoro uczniów. Nauczycielka kontynuuje: „Kto mnie słyszy, klaszcze dwa”. Ponownie odpowiada kilkoro dzieci, tym razem podwójnym klaśnięciem. Spora część uczniów siedzi już na swoich miejscach. Nauczycielka powtarza: „Kto mnie słyszy, klaszcze trzy...”. Mniej więcej połowa klasy klaszcze trzy razy. Nauczycielka robi kilka kroków w kierunku ławek uczniów, którzy rozmawiają, powtarza formułkę do momentu, aż odpowiadają jej klaśnięcia całej klasy i ma pewność, że wszyscy słuchają i patrzą na nią – liczy w ten sposób do siedmiu. Na koniec dziękuje i przechodzi do dalszej części lekcji.

KOMENTARZ

Nauczycielka zajmuje centralne miejsce w klasie, jest dobrze widziana i słyszana, powtarza wyliczankę spokojnym tonem, w którym nie słychać oznak zniecierpliwienia, nie podnosi głosu, nie przywołuje uczniów z imienia i nie zwraca nikomu uwagi – konsekwentnie stosuje rytuał, na który umówiła się z klasą. Akceptuje to, że uczniowie włączają się w wyliczankę w różnych momentach – niektórzy potrzebują czasu na przejście z jednej aktywności do

drugiej. Jedyną interwencją nauczycielki polega na tym, że po jakimś czasie przemieszcza się po klasie i zbliża się do uczniów, którzy nie włączają się jeszcze w rytuał. Warto zauważyć, że na koniec, gdy chce się zwrócić z podziękowaniami i dalszymi poleceniami do całej klasy, musi wrócić w miejsce, w którym będzie miała dobry kontakt z całą klasą.

WPROWADZENIE I STOSOWANIE TECHNIKI

Gdy wprowadzamy technikę „Kto mnie słyszy...” w naszej klasie, postępujemy tak jak przy „Ręka w górze...” – zaczynamy od przedstawienia celu, potem wyjaśniamy, jak się trzeba zachować, na końcu wspólnie ćwiczymy.

Kluczowa przy stosowaniu tej techniki jest konsekwencja, nie poddajemy się, zanim nie osiągniemy zamierzonego celu. Jeśli mamy wrażenie, że na reakcję uczniów musiałyśmy czekać bardzo długo, po uzyskaniu uwagi uczniów możemy zaproponować wyzwanie, np.: „Dzisiaj uzyskałam waszą uwagę po 10 kłaśnięciach, chciałabym, żeby następnym razem udało wam się skupić szybciej. Nasz cel to pięć”. Pamiętajmy też o niewerbalnych wzmocnieniach dla tych, którzy szybko dołączają do rytuału.

„WSZYSCY PATRZĄ NA MNIE”

OPIS SYTUACJI

Język polski, VI klasa szkoły podstawowej

Pierwszy etap pracy w czasie lekcji to rozmowa w losowo dobranych parach. Uczniowie i uczennice stoją w różnych miejscach klasy i rozmawiają na podany przez nauczycielkę temat. Gdy czas mija i włącza się dźwięk stopera, uczniowie kończą rozmowę w parach i wracają do swoich ławek, ale nie wszyscy przestają rozmawiać. Nauczycielka staje w dobrze widocznym miejscu i mówi: „Wszyscy patrzą na mnie”. Czekają, aż wszyscy uczniowie przestaną rozmawiać i popatrzą na nią. Gdy zapadnie cisza, zaczyna podsumowanie pierwszego zadania.

KOMENTARZ

W opisanej sytuacji nauczycielka potrzebuje sygnału, który wyraźnie oddzieli czas rozmów i współpracy od ciszy i skupienia na nowych informacjach. Wypowiada zdanie „Wszyscy patrzą na mnie”, które jest dla uczniów sygnałem, że należy się zatrzymać/przestać robić/mówić i poczekać na dalsze wskazówki. Nauczycielka może użyć tej techniki, ponieważ w klasie nie jest bardzo głośno, więc nie będzie musiała przekrzykiwać uczniów. Poza tym uczniowie wiedzą, co należy zrobić po zakończeniu rozmów w parach na stojąco (wrócić do swojej ławki, usiąść i patrzeć na nauczycielkę).

WPROWADZENIE I STOSOWANIE TECHNIKI

Wprowadzenie techniki „Wszyscy patrzą na mnie” nie wymaga wielu przygotowań. Wystarczy wybrać jedno krótkie zdanie, którego chcemy używać w klasie (np. „Wszystkie oczy na mnie”, „Patrzycie na mnie”), i wyjaśnić uczniom, czego od nich oczekujemy, gdy je wypowiemy.

Przy stosowaniu tej techniki nauczycielka powinna pamiętać o dwóch kwestiach. Po pierwsze, aby za każdym razem używać tego samego zdania, nie modyfikować jego formy. Po drugie, by cierpliwie poczekać na chwilę, w której wszyscy będą gotowi do dalszej pracy, czyli powstrzymać się od mówienia w czasie, gdy mówią uczniowie. W sytuacji, gdy uczniowie nie postępują zgodnie z naszą prośbą, stosujemy małe interwencje, np. przywołujemy uwagę poszczególnych uczniów przez wypowiedzianie ich imion („Kasiu! Aniu, tutaj. Michale, popatrz”), dziękujemy uczniom, którzy robią to, o co prosiliśmy („Dziękuję, Franku. Hania, super. Widzę, że Hubert i Hania są gotowi”).

SYGNAŁY DŹWIĘKOWE

OPIS SYTUACJI

Język polski, VII klasa szkoły podstawowej

Trwa praca w parach. Zadaniem uczniów było przypomnienie sobie wszystkiego, co wiedzą o częściach zdania. Najpierw mieli porozmawiać, potem przygotować notatkę. Nauczycielka chodzi po klasie i monitoruje pracę, słyszy, że uczniowie przestali rozmawiać na zadany temat, mimo że nie zrobili notatki. Podchodzi do parapetu, bierze dzwoneczek, staje na środku sali i, patrząc na uczniów, dzwoni. W klasie robi się trochę ciszej, ale kilkoro uczniów nie przerwało rozmów. Wtedy nauczycielka dzwoni drugi raz, nawiązując kontakt wzrokowy z uczniami. Gdy w klasie jest cicho, mówi: „Poprosiłam was o przerwanie pracy, żeby wszystkim przypomnieć, jakie jest zadanie...”.

KOMENTARZ

Nauczycielka użyła dzwoneczka, aby przekazać uczniom komunikat: przerwajcie pracę, popatrzcie na mnie, teraz powiem coś ważnego. Uczniowie wiedzą, jak należy się zachować, choć nie wszyscy od razu przerywają rozmowy w parach. Ważne, że nauczycielka nie dzwoni coraz głośniejszym dźwiękiem, żeby zagłuszyć uczniów. Między pierwszym a drugim sygnałem daje uczniom czas na dokończenie zdania i odwrócenie się.

WPROWADZENIE I STOSOWANIE TECHNIKI

Gdy decydujemy się na używanie sygnału dźwiękowego, który ma przywoływać uwagę uczniów, musimy przemyśleć dwie sprawy. Po pierwsze, jaki to ma być dźwięk. Naszym celem nie jest zaciekawienie uczniów, wprawienie ich w dobry nastrój ani zagłuszenie hałasu, dobrze więc, by sygnał był niezbyt głośny, w miarę neutralny. Po drugie, musimy zdecydować, w jaki sposób będziemy ten dźwięk uzyskiwać. Najpopularniejszą strategią jest użycie dzwoneczka, który stoi na biurku i zawsze jest pod ręką, w każdej chwili możemy zdecydować, by go użyć. Można też odtwarzać melodię z telefonu lub komputera – takie rozwiązanie ma niewątpliwie tę zaletę, że pozwala co jakiś czas zmieniać muzykę, ale ma też wadę – wymaga od nauczyciela więcej uwagi, bo musi on znaleźć telefon/usiąść przy komputerze i kilka razy kliknąć.

Rytuały przywoływania uwagi uczniów usprawniają komunikację, obniżają poziom hałasu w klasie, wspierają uczniów w lepszym kontrolowaniu zachowania, czyli ułatwiają nauczycielowi zarządzanie klasą. Oczywiście nie zapobiegają wszystkim trudnym sytuacjom, które pojawiają się w czasie lekcji, np. nie wpłyną na skupienie uczniów, ich zaangażowanie w wykonywanie zadań czy chęć do współpracy.

3. Rytuał udzielania głosu

Odnosimy czasem wrażenie, że lekcja toczy się dynamicznie, uczniowie są aktywni i sprawnie odpowiadają na pytania, nie zgłaszają trudności. Gdy przyjrzymy się jej jednak uważniej, może się okazać, że zaangażowana jest tylko niewielka grupa chętnie zabierających głos, a spora część uczniów pozostaje bierna. W takiej sytuacji pomocne będzie wprowadzenie rytuału udzielania głosu, dzięki któremu można kierować aktywnością uczniów tak, aby wszyscy – nie tylko ci „z natury aktywni” – byli włączeni w rozmowę na forum. Rytuał będzie też wspierał tych uczniów, którym trudno się dzielić przestrzenią do wypowiedzi z innymi.

Najważniejsze techniki, które możemy wykorzystać w naszych klasach, to:

- losowanie za pomocą patyczków,
- kolejka,
- rundka z ustaloną kolejką,
- atrybut mówcy,
- mówią dwie osoby przede mną.

LOSOWANIE DO ODPOWIEDZI ZA POMOCĄ PATYCZKÓW

OPIS SYTUACJI 1.

Matematyka, IV klasa szkoły podstawowej

Nauczycielka ćwiczy umiejętność mnożenia w pamięci: „Za chwilę poproszę Was o podanie wyników mnożenia, będę losować osoby, które podadzą wyniki, czekajcie na swoją kolej, nie podnosząc rąk”. Nauczycielka podaje działanie: 7×11 i czeka około 8 sekund (odlicza w myślach). Kilkoro uczniów podnosi ręce, nauczycielka uśmiecha się do nich, kręci przecząco głową i losuje patyczek z imieniem ucznia: „Janku?”. Janek odpowiada: „77”. Nauczycielka akceptuje odpowiedź: „Tak, 7×11 równa się 77. Janku, jak to policzyłeś?”. Uczeń odpowiada: „ 7×10 to 70 dodać 7×1 to 7, w sumie 77.” Nauczycielka komentuje: „Dziękuję. Pomyślcie teraz, ile będzie 12×11 ”. Ponownie czeka 8 sekund z wylosowaniem kolejnego ucznia. Tym razem nie wytrzymuje Sebastian i głośno podaje wynik. Nauczycielka ignoruje tę odpowiedź i po 8 sekundach losuje Alicję – odnosi się do podanego przez nią wyniku. Odpowiedź Sebastiana zostawia bez komentarza.

KOMENTARZ

Losowanie za pomocą patyczków to jedna z prostszych i bardziej popularnych technik udzielania głosu. Jej założeniem jest utrzymanie wszystkich w gotowości do odpowiedzi – dzięki temu uczniowie muszą się skupić na zadaniu, ale też cierpliwie czekać na swoją kolej, gdy odpowiadają inni. Przestrzeń do wypowiedzi jest sprawiedliwie dzielona między wszystkich w klasie – o tym, kto zabierze głos, decyduje los, nie to, kto zdoła przekrzyczeć innych ani subiektywny wybór nauczyciela. Jak widzimy, matematyczka konsekwentnie udziela głosu tylko tym, których wylosuje, a ignoruje wypowiedzi osób, które nie zostały wylosowane. To powinno sprawić, że po jakimś czasie uczniowie przyzwyczajają się do rytuału i zaczną go przestrzegać.

Warto też zwrócić uwagę na sposób, w jaki nauczycielka zarządza aktywnością uczniów. Po pierwsze, za każdym razem zanim wylosuje ucznia, najpierw zadaje pytanie. Po drugie, pozostawia wystarczająco dużo czasu na zastanowienie się nad wynikiem. Ten szczegół ma ogromne znaczenie dla stworzenia komfortowej, bezpiecznej atmosfery lekcji. Zastosowanie odwrotnej kolejności i pominięcie czasu na przygotowanie mogłoby blokować mniej pewnych siebie uczniów i wprowadzać napięcie.

OPIS SYTUACJI 2.

Historia, II klasa szkoły ponadpodstawowej

Uczniowie czytają po cichu tekst, następnie w zeszytach zapisują odpowiedzi na trzy pytania z nim związane. Gdy skończą, porównują odpowiedzi w parach. Nauczyciel monitoruje pracę, zadaje pytania pogłębiające. Gdy czas na pracę mija, przywołuje uwagę uczniów, korzystając z techniki „ręka w górze, cisza w chórze”. Kiedy ma pewność, że wszyscy są skupieni, odczytuje pierwsze pytanie i losuje patyczek z imieniem pierwszej osoby. Gdy ta odpowie, nauczyciel nie komentuje w żaden sposób wypowiedzi ucznia, tylko losuje kolejną osobę, którą prosi o odniesienie się do odpowiedzi poprzednika, a potem jeszcze jedną. W ten sposób postępuje z każdym pytaniem, dzięki czemu zaprasza kilka osób do wypowiedzi na forum.

KOMENTARZ

W tej sytuacji także warto zwrócić uwagę na wszystko, co się dzieje, zanim uczniowie zostaną wylosowani do odpowiedzi. Tym razem zadanie jest bardziej złożone, uczniowie samodzielnie pracują z tekstem, poszukując odpowiedzi na pytania. Niezwykle istotne jest to, że po pracy samodzielnej mogą skonsultować odpowiedzi w parach. W ten sposób mogą się upewnić, że ich myślenie idzie w dobrym kierunku, lub uzyskać pomoc, jeśli coś jest trudne. Dodatkowym wsparciem jest monitorujący pracę klasy nauczyciel. Losowanie do odpowiedzi pełni funkcję bardziej podsumowania zadania niż oceny, uczniowie są do niego przygotowani, a głosy w klasie rozkładają się równomiernie.

WPROWADZENIE I STOSOWANIE TECHNIKI

Losowanie do odpowiedzi może wywoływać dyskomfort uczniów i uczenic. Ich obawy mogą dotyczyć niepowodzenia czy negatywnej oceny nauczyciela lub rówieśników. Z tego powodu istotny jest etap wprowadzania rytuału. Uczniowie muszą często słyszeć od nas, że wprowadzamy patyczki (lub inną technikę losowania), ponieważ zależy nam na tym, aby wszyscy brali udział w lekcji, jesteśmy ciekawi zdania każdego z nich, a prawo głosu to przywilej – losując, troszczymy się o to, aby każdy mógł z niego skorzystać. Dobrze przypominać, że patyczki nie służą wyłapywaniu tych, którzy czegoś nie umieją, ale stwarzaniu przestrzeni na zaprezentowanie różnych pomysłów, stanowisk czy sposobów rozumowania. Koniecznie prowadźmy z uczniami rozmowy o prawie do błędu, niewiedzy czy gorszego dnia jako naturalnych etapach uczenia się. Warto w tej kwestii odnieść się do zapisów naszego kontraktu. Technika udzielania głosu za pomocą losowania wzmacnia przecież takie zasady jak:

„głos każdego ma znaczenie”, „każdy ma prawo do błędu” czy „pracujemy najlepiej, jak umiemy”.

Gdy używamy w klasie patyczków, niezwykle istotne jest, aby pamiętać o trzech zasadach.

Po pierwsze, zanim wylosujemy ucznia do odpowiedzi, dajemy czas na przemyślenie pytania i przygotowanie się do odpowiedzi. W przypadku prostych pytań wystarczy kilka–kilkanaście sekund na zastanowienie (tak jak w pierwszej sytuacji). W przypadku trudniejszych, bardziej złożonych zadań warto uprzedzić uczniów, że będą losowani do odpowiedzi i dać im możliwość przygotowania się – wyznaczyć czas na zastanowienie się, sprawdzenie wiadomości w źródle lub rozmowę w parze. Dobrą praktyką będzie przejście przez wszystkie wymienione tu etapy (pomyśl – sprawdź – porozmawiaj – odpowiedz na forum).

Po drugie, istotna jest kolejność: najpierw pytanie, potem losowanie. Zależy nam na tym, aby przekierować uwagę z tego, kto odpowiada, na myślenie o pytaniu. Poza tym, gdy najpierw pada imię, a dopiero potem odpowiedź, tracimy to, na czym tak naprawdę zależy nam w tej technice, czyli zaangażowanie wszystkich. Ktoś, kto usłyszał, że do odpowiedzi został wylosowany kolega, może czuć się zwolniony z myślenia nad pytaniem.

Po trzecie, postępujemy konsekwentnie. Jeśli mówimy, że będziemy losować, nie udzielamy głosu osobom, które się zgłaszają, ignorujemy wypowiedzi poza kolejnością. Uczniowie nauczą się przestrzegać zasad tylko wtedy, gdy będziemy stać na ich straży. Jeśli skłonność do wypowiadania się poza kolejnością będzie się u jakiegoś ucznia utrzymywać dłużej, warto przeprowadzić z nim indywidualną rozmowę. Możemy się z niej dowiedzieć, co konkretnie sprawia mu trudność, jeszcze raz wyjaśnić sens i cel losowania za pomocą patyczków i poszukać rozwiązania problemu.

KOLEJKA

OPIS SYTUACJI

WOS, VIII klasa szkoły podstawowej

Nauczycielka wprowadza zadanie: „Za chwilę obejrzycie 10-minutowy film na temat przestrzegania praw człowieka w różnych częściach świata. Proszę, aby każdy z Was zapisał dwie–trzy refleksje związane z tematem. Po filmie poproszę o podzielenie się jedną z nich na forum”. Po zakończeniu filmu nauczycielka prosi, aby każdy, kto chce się wypowiedzieć, podniósł rękę. Spisuje na tablicy imiona wszystkich chętnych uczniów, tworząc w ten sposób kolejkę, według której

uczniowie zabierają głos. Podczas rozmowy nauczycielka obserwuje klasę i, kiedy ktoś podniesie rękę, dopisuje jego imię na końcu listy. Po wypowiedzi ostatniej osoby upewnia się: „Czy jest ktoś jeszcze, kto chciałby coś dodać?”. Ponieważ nie ma więcej chętnych, przechodzi do kolejnego etapu.

KOMENTARZ

Jak widzimy, technika kolejki umożliwia zabranie głosu wszystkim chętnym osobom. Zapisanie imion na tablicy gwarantuje, że żadna z nich nie zostanie pominięta oraz porządkuje kolejność wypowiedzania się, co powinno wpłynąć na spokojny przebieg rozmowy. Nauczycielka nie musi udzielać głosu poszczególnym uczniom, ponieważ z listy spisanej na tablicy jasno wynika, kto po kim zabiera głos. Na końcu nauczycielka upewnia się, czy ktoś chce się jeszcze wypowiedzieć. To ważne z tego względu, że niektórzy uczniowie potrzebują trochę czasu, zanim zdecydują się zgłosić do odpowiedzi.

WPROWADZENIE I STOSOWANIE TECHNIKI

Wprowadzając technikę kolejki, wystarczy wyjaśnić, na czym polega, podkreślając, że uczniowie wypowiadają się w takiej kolejności, w jakiej ich imiona są spisane na tablicy. Warto też ustalić sygnał, jakim będą zgłaszać się do odpowiedzi, gdy ktoś zdecyduje się na wypowiedź po uruchomieniu kolejki. Może to być na przykład podniesienie ręki. Zaznaczmy przy okazji, że w momencie, kiedy czyjeś imię pojawi się na tablicy, powinien opuścić rękę i czekać na swoją kolej; nie ma potrzeby siedzenia z podniesioną ręką przez dłuższy czas.

Spisanie na tablicy imion sprawia, że uczniowie powinni zabierać głos bez konieczności wyczytywania. Warto uwrażliwić ich na to, aby uważnie się nawzajem słuchali i zaczęli mówić, dopiero gdy mają pewność, że poprzednia osoba z listy już skończyła. Niezłym rozwiązaniem jest ustalenie zwyczaju, że osoba mówiąca, kończąc, mówi „dziękuję”. Wtedy jest jasne, że może zacząć kolejna. Naturalnie, mimo że nie udzielamy uczniom głosu, obserwujemy, czy ustalona kolejność jest przestrzegana, i w razie konieczności przypominamy o ustalonej procedurze, oddajemy głos osobie, której jest kolej.

Warto też ustalić z uczniami sposób postępowania w momencie, gdy chcą się odnieść do tego, co powiedział ktoś inny. Rozwiązaniem może się okazać poproszenie uczniów o notowanie swoich spostrzeżeń, a dzielenie się nimi, gdy przyjdzie ich kolej, ewentualnie wprowadzenie drugiej rundki.

Jak widzimy, technika kolejki służy bardziej zbieraniu głosów i porządkowaniu kolejności wypowiedzania się niż prowadzeniu ożywionej dyskusji. Warto zatem przemyśleć, kiedy może być dla nas przydatna. Musimy też pamiętać, że – w przeciwieństwie do losowania – w tej technice wypowiadają się jedynie osoby, które same się zgłoszą. Możemy uzupełnić ją wprowadzeniem zasady:

„każdy zabiera głos”, która narzuca uczniom konieczność przynajmniej jednokrotnego wypowiedzenia się podczas lekcji, dając jednocześnie możliwość wyboru momentu czy poruszanego na lekcji zagadnienia.

RUNDKA Z KOLEJKĄ

OPIS SYTUACJI

Przyroda, IV klasa szkoły podstawowej

Nauczycielka podsumowuje lekcję: „Zapiszcie w zeszytach odpowiedź na pytanie: «Czego nowego dowiedziałam/em się na dzisiejszej lekcji o zjawiskach atmosferycznych?». Za 2 minuty poproszę was o podzielenie się odpowiedziami, tak jak zwykle wyświetlę kolejność zabierania głosu”. Gdy uczniowie piszą odpowiedzi, nauczycielka edytuje przygotowany wcześniej w prezentacji schemat z imionami uczniów – przedstawia pola tekstowe, aby kolejność była inna na każdej lekcji. Po 2 minutach uczniowie odczytują swoje odpowiedzi zgodnie z wyświetlonym schematem. Na koniec nauczycielka krótko podsumowuje to, co usłyszała, dziękuje uczniom za pracę i żegna się z nimi.

KOMENTARZ

Nauczycielka tej klasy usłyszała odpowiedzi wszystkich uczniów – nie pominęła żadnego z nich, ponieważ pomógł jej w tym przygotowany wcześniej schemat, który narzucił porządek wypowiedzania się, a zadanie przebiegło sprawnie. Szczególnie cenne jest to, że technika została zastosowana w podsumowaniu, ponieważ w ten sposób w krótkim czasie nauczycielka zorientowała się, jakie są efekty przeprowadzonej właśnie lekcji. Oczywiście dzieci mogłyby też odpowiadać po kolei według zajmowanych w klasie miejsc, wtedy również wypowiedzieliby się wszyscy, jednak uwaga uczniów byłaby już zapewne na nieco niższym poziomie. Zniechęcać do stosowania tej techniki może obawa, że przygotowanie schematu to wysiłek pochłaniający sporo czasu – to prawda, należy poświęcić chwilę na przygotowanie jego pierwszej wersji. Jeśli jednak skorzystamy z prezentacji, wprowadzając każde imię jako oddzielne pole tekstowe, zajmie nam to zapewne kilkanaście minut, ale potem wystarczy już tylko przenieść pola tekstowe, żeby zmieniać kolejność. Nauczycielce wystarczy na to 2 minuty, w czasie których uczniowie zapisywali odpowiedzi.

WPROWADZENIE I STOSOWANIE TECHNIKI

Technikę „rundka z kolejką” stosujemy, gdy zależy nam, aby głos zabrali wszyscy uczniowie. Sprawdzi się w wypadku aktywności, w których wypowiedzi uczniów nie są zbyt rozbudowane ani nie wymagają wzajemnego odno-

szenia się do wypowiedzi innych osób. Porządkuje przebieg wypowiedzania się, co może być szczególnie istotne w klasach bardzo aktywnych, ale też skłania do zabrania głosu tych, którzy z reguły się nie wypowiadają z własnej woli. „Rundka” może także stwarzać okazję do tego, aby uczniowie ćwiczyli uważne słuchanie – zaczynając rozmowę, warto poprosić, żeby każda osoba dodała coś, o czym jeszcze nie było mowy, i nie powtarzała tego, co zostało już powiedziane.

Kiedy wprowadzamy tę technikę, wystarczy, że zadbamy, aby uczniowie rozumieli mechanizm jej działania – mówienie w określonej kolejności i uważne śledzenie listy. Reagujemy, gdy kolejność nie jest przestrzegana, spokojnie o niej przypominając. Trudnością w stosowaniu tej techniki, zwłaszcza w licznych klasach, może być to, że uczniowie, którzy już się wypowiedzą, czasem tracą zainteresowanie wypowiedziami kolegów.

Schematem kolejki może być zwykła lista ze zmienianą z lekcji na lekcję kolejnością, ale ciekawszym rozwiązaniem będzie stworzenie kolejki w atrakcyjnej formie graficznej – imiona można wpisać w elementy tworzące jakiś kształt (jeszcze lepiej, jeśli związany z treścią zajęć), pola na planszy, wreszcie zamiast imion możemy użyć zdjęć uczniów. W niedużych klasach zamiast wyświetlanej listy sprawdzą się kartoniki, które możemy przymocować do tablicy. Można też korzystać z aplikacji, które układają imiona w losowej kolejności.

ATRYBUT MÓWCY

OPIS SYTUACJI 1.

Godzina wychowawcza, IV klasa szkoły podstawowej

Uczniowie siedzą w kręgu. Nauczycielka zaczyna zajęcia od pytania, jak minął tydzień, i przekazuje mięką, pluszową piłkę pierwszej osobie po swojej prawej stronie. Osoba ta wypowiada się, a następnie podaje ją kolejnej, aż do zamknięcia kręgu. Gdy piłka wraca do nauczycielki, ta zamyka ten etap lekcji i przechodzi do kolejnego.

OPIS SYTUACJI 2.

Godzina wychowawcza, V klasa szkoły podstawowej

Klasa szuka pomysłu na to, w jaki sposób spędzić Dzień Dziecka. Nauczycielka poprosiła wcześniej, aby dzieci zastanowiły się, jaka forma świętowania najbardziej by im odpowiadała. Uczniowie siedzą w kręgu. Nauczycielka podaje plastikowy mikrofon pierwszej osobie po swojej prawej stronie. Uczennica prezentuje swój pomysł, a następnie podaje mikrofon koledze siedzącemu obok, i tak dalej aż do zamknięcia kręgu.

Głos może zabrać tylko ten, kto ma mikrofon – atrybut mówcy. Podczas gdy dzieci się wypowiadają, nauczycielka notuje pomysły. Kiedy mikrofon do niej wraca, podsumowuje to, co usłyszała, i dzieli klasę na mniejsze grupy, w których przedyskutują mocne i słabe strony propozycji oraz wybiorą jedno rozwiązanie.

KOMENTARZ

W obu sytuacjach priorytetem jest to, żeby każdy mógł się wypowiedzieć, dlatego rundka musi przejść do samego końca. Przekazywany z rąk do rąk przedmiot uwidacznia, kto ma głos, i pomaga poczekać na własną kolej. W obu przypadkach uczniowie siedzą w kręgu – twarzami do siebie – taki układ sprzyja wzajemnemu słuchaniu się, jak również zwracaniu się do całej grupy, nie tylko nauczycielki.

WPROWADZENIE I STOSOWANIE TECHNIKI

Mówienie z przekazywaniem „atrybutu mówcy” (mikrofonu, piłki, maskotki, dowolnie wybranego przedmiotu) jest rodzajem rundki z kolejką. Technika ta sprawdza się, gdy uczniowie siedzą w kręgu, np. podczas powitania lub podsumowania lekcji, można ją też wykorzystać, gdy szukamy rozwiązania i chcemy, aby każdy coś zaproponował. Możemy ją zastosować jako rytuał początku lekcji (tak jak w przypadku sytuacji 1), aktywność skończy się wtedy po jednym okrążeniu atrybutu mówcy. Jeśli zastosujemy ją, rozwiązując jakiś problem czy omawiając złożone zagadnienie, okrążeń może być więcej. Nie rezygnujemy wtedy z przekazywania przedmiotu, ale ustalamy hasło oznaczające rezygnację z głosu (np. „pas”, „dziękuję”).

Struktura techniki jest łatwa do zrozumienia dla uczniów, dzięki czemu wprowadzenie nie wymaga od nas większych przygotowań. Istotna jest zasada: ktokolwiek chce coś powiedzieć, musi poczekać na swoją kolej. Może się jednak okazać, że skupienie się i uważne słuchanie innych przez dłuższy czas jest dla uczniów wyzwaniem, warto więc pamiętać o zasadzie stopniowości i na początek zadawać pytania wymagające krótkich odpowiedzi. Możemy też zaproponować zabawy, dzięki którym wszyscy w klasie będą się uczyć uważnego słuchania – takie, w których trzeba powtarzać jakąś frazę i dodawać kolejne elementy, np. na pytanie o ulubione danie uczniowie mogliby odpowiadać: Uczeń 1: „Moje ulubione danie to pizza”, Uczeń 2: „Ulubione danie Jacka to pizza, a ja najbardziej lubię grzanki z serem”, Uczeń 3: „Ulubione danie Jacka to pizza, Mai grzanki z serem, a moje to naleśniki z owocami” itd.

Innym wariantem wykorzystania „atrybutu mówcy” będzie jego przekazywanie bez ustalonej kolejności. Uczeń po zakończeniu wypowiedzi przekazuje przedmiot wybranej przez siebie osobie. Zaletą takiej formy będzie konieczność skupienia się na tym, kto jeszcze nie mówił, ponieważ tylko takiej osobie

można przekazać głos. Z kolei kiedy nie chodzi już o to, aby wypowiedzieli się wszyscy, ale na przykład o zebranie ostatnich głosów (np. w dodatkowej rundzie), warto się też umówić, w jaki sposób uczniowie będą sygnalizować potrzebę wypowiedzenia się.

MÓWIĄ DWIE OSOBY PRZEDE MNĄ

OPIS SYTUACJI

Język polski, VI klasa szkoły podstawowej

Nauczycielka postanowiła wprowadzić technikę „Mówią dwie osoby przede mną”, gdyż zauważyła, że w czasie dyskusji wypowiadają się głównie trzy osoby, a pozostałe raczej się nie zgłaszają, być może uczniowie o mniejszej sile przebiecia stracili motywację do zabierania głosu. W czasie przerwy przygotowała plakat, który będzie przypominał uczniom o nowej zasadzie, i powiesiła go na tablicy.

Na początku lekcji nauczycielka wyjaśnia, na czym polega technika i jaki jest jej cel. Potem wprowadza zadanie, które będzie przebiegać dwuetapowo – najpierw uczniowie porozmawiają w grupach na temat postaw bohaterów, które budzą ich wątpliwości, w drugiej części odbędzie się dyskusja na forum. Przed rozpoczęciem pracy w grupach nauczycielka przypomina o ustalonej zasadzie i pokazuje na tablicy przypominający ją plakat. Zastrzega, że zasada zaczyna obowiązywać od wypowiedzi trzeciej osoby w grupie. Po zakończeniu rozmów w grupach pyta, czy udało się przestrzegać zasady i czy było to trudne. Marcin odpowiada, że było łatwo, ponieważ w jego grupie dwie osoby niewiele mówiły, powiedziały tylko „Nie mam nic dodania” i miał już swoją kolej. Nauczycielka dziękuje, że pamiętał o zasadzie i dał szansę wypowiedzieć się innym. Po wymianie jeszcze kilku opinii otwiera dyskusję na temat bohaterów, ponownie przypominając o wiszącym na tablicy plakacie. Kolejni uczniowie zabierają głos, nauczycielka moderuje dyskusję. Jedna z uczennic próbuje się wypowiedzieć z pominięciem kolejki, jednak klasa od razu to wychwytuje, słysząc głos „Dwie osoby!”. Dziewczyna robi zawiedzioną minę, ale wycofuje się bez komentarza. Zabiera głos po kilku kolejnych osobach. Podobna sytuacja zdarza się jeszcze kilka razy. Po zakończonej dyskusji nauczycielka dziękuje uczniom za przestrzeganie zasady i dzielenie się przestrzenią w dyskusji.

KOMENTARZ

Nauczycielce tej klasy VI zależało na tym, aby zadbać o przestrzeń dla rzadziej wypowiadających się osób, a jednocześnie nie gasić entuzjazmu kil-

ku aktywnych. Wprowadzona technika nie odbiera prawa głosu uczniom, którzy mają potrzebę mówić dużo. Uczy, że będąc w grupie, należy dzielić się prawem do wypowiedzi, i dostarcza narzędzia wspierającego samoregulację. Priorytetem w działaniu nauczycielki jest rozwój każdego ucznia w klasie.

Jak już niejednokrotnie wspominałyśmy, żadna zasada nie zadziała natychmiast. Uczniowie mają swoje przyzwyczajenia – nauczycielka zdaje sobie z tego sprawę: przypomina o zasadzie i wizualizuje ją. Dziękuje za jej przestrzeżenie, czym ją wzmacnia i utrwała. Reakcje uczniów świadczą o tym, że wprowadzona zasada ma dla nich znaczenie.

Warto też się zatrzymać nad rozmową z Marcinem przeprowadzoną w części podsumowującej. Chłopiec stwierdza, że w jego grupie w gruncie rzeczy i tak mówił przede wszystkim on, a pomimo to nauczycielka mu dziękuje: „Dziękuję, że pamiętałeś o zasadzie i dałeś szansę wypowiedzieć się innym”. Słowa podziękowań są w tym wypadku kluczowe. Założenie, że wraz z wprowadzeniem techniki wszyscy zaczną mówić tyle samo, byłoby naiwne, istotne jest, aby uczniowie wypracowywali nawyk pytania o zdanie swoich rozmówców, a to właśnie miało miejsce i dzięki podziękowaniom nauczycielki może się powtórzyć.

WPROWADZENIE I STOSOWANIE TECHNIKI

Jeśli zależy nam na wzmocnieniu głosu uczniów mniej widocznych w czasie lekcji przy jednoczesnym utrzymywaniu zaangażowania aktywnych i chcemy wprowadzić technikę „mówią dwie osoby przede mną”, ważny będzie sposób, w jaki przedstawimy ją klasie. Podobnie jak w kilku innych wspomnianych już wcześniej przypadkach dobrze skupić się na pozytywach. Nie chcemy, aby uczniowie usłyszeli od nas, że jedni mówią za dużo i muszą się zacząć ograniczać, a drudzy wprost przeciwnie. Naszym celem jest stworzenie przestrzeni do wypowiedzi dla wszystkich osób w klasie, uczenie się słuchania i mówienia na forum. Mamy pomysł, jak o to zadbać, i zapraszamy uczniów do współpracy.

Młodszy uczniom lub takim ze skłonnością do usztywniania się w rozumieniu zasad trudność może sprawiać rozumienie, że owe „dwie osoby przede mną” nie zawsze będą oznaczały tylko i wyłącznie dwie. Warto wobec tego podkreślić, że podczas rozmowy obowiązują zawsze te same zasady z kontraktu – czekamy na swoją kolej, gdy mówią inni. W tym wypadku dbamy o to, aby zrobić miejsce dla co najmniej dwóch przed nami. Jeśli zastrzeżenie to pojawi się w momencie wprowadzania techniki, jest spora szansa, że unikniemy nieporozumień na późniejszych etapach.

W zależności od tego, w jaki sposób udzielamy uczniom głosu na lekcji, warto też przypomnieć i omówić ogólne zasady rozmowy w naszej klasie. Trudną dla uczniów kwestią może być sprawa podnoszenia ręki. Kiedy stosujemy technikę „mówią dwie osoby przede mną”, niewskazane jest, aby uczniowie podnosili rękę, zanim uzyskają prawo do wypowiedzi (dwie oso-

by wcześniej) – to, poza wyjaśnieniem, warto zapisać na przypominającym plakacie.

Dobrze też omówić z uczniami sposób pracy w grupach – zachęćmy ich do pytania o zdanie innych, zanim zaprezentują własne opinie. Jak w przypadku pracy nad każdą umiejętnością wzmocnijmy to, co się udaje, rozmawiamy z uczniami i uczennicami o ich postępach.

4. Rytuał zgłaszania trudności i sygnalizowania zakończenia pracy

Bardzo ważnym elementem utrzymania ładu podczas ćwiczeniowej części lekcji jest wypracowanie z uczniami prostego, najlepiej pozawerbalnego sposobu komunikacji, dzięki któremu będą mogli zgłaszać trudności lub sygnalizować zakończenie pracy bez rozpraszania innych.

Najważniejsze techniki, które możemy wykorzystać w naszych klasach, to:

- światła,
- sygnał/gest,
- pudełko z dodatkowymi zadaniami.

TECHNIKA ŚWIATEŁ

OPIS SYTUACJI

Matematyka, IV klasa szkoły podstawowej

Uczniowie rozwiązują zadania ze zbioru zadań. Na ławkach mają ułożone kartoniki w trzech kolorach: zielonym, żółtym i czerwonym – tzw. światła. Większość dzieci położyła na wierzchu żółty, oznaczający w tym wypadku: „jestem w trakcie pracy”. Nauczycielka, monitorując pracę uczniów, zauważyła, że Monika zmieniła swój kartonik na czerwony, który sygnalizuje: „utknęłam, proszę o pomoc”. Nauczycielka gestem wskazuje plakat z hasłem: „Zanim mnie zawołasz, zajrzyj do materiałów lub zapytaj koleżankę/kolegę”. Monika kiwa głową i zaczyna wertować zeszyt. Mniej więcej w tym samym czasie czerwony kartonik pojawia się na ławce Bartka. Nauczycielka stoi akurat obok jego ławki, więc zadaje pytanie: „Czy szukałeś odpowiedzi w podręczniku i zapyta-

leś Antka?”. Bartek odpowiada twierdząco, nauczycielka pyta, w czym może mu pomóc. Gdy kończy rozmowę, u kilkorga uczniów dostrzega zielone kartki. Łączy ich w pary, prosząc o porównanie odpowiedzi, następnie wraca do Moniki sprawdzić, czy poradziła sobie z trudnością. Gdy na większości ławek pojawiają się zielone kartki, nauczycielka przechodzi do podsumowania zadania.

KOMENTARZ

Powyższa sytuacja pokazuje, jak prosty system komunikatów sprzyja spokojnej i bezpiecznej atmosferze w klasie o zróżnicowanym tempie pracy, wzmacniając jednocześnie poczucie odpowiedzialności i kompetencji uczniów. Możliwość dyskretnej prośby o pomoc wspiera osoby, które mogłyby mieć opory, aby podejść do nauczycielki czy zadać pytanie na forum. Jednocześnie w klasie funkcjonuje rozwiązanie kształtujące samodzielność i odpowiedzialność, czyli plakat z instrukcją „Zanim mnie zawołasz...”. Nauczycielka monitoruje pracę, przemieszczając się między dziećmi – czuwa nad przebiegiem ćwiczenia, ale to do uczniów należy inicjatywa. Ci, którzy pracują szybciej, nie nudzą się po skończeniu zadania, czekając na werdykt nauczyciela, lecz porównują swoje rozwiązania. Nabierają w ten sposób przekonania o własnych kompetencjach. Ćwiczenie przebiega płynnie, bez zbędnych zakłóceń, nauczycielka panuje nad sytuacją.

WPROWADZENIE I STOSOWANIE TECHNIKI

Wprowadzając technikę świateł, dbamy, aby uczniowie zrozumieli, jak z nich korzystać, oraz wiedzieli, że jest to system usprawniający komunikację. Nie służy ocenianiu, zniechęcaniu do zadawania lub utrudnianiu korzystania z pomocy nauczyciela. Na początku podkreślamy, że kiedy używamy świateł, jest to jedyny sposób komunikowania się – nie ma potrzeby dodawania „proszę pani” czy podnoszenia ręki, a czasami, gdy nauczyciel/ka z kimś rozmawia, trzeba cierpliwie poczekać na swoją kolej. Rzecz jasna, umawiając się z uczniami na taki czy inny sposób porozumiewania się, dbamy o to, by być uważnym i sprawnie reagować na sygnały. Jeśli nie możemy od razu zareagować, warto choćby niewerbalnie dać znać, że widzimy i prosimy o cierpliwość. Jeśli potrzebę pomocy sygnalizuje więcej osób, być może warto połączyć je w grupę lub otworzyć pytanie na forum.

SYGNAŁ/GEST

OPIS SYTUACJI

Historia, V klasa szkoły podstawowej

Nauczycielka wydaje polecenie: „Poproszę was teraz o przeczytanie krótkiego tekstu. Kiedy skończycie, zaznaczcie sobie jego miejsce w podręczniku, zamknijcie książkę i przesuniecie ją na brzeg ławki – dzięki temu będę wiedziała, kto skończył”. Uczniowie zaczynają czytać, po 3–4 minutach zamykają się pierwsze książki. Nauczycielka pokazuje im uniesiony kciuk i się uśmiecha. Po chwili zauważa, że uczeń w środkowym rzędzie rozgląda się po klasie, ale ciągle ma otwartą książkę. Nauczycielka podchodzi do jego ławki i cicho pyta, czy jeszcze czyta. Uczeń odpowiada, że już skończył. Nauczycielka prosi o zamknięcie książki. Gdy odchodzi, zauważa podobną sytuację u ucznia na końcu sali. Spotykają się wzrokiem, nauczycielka wykonuje gest zamykania książki. Chłopak zamyka podręcznik. Nauczycielka przemieszcza się po sali, kolejni uczniowie zamykają podręczniki. Za chwilę będzie mogła przejść do dalszej części lekcji.

KOMENTARZ

Nauczycielka umówiła się z uczniami na bardzo prosty sygnał zakończenia czytania. Wygląda na to, że na tej lekcji zastosowała go po raz pierwszy. Jeśli będzie go używać na kolejnych zajęciach, stanie się rytuałem sygnalizowania końca pracy i nie będzie już musiała przypominać uczniom, co zrobić, gdy skończą. Niezwykle istotny jest fakt, że nauczycielka naprawdę uważa na to, co dzieje się w klasie, i jest z uczniami w ciągłym kontakcie. Obserwuje sytuację i wie, ile osób już skończyło. Niewerbalnie dziękuje osobom, które zastosowały się do polecenia (uśmiech, kciuk w górę). Dyskretnie reaguje w sytuacjach budzących wątpliwości (cicha indywidualna rozmowa, gest zamykania książki).

WPROWADZENIE I STOSOWANIE TECHNIKI

Jak widzimy w przytoczonym opisie sytuacji, technikę sygnału/gestu można wprowadzić, podając uczniom prostą instrukcję oczekiwanego zachowania. Gdy ustalimy konkretny sygnał, kluczowe jest nasze bycie na bieżąco oraz konsekwencja w stosowaniu zasady.

Warto się zastanowić nad wyborem sygnału odpowiedniego dla naszych uczniów. W przytoczonej wyżej sytuacji nauczycielka poprosiła uczniów o zamknięcie i przesunięcie książki. Najprawdopodobniej planuje jeszcze wrócić do podręcznika, ponieważ w poleceniu pojawiła się również prośba o zaznacze-

nie fragmentu. Zastanawiające jest, czy w niektórych klasach takie otwieranie i zamykanie podręcznika nie spowoduje dodatkowego zamieszania. Być może wówczas wystarczyłoby samo przesunięcie otwartej książki na brzeg ławki.

PUDEŁKO Z DODATKOWYMI ZADANIAMI

OPIS SYTUACJI

Matematyka, VIII klasa szkoły podstawowej

Uczniowie samodzielnie pracują nad krótkim testem z zadaniami egzaminacyjnymi. Na pracę mają 25 minut. Na końcu sali znajduje się segregator z napisem „łamiągłówek”. Mniej więcej po 20 minutach pracy jeden z uczniów odkłada swój zestaw zadań, wstaje, wyciąga kartkę z segregatora, po czym wraca z nią na miejsce. Zanim upłynie 25 minut, w ten sposób postępuje jeszcze troje uczniów.

KOMENTARZ

To kolejna sytuacja pokazująca, że zróżnicowane tempo pracy uczniów nie musi zakłócać porządku lekcji. Zadanie do pracy samodzielnej zostało zaplanowane na konkretny czas, co nie jest bez znaczenia w kontekście nabywania sprawności radzenia sobie w sytuacji egzaminacyjnej. Uczniowie z jednej strony powinni uczyć się planować własną pracę w określonym czasie, z drugiej muszą mieć świadomość, że wszyscy mają prawo do spokojnej pracy w ciszy. „Pudełko z dodatkowymi zadaniami” – w tym wypadku segregator z łamiągłówkami – umożliwia poćwiczenie dodatkowych umiejętności tym, którzy pracują szybciej, oraz zapewnia dobre warunki potrzebującym więcej czasu.

WPROWADZENIE I STOSOWANIE TECHNIKI

Zanim wprowadzimy pudełko z zadaniami w klasie, powinniśmy się dobrze zastanowić nad jego zawartością. Zadania, które się w nim znajdują, powinny być ciekawe i rozwijające. Jeśli będą nudne, za łatwe lub za trudne, uczniowie nie będą zmotywowani, by po nie sięgać. Nie chodzi przecież tylko o to, aby ich zająć, ale też aby dać im okazję do rozwijania umiejętności.

Warto też się zastanowić, co się będzie działo z wykonanymi już zadaniami: czy należy je oddać do sprawdzenia, w jaki sposób można poznać rozwiązanie zadania, czy planujemy jakiś moment na lekcji (lub po niej) na ich omawianie, a może udostępniemy uczniom klucz odpowiedzi? O tym wszystkim uczniowie powinni się dowiedzieć na początku. Kiedy już podejmiemy decyzję na temat szczegółów, dobrym pomysłem będzie umieszczenie zwięzłej instrukcji na pudełku/segregatorze.

5. Rytuał doboru do grupy

Gdy chcemy podzielić uczniów na grupy, mamy do wyboru trzy strategie: możemy pozwolić, aby podzielili się sami, zaplanować, kto z kim będzie pracował, i poinformować o składach zespołów lub zastosować dobór losowy.

Pierwsza strategia wydaje się atrakcyjna – każdy pracuje z tym, z kim chce, nie słyszymy narzekań, unikamy ewentualnych konfliktów. Są to jednak zalety pozorne, ponieważ w praktyce bardzo rzadko się zdarza, że uczniowie umieją sami podzielić się tak, żeby wszyscy czuli się dobrze – zawsze ktoś będzie wybrany na końcu albo zostanie bez grupy. Skutkiem naszych próśb, aby uczniowie podzielili się na grupy, może być wzmocnienie podziałów i hierarchicznego układu relacji w naszej klasie. Jeśli sytuacja się powtarza, utwierdzamy osoby niewybrane w roli outsiderów. Nawet jeśli swobodne dobieranie się przebiega w naszej klasie sprawnie i zespoły tworzą się szybko, ryzykujemy, że uczniowie zamkną się w wąskim gronie swojej paczki i będą mieli trudności z nawiązywaniem kontaktów i współpracą z osobami spoza niej. Co więcej, praca takich zespołów może być mniej efektywna, ponieważ bardziej skupią się na wymiarze towarzyskim niż merytorycznym zadania. Podsumowując – nie rekomendujemy swobodnego doboru do grup.

Druga strategia bywa uzasadniona, gdy z jakiegoś powodu zależy nam, aby połączyć ze sobą pewne osoby, np. gdy planujemy zadania o różnym stopniu trudności lub chcemy, aby konkretni uczniowie ćwiczyli określone umiejętności. Możemy się na nią zdecydować także wtedy, gdy chcemy rozdzielić jakieś osoby, na przykład w sytuacji konfliktu, który najpierw należy rozwiązać, żeby uczniowie mogli się skupić na pracy. Tworząc grupy zgodnie z określonym kryterium, warto zadbać o sposób informowania uczniów o składach zespołów. Sprawdź się tu kartki z imionami umieszczone na stolikach lub schemat podziału wywieszony w widocznym dla wszystkich miejscu.

Ostatnia strategia, czyli losowy dobór do grup, sprzyja harmonijnemu rozwojowi poznawczemu wszystkich członków klasy. Co więcej, często zmieniające się losowe grupy sprawiają, że uczniowie stają się bardziej elastyczni, rozwijają umiejętność współpracy i tworzą ze sobą więzi, na czym szczególnie nam zależy, gdyż dzięki relacjom budujemy w klasie atmosferę sprzyjającą uczeniu się, zapobiegamy wykluczeniu i przemocy.

Rytuał losowego doboru do grup warto wprowadzić z uczniami jeszcze na etapie ustalania kontraktu. To moment, w którym w naturalny sposób możemy zainicjować rozmowę o roli współpracy, o tym, co dzięki niej zyskujemy, a co może być trudne i niekomfortowe, a potem wspólnie poszukać rozwiązań. Jest bardzo prawdopodobne, że w wyniku takiej rozmowy to od uczniów wypłynie inicjatywa losowego doboru do grup.

Jeśli zamierzamy wprowadzić losowy dobór do grup w trakcie roku szkolnego, możemy zacząć od podzielenia się z uczniami swoimi obserwacjami, starając się podkreślać korzyści rozwiązania, np.: „Zauważyłam, że kiedy po-

zwałam wam podzielić się na grupy, zazwyczaj pracujecie w tych samych zespołach. Obawiam się, że w taki sposób tracicie okazję do bliższego poznania się nawzajem. Chciałabym, żebyście uczyli się elastyczności i poznawali różne perspektywy, dlatego dziś wylosuję pary, w których będziecie pracować. Na wykonanie zadania macie 3 minuty. Do następnego wylosuję nowe pary”.

Na początku niekoniecznie spotkamy się z entuzjastyczną reakcją uczniów na losowy dobór do grup. Warto przygotować się na to, że mogą narzekać, próbować zmienić grupę czy prosić o pozwolenie na pracę z ulubionym kolegą i wcześniej przemyśleć, jakimi słowami zareagować (np. można się odwołać do kontraktu i przypomnieć zasadę). Z naszych obserwacji wynika, że często niechęć uczniów do losowania jest spowodowana lękiem przed dłuższą współpracą z mniej lubianą osobą. Na początku wyznaczamy więc krótki czas wspólnej pracy, w jasny sposób komunikujemy uczniom, ile minut przeznaczamy na zadanie, często zmieniamy pary/grupy. W ten sposób uspokojimy tych, którzy z jakiegoś powodu mogą być niechętni wobec pracy z konkretną osobą – w końcu to tylko parę minut, jedno zadanie, a kolejne już będzie można robić z kimś innym, a w dodatku jest spora szansa, że trafi się na bliższego kolegę czy bliższą koleżankę. Lepiej skupić się na tym, co jest do zrobienia, niż z kim ma się to robić.

Najważniejsze techniki, które możemy wykorzystać w naszych klasach, to:

- losowanie za pomocą patyczków,
- aplikacje internetowe,
- losowanie za pomocą kart do gry,
- zadania na dobieranie,
- odliczanie.

LOSOWY DOBÓR DO GRUP ZA POMOCĄ PATYCZKÓW

OPIS SYTUACJI

Fizyka, III klasa szkoły ponadpodstawowej

Nauczyciel informuje uczniów, że kolejne zadanie wykonają w grupach: „Za chwilę podzielę was na czteroosobowe grupy. Posłuchajcie, kto z kim pracuje, gdy skończę losować, usiądźcie, proszę, razem przy stolikach”. Nauczyciel losuje patyczki i układa je czwórkami na biurku. Gdy kończy losowanie, uczniowie zmieniają miejsca, dwie osoby podchodzą do biurka sprawdzić grupę, potem odnajdują swoich partnerów

do pracy. Podział na grupy od momentu losowania trwa około minuty. Gdy nauczyciel widzi, że większość jest na miejscach, przywołuje uwagę, stosując technikę „ręka w górze, cisza w chórze”, i wprowadza polecenie.

KOMENTARZ

Sytuacja dotyczy uczniów III klasy liceum, czyli takich, których zdolność uwagi i samokontroli jest już na wysokim poziomie. Mimo to nie wszyscy zapamiętali, do której grupy trafili. Dzięki temu, że nauczyciel nie tylko odczytał imiona, ale także położył wylosowane zestawy patyczków na biurku, osoby, które się zgubiły, bez problemu trafiły do właściwych grup. Niezależnie od tego, z jaką klasą pracujemy, warto zadbać o umieszczanie składów grup w widocznym miejscu. Jest to szczególnie istotne, gdy uczniowie dopiero zaczynają pracować zespołowo i samo losowanie może budzić emocje. Prawdopodobieństwo, że ktoś nie dosłyszy, do której grupy trafił, jest wtedy dość wysokie.

W przywołanej wyżej sytuacji warto też zwrócić uwagę na polecenie nauczyciela: „Za chwilę podzielę was na czteroosobowe grupy. Posłuchajcie, kto z kim pracuje, gdy skończę losować, usiądźcie, proszę, razem przy stolikach” – nauczyciel najpierw informuje klasę, w jaki sposób będą dalej pracować, a następnie prosi o to, aby uczniowie zmienili miejsca dopiero w momencie, gdy wszyscy zostaną wylosowani. Łatwo sobie wyobrazić, co się dzieje w klasie, gdy uczniowie się przesiadają, podczas gdy nauczyciel wyczytuje imiona. To, co jeszcze możemy zrobić, aby zajmowanie miejsc poszło sprawniej, to wskazanie konkretnych stolików, przy których pracują poszczególne grupy.

WPROWADZANIE I STOSOWANIE TECHNIKI

Przeprowadzając losowanie, warto zadbać o to, aby jego jawność i uczciwość nie budziły wątpliwości uczniów, np. imiona na wszystkich patyczkach zapisane są z jednej strony i nie widać ich, dopóki nie zostaną wylosowane; najlepiej wyciągać je z kubeczka, tak aby uczniowie mieli pewność, że nie widzimy, czyj patyczek wyciągamy. Wylosowane patyczki układamy w widocznym miejscu, aby w razie potrzeby można było wrócić i zerknąć.

APLIKACJE INTERNETOWE

OPIS SYTUACJI

Język polski, IV klasa szkoły podstawowej

Uczniowie i uczennice kończą wykonywanie indywidualnego zadania w zeszycie. Nauczycielka mówi, że została minuta na dokończenie

pracy, a następnie podchodzi do komputera, aby wyświetlić na tablicy aplikację do podziału na grupy. Staje przed tablicą, przywołuje uwagę uczniów i mówi: „Za chwilę będziecie pracować w parach. Chciałabym, żebyście przeczytali sobie nawzajem wasze prace. Proszę, aby każdy wziął swój zeszyt. Każda para znajduje sobie miejsce do pracy, nie trzeba siadać w ławkach. Macie 3 minuty”. Nauczycielka podchodzi do komputera i uruchamia losowanie, na tablicy pojawia się lista par. Po chwilowym zamieszaniu uczniowie odnajdują partnerów do pracy. Nauczycielka monitoruje pracę uczniów, podchodzi do kolejnych par, zerka na tablicę i się uśmiecha, kiwa głową.

KOMENTARZ

Nauczycielka przygotowuje się do losowania w chwili, gdy uczniowie są zajęci pracą – włącza aplikację do losowania grup i zaznacza nieobecne osoby. Losowanie odbywa się jednak na oczach uczniów. W sposób widoczny nauczycielka porównuje skład par z listą wyświetlaną cały czas na tablicy, dzięki czemu uczniowie utwierdzają się w przekonaniu, że nauczycielka nie pozwala się zamieniać.

WPROWADZANIE I STOSOWANIE TECHNIKI

Aplikacje do podziału na grupy/generatory losowych drużyn są wygodnym narzędziem, ale ich stosowanie wymaga sprzętu i działającego internetu. Warto wybrać taki program, który pozwoli na zapisanie imion dzieci i zaznaczanie nieobecnych, dzięki czemu przygotowania do losowania w czasie lekcji skrócimy do kilku kliknięć.

Z pewnością zaletą takiego rozwiązania jest to, że cały czas widać skład grup i łatwo zapobiegać ewentualnym próbom zamiany.

LOSOWY DOBÓR DO GRUP ZA POMOCĄ KART DO GRY

OPIS SYTUACJI

Matematyka, I klasa szkoły ponadpodstawowej

Nauczycielka przygotowała talię kart – na dziś zaplanowała pracę w trójkach, więc z talii usunęła jeden kolor, potem odliczyła tyle kart, ilu było uczniów (obecnych było 29 uczniów, więc zostawiła po trzy karty od dwójek do dziesiątek i dwa walety). Nauczycielka prosi o wylosowanie po jednej karcie. Uczniowie są wyraźnie zaintrygowani tym, co się za chwilę wydarzy. Ktoś żartuje: „O, czyli dziś sobie pogramy”. Nauczycielka

uśmiecha się i bez komentarzy podchodzi z talią do kolejnych uczniów. Po rozdaniu wszystkich kart mówi: „Teraz znajdźcie, proszę, osoby, które wylosowały te same figury, i się przesiadźcie. Dwójki siadają przy stoliku oznaczonym numerem 2, trójki przy numerze 3 itd.”. Uczniowie szukają swoich partnerów, trochę przy tym żartują, wymieniają drobne uwagi, ale dość szybko siadają przy stolikach oznaczonych figurami, które wylosowali. Nauczycielka zauważa, że dwie uczennice siedzące przy różnych stolikach prowadzą bardziej ożywioną dyskusję, pyta, czy może im w czymś pomóc. Słyszy: „Nie można się zamieniać?”. Uśmiecha się i kręci przecząco głową, dziewczyny zostają na swoich miejscach. Nauczycielka dziękuje klasie za sprawne zajęcie miejsc i wprowadza polecenie.

KOMENTARZ

Na tej lekcji nauczycielka zastosowała podział na grupy za pomocą kart po raz pierwszy. Uczniowie nie wiedzą, po co losują karty, żartują, są zaintrygowani. Nauczycielka przyjmuje te reakcje ze spokojem – najprawdopodobniej spodziewała się, że taki sposób losowania wywoła emocje uczniów, w klasie panuje przyjemna, swobodna atmosfera. Efekt zaskoczenia możemy w tej technice wykorzystać oczywiście tylko raz, ale nie chodzi nam przecież tylko o to, by zaskoczyć uczniów. Następnym razem będą już wiedzieć, po co losują karty, ale my chcemy im przede wszystkim przekazać, że losowanie przeprowadzone jest sprawiedliwie i jawnie, każdy ma szansę pracować z każdym.

Zajmowanie miejsc przy odpowiednich stolikach ułatwia uczniom to, że nauczycielka wcześniej podpisała stoliki. O jasną informację na temat miejsc pracy zespołów warto zadbać niezależnie od stosowanego przez nas sposobu podziału na grupy.

Analizując tę sytuację, warto też zwrócić uwagę na dwie uczennice próbujące wykorzystać okazję i zmienić grupy. Dobrze się przygotować i na taką ewentualność. Jak widzimy, krótka interwencja okazała się wystarczająca.

WPROWADZANIE I STOSOWANIE TECHNIKI

Omówiona wyżej sytuacja pokazuje, że technikę losowego doboru do grup za pomocą kart warto wprowadzać bez zbędnych wstępów, w działaniu. Element zaskoczenia może pozytywnie wpływać na atmosferę w klasie i rozluźnić napięcie związane z dzieleniem na grupy.

Na dalszym etapie stosowania techniki, w zależności od warunków, w jakich pracujemy, warto zaplanować, czy to my podchodzimy do uczniów z talią i prosimy o wylosowanie karty, czy odwrotnie: uczniowie podchodzą do nas. Jeśli zdecydujemy się na pierwszy wariant, warto wprowadzić zasadę: „zmieniamy miejsca, dopiero gdy wszyscy wylosowali swoje karty”. Pozwoli nam to uniknąć zbędnego zamieszania i okazji do zamieniania się w grupach. Natural-

nie dobrze się przygotować na to, że uczniowie będą podejmowali takie próby. W takich wypadkach wystarcza zazwyczaj nasza konsekwencja. Monitorujemy moment dobierania się, na ewentualne próby zamiany reagujemy od razu, często wystarczy komunikat niewerbalny, uśmiech. Jeśli widzimy, że to nie pomaga, spokojnie, ale stanowczo prosimy o powrót do wylosowanego zespołu.

Zamiast klasycznych kart do gry możemy użyć ilustracji, przedmiotów codziennego użytku, kartek w różnych kolorach czy cukierków w tych samych smakach.

ZADANIA NA DOBIERANIE

OPIS SYTUACJI

Język angielski, VII klasa szkoły podstawowej

Nauczycielka wydaje polecenie: „Wylosujcie po jednej karteczce. Na każdej zapisany jest czasownik nieregularny. Znajdźcie osoby, które mają ten sam czasownik w różnych formach. Ustalcie, który jest pierwszą, drugą i trzecią formą”. Uczniowie wstają z ławek, przemieszczają się, nawiązują rozmowy, niektórzy żartują. Jedni znajdują się od razu, innym zajmuje to trochę więcej czasu. Mniej więcej po 2 minutach uczniowie są już w trójkach. Nauczycielka daje chwilę na zastanowienie się nad formami, po czym przywołuje uwagę i prosi o odczytanie czasowników w kolejności: pierwsza, druga, trzecia forma. Następnie mówi: „Proszę, abyście pozostali w tych grupach i wykonali zadanie, które za chwilę wam rozdaję. Macie na to 5 minut”.

KOMENTARZ

W wypadku tej lekcji już sama forma losowania jest okazją do powtórki materiału, uwaga uczniów skupia się na szukaniu odpowiednich czasowników, nie zauważają, że w ten sposób dobierają się do grup. Takie rozwiązanie okazuje się skuteczne w sytuacji, gdy uczniowie są niechętni wobec zadań zespołowych, ponieważ konkretnym zadaniem do wykonania odwracamy uwagę od samego losowania. Jak widzimy, uczniowie realizują zadanie w różnym tempie, niektórzy rozmawiają nie na temat. Mimo to dzielą się na grupy dość szybko bez interwencji nauczycielki. Ta byłaby zapewne konieczna, gdyby rozmowy się przedłużały, a zadanie nie byłoby realizowane.

WPROWADZANIE I STOSOWANIE TECHNIKI

Technika ta nie wymaga specjalnego wprowadzenia poza przygotowaniem karteczek i jasnej instrukcji dla uczniów, najlepiej krótkiej: „Znajdźcie osoby, które mają ten sam wynik”, „Stańcie z tymi, którzy mają imiona postaci z tej

samej książki” czy „Usiądźcie przy stolikach, na których znajdują się rośliny, których opisy wylosowaliście”.

Zadania na dobieranie mogą mieć różne formy, na przykład mogą wymagać odnalezienia osób, które mają: fragmenty tej samej ilustracji, bohaterów tej samej książki, działania matematyczne z tym samym wynikiem. Dobrze, zwłaszcza w przypadku klas niechętnych wobec losowego podziału na grupy, sprawdzą się aktywności będące wyzwaniem lub atrakcyjne dla uczniów na tyle, że proces dobierania się w grupy umknie ich uwadze.

ODLICZANIE

OPIS SYTUACJI

Przyroda, klasa IV szkoły podstawowej, lekcja na boisku

Nauczycielka poprosiła uczniów, aby ustawili się w kręgu. Przywołała ich uwagę rytuałem „ręka w górze, cisza w chórze”, a następnie wyjaśniła: „Za chwilę podzielę was na grupy, w których będziecie pracować przez 15 minut. Każda grupa dostanie kartkę z instrukcją.” Uczniowie zaczęli rozmawiać, więc nauczycielka ponownie podniosła rękę i poczekala, aż uczniowie w ciszy będą na nią patrzeć. Podziękowała za ciszę i poprosiła, aby uczniowie odliczyli do sześciu, i wskazała pierwszą osobę – dziewczynkę po swojej lewej stronie. Pod koniec odliczania zrobiło się niewielkie zamieszanie, ponieważ uczniowie już zaczęli szukać swoich zespołów. Na koniec okazało się, że nie wszyscy pamiętali swój numer, dwie grupy miały trzy osoby, jedna sześć. Nauczycielka najpierw rozdała instrukcje trzem grupom, w których były po cztery osoby, i poleciła im rozpoczęcie pracy, następnie pomogła ustalić skład pozostałych grup.

KOMENTARZ

Nauczycielka zaplanowała lekcję, której ważnym elementem była praca w grupach na szkolnym boisku. Dzięki temu, że przygotowała pisemne instrukcje, nie musiała utrzymywać na sobie uwagi uczniów przez długi czas, co wydaje się dobrym rozwiązaniem, gdyż trudne okazało się już dzielenie na grupy. Warto pamiętać, że czwartoklasiści dopiero uczą się współpracować. Nauczycielka poradziła sobie z zamieszaniem przy podziale, ale trzy grupy będą miały mniej czasu na wykonanie zadania.

WPROWADZANIE I STOSOWANIE TECHNIKI

Odliczanie nie jest łatwą techniką, wymaga skupienia i zapamiętania kolejności. Trudno pomóc dziecku, które zapomni, w jakiej powinno być grupie, jeszcze trudniejsze wydaje się dopilnowanie przestrzegania zasady niezamie-

niania się w grupach. Technika ta jest przydatna w sytuacji, gdy nie jesteśmy przygotowani do losowania w inny sposób, na przykład jesteśmy na wycieczce, w klasie używajmy jej rzadko. Dodatkowym powodem, dla którego nie warto jej stosować, jest niska efektywność – jeśli uczniowie zajmują stałe miejsca w klasie, za każdym razem powstają podobne zespoły.

Dlaczego wprowadzać rytuały – podsumowanie

- Rytuały pozwalają systematycznie ćwiczyć kompetencje, które umożliwiają postępowanie zgodne z zasadami zawartymi w klasowym kontrakcie.
- Rytuały wzmacniają poczucie więzi w grupie, wskazując na jej charakter i odrębność od innych społeczności.
- Znajomość schematów zapewnia przewidywalność, ta zaś wpływa na poczucie bezpieczeństwa.
- Powtarzalność określonych fragmentów lekcji czyni proces uczenia się przejrzystym i łatwiejszym dla uczniów do powtarzania w ich samodzielnej praktyce.
- Rytuały uczą oczekiwanych zachowań.
- Rytuały nadają lekcjom odpowiednią strukturę i usprawniają codzienną pracę.

ROZDZIAŁ 4. INTERWENCJE W CZASIE LEKCJI

Wprowadzenie

Sprawne kierowanie klasą wiąże się z określeniem zasad postępowania, przedstawieniem ich uczniom w formie kontraktu, praktykowaniem oczekiwanych zachowań w codziennej pracy, szczególnie dzięki wprowadzonym rytuałom uczącym całą klasową społeczność nawykowych zachowań. Jeżeli określone zachowania stanowią dla uczniów wyzwania, to dobrze: szkoła jest dla tych, którzy różnych rzeczy nie potrafią. Jeżeli zaś uczniowie zachowują się w naszej ocenie doskonale, stoi przed nami ciekawe i ważne zadanie – stawianie dostosowanych do ich potrzeb wyzwań.

Gdy rozpoczynamy nauczycielską pracę, często mamy w głowie szereg wyobrażeń i oczekiwań dotyczących przyszłych uczniów. Warto, przekraczając próg klasy, zawiesić te fantazje i przyjąć uczniów takich, jacy są. To, kim są w pierwszym dniu naszej pracy, zarówno w wymiarze poznawczym, jak i społeczno-emocjonalnym, jest tylko momentem w ich rozwoju. Im szybciej zostawimy za sobą nasz zachwyt lub nasze rozczarowania, tym lepiej – zarówno dla nas, jak i dla uczniów. Naszym zadaniem nie jest bowiem oceniać (to tylko operacyjny element), ale działać, czyli wspierać w rozwoju.

Kształtowanie zachowań dokonuje się zawsze w interakcji z konkretną osobą. Reakcje uczniów i uczennic na oddziaływanie ze strony dorosłego mogą się różnić, są bowiem warunkowane specyfiką rozwoju poszczególnych dzieci i nastolatków (Trempała, 2020) oraz odmiennością środowisk na nie oddziałujących (przede wszystkim rodziny). Niektóre zachowania uczniów mogą nas zwyczajnie drażnić (Kołakowski, 2011), ponieważ utrudniają płynne prowadzenie lekcji i przeszkadzają innym osobom w klasie. Nie zakładajmy jednak złych intencji uczniów, a już tym bardziej nie odbierajmy postępowania uczniów jako wymierzonego w nas ataku. Musimy umieć sobie radzić z naszymi emocjami, jednocześnie rozumiejąc, że większość zachowań uczniów nie jest niczym innym jak brakiem umiejętności postępowania w odpowiedni sposób w danej sytuacji społecznej.

Szczególną grupę stanowią uczniowie, dla których kształcenie odpowiednich umiejętności pozwalających na właściwe zachowania stanowi większe wyzwanie niż dla ich rówieśników. Może to wynikać z doświadczeń, nawyków utrwalonych w środowisku domowym, indywidualnych dyspozycji psychofizycznych. Uczniowie ci będą potrzebowali większego wsparcia, być może bardziej złożonych interwencji wychowawczych.

Podsumowując, nauczyciele muszą być przygotowani do podejmowania codziennych działań, które pomogą uczniom przestrzegać zasad oraz budować w klasie klimat uczenia się i rozwoju. Interwencje podczas lekcji są jak wskazówki, których udziela pedagog w trakcie uczenia przedmiotowego. W połączeniu z omawianymi wcześniej działaniami (wprowadzanymi zasadami i ćwiczonymi w rytuałach nawykami) mają rozwijać określone umiejętności społeczne i emocjonalne uczniów. Dlatego trzecim filarem naszych działań związanych z kierowaniem klasą i tworzeniem odpowiedniego klimatu rozwoju są codzienne interwencje.

Jak interweniować?

Działania nauczyciela i nauczycielki mogą być skierowane do całej klasy, najczęściej dotyczą jednak poszczególnych uczniów, którzy na przykład rozmawiają podczas wypowiedzi innych uczniów, zwlekają z rozpoczęciem zadania, wypowiadają komentarze niezwiązane z tokiem lekcji, nie przygotowują na czas materiałów potrzebnych do uczenia. Interwencje są swoistą indywidualizacją procesu uczenia się określonych zachowań. Powinny być neutralne, podobnie jak neutralna jest reakcja nauczyciela na błąd w procesie uczenia się matematyki czy języka angielskiego. Interwencja nie ma na celu zawstydzenia, karcenia czy rozliczania, ale dyskretne przypomnienie o właściwym zachowaniu. Takie postępowanie nauczyciela daje uczniom możliwość szybkiej korekty.

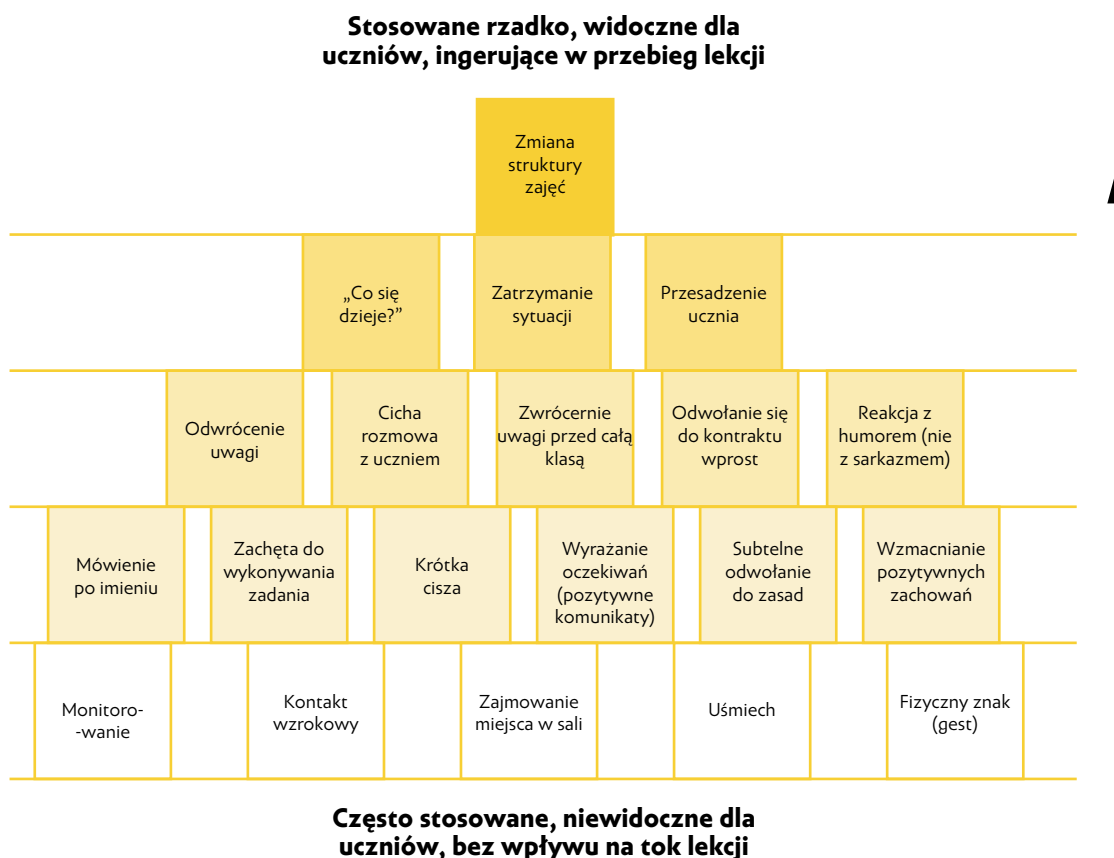
Stosując podczas lekcji wspierające interwencje, dobrze jest pamiętać o istotnych założeniach (por. Marzano, 2005). Interwencja powinna być przeprowadzona „na czas”, czyli wtedy, gdy dana sytuacja ma miejsce. Dzięki temu można zapobiec jej eskalowaniu. Jeżeli przez jakiś czas akceptujemy jakieś zachowanie, a później zwracamy uczniom uwagę, mogą czuć się zagubieni. Nie wiedzą, co takiego się zmieniło, że zachowanie akceptowane przed chwilą teraz tolerowane już nie jest.

Nasza reakcja powinna być rzeczowa, odwołująca się do konkretnej sytuacji, a nie do intencji. Dobrze jest wskazywać, czego oczekujemy, i przypominać o celu określonych zachowań. W ten sposób przekazujemy uczniom wiarę w to, że ich nawyki mogą się zmienić, a my jesteśmy wsparciem w tym procesie.

Najlepiej rozpocząć od dyskretnych gestów, które przypomną dzieciom i nastolatkom o oczekiwanym zachowaniu. Niektóre sytuacje wymagają jed-

nak reakcji bardziej złożonych, mocniej ingerujących w tok lekcji i widocznych dla wszystkich uczniów. Możliwą hierarchię działań prezentujemy poniżej. Zastosowanie poszczególnych działań w konkretnych sytuacjach ilustrują zamieszczone w kolejnej części historii.

DRABINKA INTERWENCJI



Rys. 14. Drabinka interwencji. Oprac. własne.

Monitorowanie – to technika niewidoczna dla uczniów, ale bardzo skuteczna. Nasza uwaga jest w pełni skupiona na tym, co się dzieje w klasie – czuwamy nad przebiegiem lekcji i kierujemy zachowaniem uczniów. Mamy możliwość szybkiej reakcji i reagujemy, gdy to konieczne. Monitorowanie ma przede wszystkim charakter profilaktyczny, dzięki niemu ograniczamy liczbę zakłóceń, a lekcja toczy się płynnie. Będąc na bieżąco, dostrzegamy zachowania warte wzmocnienia i korzystamy z okazji, aby je docenić.

Kontakt wzrokowy – nawiązanie kontaktu wzrokowego z uczniem, który traci zainteresowanie lekcją, to jeden z najprostszych i najszybszych sposobów na odzyskanie jego uwagi, dlatego warto spróbować tego typu interwencji, zanim sięgniemy po mocniejsze środki.

Zajmowanie miejsca w sali – w zależności od tego, w jakim momencie lekcji jesteśmy i na czym polega nasza rola w danej aktywności, warto zwrócić uwagę na to, aby zajmowane przez nas miejsce w sali sprzyjało monitorowaniu zachowania uczniów.

Jeśli zwracamy się do całej klasy, wprowadzając polecenie lub podsumowując zadanie, najlepiej będzie stanąć w centralnej części sali, z której jesteśmy dobrze widoczni i widzimy wszystkich uczniów, a także możemy w razie potrzeby podejść bliżej do którejś ławki. Na przykład, jeśli podczas wprowadzania polecenia zauważamy, że dwoje uczniów zaczyna rozmawiać, przesuwamy się w ich kierunku i stajemy przy ich ławce do momentu, aż uzyskamy ich uwagę, a potem możemy wrócić do centralnej części sali.

Kiedy jeden z uczniów lub grupa prezentuje swoją pracę, możemy stanąć z tyłu sali, skąd będziemy widzieć wszystkich uczniów, a w razie potrzeby sprawnie przemieścimy się w kierunku ucznia wymagającego małej interwencji. Zrobimy to dyskretnie, nie przerywając osobie mówiącej.

Podczas pracy w grupach, wykonywania ćwiczeń czy nawet rozmowy na forum dobrze będzie się spokojnie i dyskretnie przemieszczać między uczniami, aby być z nimi w kontakcie i mieć możliwość zajęcia miejsca bliżej wymagających tego osób. Ogólnie dobrze, aby uczniowie byli przyzwyczajeni, że podczas lekcji jesteśmy w ruchu, zwracamy uwagę na to, co leży na ławkach i czym zajmuje się klasa.

Przemierzamy się po sali spokojnie, unikając nerwowych, gwałtownych ruchów i robienia hałasu.

Uśmiech – naturalny, szczery uśmiech to jeden z najprostszych sposobów na rozładowanie sytuacji lub wzmocnienie pożądanego zachowania. Dla ucznia to sygnał „widzę cię i lubię”, „jestem z tobą w kontakcie”.

Fizyczny znak (gest) – po nawiązaniu kontaktu wzrokowego wykonujemy jasny, czytelny dla uczniów gest wyrażający oczekiwane zachowanie, np. opuszczanie wyciągniętej do przodu ręki na znak „usiądź”, palec na ustach – „cisza”, dłonie ułożone w literę „T” oznaczające koniec. Interwencję tego typu możemy zastosować nawet wtedy, gdy jesteśmy w znacznej odległości od ucznia, a jest o wiele dyskretniejsza i tym samym mniej rozprasząca niż werbalne zwracanie uwagi.

Mówienie po imieniu – mówienie po imieniu ma istotne znaczenie dla budowania pozytywnej atmosfery w klasie. Dzięki niemu uczniowie czują się zauważani i ważni, przestają być anonimowi. Gdy używamy imienia ucznia w interwencji, chodzi nam przede wszystkim o przywołanie uwagi konkretnej osoby. Zwracamy się do niej w takim wypadku neutralnym tonem, bez zniecierpliwienia czy dezaprobaty. Nie komentujemy zachowania, ewentualnie robimy krótką pauzę, dodajemy konkretne polecenie, np. „Janku, popatrz

tu”, „Aniu, Moniko, posłuchajcie Kasi”. Możemy wypowiedzieć imię, potem wykonać gest sygnalizujący konkretne zachowanie. Bardzo często samo imię wystarcza i interwencja przynosi skutek, kiedy tylko uda nam się nawiązać z uczniem kontakt wzrokowy.

Jeśli się tak zdarzy, że w naszej klasie jest jeden uczeń, którego uwagę musimy przywoływać często, dbajmy o to, by stosować różne interwencje i nie wypowiadać tego samego imienia wielokrotnie w czasie lekcji. Dzięki różnicowaniu interwencji unikniemy sytuacji, w której wśród kolegów i koleżanek utrwalamy negatywny obraz ucznia. Pamiętajmy, że nadużywanie imienia „przeszkadzającego ucznia” może wzmocnić niepożądane zachowania.

Warto też pamiętać o zwracaniu się do uczniów po imieniu także w pozytywnych sytuacjach, na przykład gdy ich chwalimy lub dziękujemy im za wykonanie polecenia.

Krótką cisza – przerywamy na moment wypowiedź, kiedy w klasie słyszymy szmer, rozmowy. Zachowujemy neutralną, zrelaksowaną pozycję i wyraz twarzy, obserwujemy uczniów, nawiązujemy kontakt wzrokowy z tymi, których uwagę chcemy przywrócić. Możemy się uśmiechnąć lub w inny sposób dać sygnał, że zauważamy i doceniamy osoby, które zareagowały pozytywnie. W razie potrzeby przemieszczamy się w kierunku uczniów, którzy nie zwrócili uwagi, że zastosowana przez nas „krótka cisza” sygnalizuje oczekiwanie na ich uwagę.

Subtelne odwołanie do zasad – to działanie, w którym odwołujemy się do zasad, ale najczęściej w sposób niewerbalny, np. wskazujemy palcem na kontrakt wiszący na ścianie, pokazujemy trzy palce symbolizujące zasadę nr 3 w kontrakcie, pukamy w podpunkt kontraktu, którego dotyczy aktualne niepożądane zachowanie ucznia.

Wzmacnianie pozytywnych zachowań – dziękujemy za wykonanie polecenia, przestrzeganie zasady, poprawę zachowania, dostrzegamy uczniów, którzy zareagowali w oczekiwany przez nas sposób. Pozytywne zachowania wzmacniamy wprost, nazywając to, co zaobserwowaliśmy, ale też niewerbalnie – uśmiechem, kciukiem w górę, kiwnięciem głowy.

Zachęta do wykonywania zadania – w relacjach z uczniami i uczennicami warto zakładać dobre intencje: zamiast interpretować zachowanie ucznia jako niechęć do pracy, lenistwo czy bunt, przyjmując, że potrzebuje pomocy. Okazując uwagę i troskę, łatwiej nam będzie zmotywować ucznia lub uczennicę do pracy. Tego typu interwencję warto zacząć od upewnienia się, czy dziecko wie, co ma do zrobienia. Jeśli na przykład widzimy, że uczeń siedzi beczynnie, ma zamkniętą książkę, możemy zapytać: „Wiesz, które zadanie teraz robimy?” lub „Wiesz, gdzie znaleźć tekst, który czytamy?”. Często to wystarczający impuls

do rozpoczęcia pracy. Jeśli uczeń rzeczywiście się zgubił i nie wie, co jest do zrobienia, możemy mu to po prostu przypomnieć. Kolejnym krokiem może być pomoc w zaczęciu zadania, zrobieniu pierwszego przykładu itp. Kiedy uczeń zainteresuje się zadaniem, podejmie pierwszą próbę, warto dorzucić zachęcający komentarz, np. „Właśnie o to chodzi”, „Widzę, że już rozumiesz, spróbuj dalej sam/a”, „Podzielmy polecenie na części, zobacz...”.

Zachęta do wykonania zadania może się też przydać, kiedy zauważymy, że uczeń zajmuje się czymś innym niż zadanie. Na przykład, jeśli bawi się jakimś przedmiotem, zamiast robić ćwiczenie, możemy podejść i spokojnym tonem, najlepiej z uśmiechem powiedzieć, np. „Tomku, strona 15 w ćwiczeniach. Dzięki!”. Zachęta do wykonania zadania może być wyrażona niewerbalnie. W przypadku wspomnianego tu Tomka wystarczyłoby przywołać jego uwagę i wskazać ręką ćwiczenia lub tablicę, jeśli jest na niej zapisane polecenie.

W każdym przypadku to ważne, aby odczekać chwilę i dać uczniowi trochę czasu na podjęcie aktywności, a kiedy zauważymy, że pracuje, podziękować – w zależności od sytuacji werbalnie lub niewerbalnie.

Wyrażanie oczekiwań (pozytywne komunikaty) – wprost nazywamy zachowanie, jakiego oczekujemy od ucznia: „Krzysiu, wróć na miejsce”, „Moniko, poczekaj na swoją kolej”, „Maćku, otwórz zeszyt”. Pamiętamy, aby precyzyjnie wyrazić to, co uczeń ma zrobić. Unikamy komunikatów wyrażających negatywne zachowania ucznia, np. zamiast: „Nie rozmawiaj” – „Posłuchaj”, zamiast „Nie kręć się” – „Usiądź przodem do tablicy”.

Reakcja z humorem (nie z sarkazmem!) – humor, uśmiech i odrobina zdrowego dystansu pomagają rozładować wiele trudnych sytuacji. Jeśli cisza na lekcji zostanie przerwana żartem, dojdzie do zabawnego zbiegu okoliczności, skojarzenia czy komentarza wywołującego gromki śmiech klasy, nasz autorytet nie straci, a wręcz przeciwnie – może zyskać, gdy także okażemy nasze rozbawienie, zamiast nerwowo przywoływać uczniów do porządku. Uczniowie lubią wesołych nauczycieli. Musimy jedynie pamiętać, aby nie mylić żartów z wyśmiewaniem i sarkazmem. Wypowiedzi typu: „No, aleś ty mądry”, „No to zabłysnąłeś”, „Odezwał się nasz klasowy as” nie są zabawne, żarty z uczniów to po prostu forma przemocy i przyzwolenie na przemoc wobec innych. Zamiast tego zdecydowanie lepiej zażartować z siebie samego, własnego błędu czy przejęzyczenia, modelując dystans do siebie samego.

Odwrócenie uwagi – komunikat, w którym pomijamy zauważone zachowanie niepożądane, proponując uczniowi jakieś konkretne działanie, dzięki któremu skupi się na oczekiwanej przez nas aktywności. Na przykład, kiedy uczeń zbyt długo zajmuje się układaniem kredek w piórniku, nauczyciel może podejść do niego i poprosić, aby pokazał mu notatkę, a potem udzielić jakiejś prostej wskazówki do dalszej pracy, którą uczeń zaraz wykona. Jeśli podczas

pracy w grupach mamy wrażenie, że dwie osoby rozmawiają nie na temat, możemy podejść do nich i zapytać o jakiś element wspólnej pracy, np.: „O, ten pomysł wygląda obiecująco, jaki będzie wasz następny krok?”.

Cicha rozmowa z uczniem – w sytuacjach wymagających rozmowy z uczniem podczas lekcji warto się postarać o w miarę dyskretne warunki, dzięki którym unikniemy skupiania uwagi całej klasy na zachowaniu jednego ucznia. Dlatego ważne jest, abyśmy właściwie ocenili, czy niepokojące zachowanie ucznia wymaga natychmiastowej reakcji, czy możemy je przez jakiś czas taktycznie zignorować i np. dokończyć wprowadzenie polecenia czy podział na grupy. Kiedy większość klasy będzie zajęta zadaniem, zyskamy lepsze warunki do rozmowy. Dobrze wtedy podejść do ławki ucznia i kucnąć przy niej tak, aby nasze twarze znajdowały się na jednakowym poziomie, unikajmy mówienia do ucznia z góry. Rozmawiamy z nim po cichu, spokojnym, neutralnym tonem, skupiając się na wyrażeniu troski, chęci pomocy. Przydatne będą takie pytania jak: „Jak mogę ci pomóc?”, „Czy wiesz, co teraz robimy?”, „Które teraz robisz zadanie?”. Możemy je zadać po wyrażeniu neutralnej obserwacji, np.: „Zauważyłam, że masz zamknięty podręcznik. Wiesz, które zadanie teraz robimy?” lub „Mam wrażenie, że się zgubiłaś. W czym mogę ci pomóc?”. Powstrzymujemy się od oskarżeń, zarzutów, gróźb czy ocen („Dlaczego nie pracujesz?”, „Kiedy masz zamiar zacząć?”, „No tak, znowu nie pracujesz, wiesz, czym to się skończy”). Jeśli nasza interwencja wiąże się z jakimś konkretnym oczekiwaniem wobec ucznia, wyrażmy je precyzyjnie, np. „Schowaj, proszę, telefon i otwórz podręcznik, dziękuję”, „Czytamy teraz tekst ze strony 17. Otwórz, proszę, książkę”.

Odwołanie się do kontraktu wprost – to szybki sposób reagowania w sytuacji, gdy naruszone są zasady, które wcześniej uzgodniliśmy i zapisaliśmy z uczniami. Naszym celem jest przypomnienie, na co się umówiliśmy, i pokazanie uczniom, że w tym momencie zasada jest łamana, dzięki czemu ułatwimy uczniom zmodyfikowanie zachowania. Jeśli nasza interwencja dotyczy zachowania kilku osób, możemy podejść do kontraktu i wskazać konkretną zasadę, odczytać zasadę lub poprosić o to ucznia. „Przypominam...”, „Umówiliśmy się, że...”, „W naszej klasie zasada jest taka, że...”. Jeśli zasadę łamie jeden z uczniów, lepiej zrobić kilka kroków w jego kierunku, wypowiedzieć jego imię i przeczytać zasadę, np. „Zosiu, pamiętaj o zasadzie «Czekam na swoją kolej»”.

Zwrócenie uwagi przed całą klasą – choć dążymy do tego, aby nasze interwencje były jak najbardziej dyskretne i niedostrzegalne, musimy wziąć pod uwagę, że będzie dochodziło i do takich sytuacji, które będą wymagały otwartej interwencji na forum. Jeśli jakieś zachowanie jest zauważalne i uciążliwe dla wszystkich w klasie, równie zauważalna może być nasza reakcja. Warto tu jednak zaznaczyć, że zauważalna nie oznacza gwałtowna czy agresywna.

Zwracając uczniowi lub grupie uwagę na forum klasy, powinniśmy zadbać o neutralny ton i pozytywny język, pamiętając o tym, że naszym celem jest przywrócenie ładu w klasie, a nie wdawanie się w dyskusję z uczniami czy moralizowanie. Uwaga taka powinna być jednoznaczna, skupiona na zachowaniu i oczekiwanej zmianie, tak aby w jak najmniejszym stopniu wpływała na dalszy przebieg zajęć i nie psuła relacji w klasie, zarówno naszych z uczniem, jak i między uczniami.

„Co się dzieje?” – pytanie to możemy skierować do całej klasy, jak i w rozmowie indywidualnej. Możemy je połączyć z neutralnie nazwaną obserwacją, np. „Widzę, że trudno wam się dzisiaj skupić. Co się dzieje?”. Pytanie jest otwierające, nie zawiera ocen, wyraża naszą ciekawość i troskę. Dzięki niemu mamy szansę uzyskać od uczniów szczerą odpowiedź na temat przyczyn ich zachowania i odpowiednio zareagować.

Przesadzenie ucznia – jeden ze sposobów reagowania w sytuacji, kiedy jakieś miejsce w klasie nie sprzyja pracy na lekcji. Może to oznaczać konieczność rozdzielenia osób, które w swoim towarzystwie zakłócają przebieg zajęć. Może być też związane z tym, że jakieś konkretne miejsce w sali lekcyjnej sprawia, że uczeń rozprasza siebie lub innych.

Może się zdarzyć, że na polecenie zmiany miejsca uczeń zareaguje oporem, na przykład się nie przesiądzie lub rozpocznie polemikę, której śledzenie zaangażuje całą klasę. Żeby uniknąć takiej sytuacji, warto zadbać o sposób przekazania uczniowi/uczennicy informacji o konieczności zmiany miejsca. Przede wszystkim podchodzimy do ławki, kucamy albo się schylamy i cicho wydajemy polecenie. Dobrze to zrobić w taki sposób, aby akcentować potrzeby i perspektywę ucznia, np. „Widzę, że trudno ci dziś pracować, dlatego chciałabym, żebyś...”, „Martwię się, że wykonujesz zadania, chciałabym lepiej widzieć, co robisz, dlatego...”, „Zerkasz na boisko i to cię chyba rozprasza, dlatego chciałabym, żebyś...”, „Trudno ci powstrzymać się od rozmowy z kolegą, więc spróbujmy...”. Jeśli jest taka możliwość, dobrze uczniowi zaproponować dwa miejsca i dać możliwość wyboru, np. „Usiądź koło Janka lub w ławce przy drzwiach”. Po wypowiedzeniu polecenia najlepiej odejść od ławki ucznia i skierować uwagę na kogoś innego. Dzięki temu uczeń nie będzie czuł presji, damy mu chwilę na zastanowienie i spełnienie naszej prośby. Po chwili nawiązujemy kontakt wzrokowy, uśmiechamy się i dziękujemy za wykonanie polecenia.

Zatrzymanie sytuacji (interwencje typu „stop”) – stosujemy je w sytuacjach poważnego naruszenia zasad, takich jak: zachowania agresywne, wulgarne, godzące w czyjąś godność lub poczucie bezpieczeństwa. Mają w jednoznaczny sposób dać uczniom do zrozumienia, że jakieś zachowanie lub słowa nie są przez nas akceptowane. To proste, krótkie i konkretne komunikaty wyrażone

zdecydowanym tonem, np.: „Nie zgadzam się na takie zachowanie”, „W tej klasie/szkole tak nie mówimy”, „Stop”, „Koniec”, „Słyszę to”. Ich zadaniem jest ochrona wszystkich uczestników zdarzenia, a więc w przypadku zachowania przemocowego – zarówno sprawców, jak i poszkodowanych, obecnych, jak i nieobecnych. Z tego względu niezwykle istotne jest skupienie się na zachowaniu, nie na osobie. Ograniczając się do wyrażenia zwięzłego, rzeczowego sprzeciwu wobec konkretnego zachowania, powstrzymujemy się od wyjaśnień, zadawania pytań, moralizowania, dociekania, kto i czym zawinił. Dajemy sobie w ten sposób czas na ostudzenie emocji, przemyślenie strategii i powrót do sytuacji w spokojnej rozmowie z zaangażowanymi w sprawę uczniami.

Zmiana struktury zajęć – to interwencja poważniejsza, wymagająca od nauczyciela szybkiej oceny sytuacji w klasie i wprowadzenia modyfikacji do zaplanowanej lekcji. Jeśli uczniowie są czymś poruszeni lub wręcz przeciwnie, ospali czy znudzeni, nie możemy tego ignorować i kurczowo trzymać się zaplanowanych działań, ponieważ najprawdopodobniej nie przyniosą one oczekiwanych rezultatów, trudno nam też będzie utrzymać atmosferę pracy w czasie lekcji. Możemy na przykład krótką wypowiedź pisemną zamienić na rozmowę w parach albo zrezygnować z pracy w parach i poprosić o odpowiedzi na karteczkach. Czasem warto ominąć lub dodać element lekcji, np. wprowadzić zadanie wymagające ruchu. Możemy poinformować uczniów o tym, że zmieniamy plany („Widzę, że jesteście bardzo zmęczeni, dlatego teraz...”) albo zachować tę wiedzę dla siebie.

Przykładowe interwencje w czasie lekcji

OPIS SYTUACJI 1.

Historia, VI klasa szkoły podstawowej

Uczniowie i uczennice zostali podzieleni przez nauczyciela na trójki. Wszyscy sprawnie się przesiedli. Mają 10 minut na wykonanie zadania, które polega na uporządkowaniu karteczek z opisami wydarzeń w kolejności chronologicznej, a następnie zaznaczeniu wydarzeń na osi czasu. Minęła minuta. Trzy trójki zabrały się od razu do pracy, odczytują wydarzenia z karteczek i rozkładają je na ławce. W zespole przy oknie Zosia i Mela rozmawiają, a Karol po cichu czyta i układa karteczki. Dwa zespoły na końcu klasy prowadzą wspólną rozmowę, karteczki leżą na ławkach. W grupie, która siedzi przy biurku, pracują dwie osoby – Maciek i Klara, trzecia – Tomek – szuka czegoś w plecaku.

CO MOŻE W TEJ SYTUACJI ZROBIĆ NAUCZYCIEL?

INTERWENCJA 1.

Po wprowadzeniu polecenia nauczyciel siada przy biurku, aby wykorzystać moment, w którym uczniowie są zajęci, na uzupełnienie wpisów do e-dziennika. Wychodzi z założenia, że to od uczniów zależy, jak spożytkują czas przeznaczony na wykonanie zadania, z zasady nie stosuje żadnych interwencji. Po ustalonych 10 minutach rozliczy wszystkich z wykonania zadania. Nauczyciel uważa, że w ten sposób uczniowie uczą się samodzielności i biorą odpowiedzialność za uczenie się.

INTERWENCJA 2.

Po wprowadzeniu polecenia nauczyciel spokojnie obserwuje klasę z centralnej części sali, potem powoli, spokojnie rusza w kierunku końca klasy. Gdy dwie rozmawiające ze sobą grupy zauważają zbliżającego się nauczyciela, siadają przy swoich stolikach. Nauczyciel kiwa głową i przechodzi między uczniami. Zatrzymuje się przy stoliku przy oknie, nawiązuje kontakt wzrokowy z Melą i stuka palcem w zegarek w geście „czas mija”, oboje się uśmiechają. Dziewczyna kiwa głową, wszystko wskazuje na to, że zrozumiała intencję nauczyciela i zamierza zabrać się do pracy. Nauczyciel stoi jeszcze moment, kiedy widzi, że dziewczyny czytają kartki rozłożone przez Karola, rusza w kierunku innych uczniów i monitoruje ich pracę.

INTERWENCJA 3.

Nauczyciel staje przed tablicą, patrzy na uczniów i uczennice. Po chwili głośno zachęca do pracy dziewczynki przy oknie: „Zosiu, Melu, bierzcie się do pracy, pomóżcie Karolowi”. Potem podchodzi do ucznia pochylonego nad plecakiem i pyta: „Tomku, czego potrzebujesz, żeby zacząć pracę?”. Uczeń odpowiada, że już wszystko ma i odwraca się do kolegów pracujących nad ułożeniem karteczek. Nauczyciel staje pod tablicą, po chwili przywołuje uwagę wszystkich uczniów rytuałem „ręka w górze” i mówi: „Przypominam wszystkim, że minęły 2 minuty i już dawno powinniście zacząć robić zadanie”.

INTERWENCJA 4.

Po wprowadzeniu polecenia nauczyciel przez chwilę obserwuje klasę z centralnej części sali, potem zaczyna monitorować pracę uczniów. Podchodzi do pierwszego stolika, pochyla się i przez kilkanaście sekund obserwuje uczniów. Gdy widzi, że zaczęli robić zadanie, uśmiecha się, kiwa głową, chwali szeptem: „Widzę, że już zaczęliście, brawo”. Podchodzi do następnej grupy, przysłuchuje się rozmowie i cicho mówi: „Gosiu, Oleno, Robercie, super”. Przy trzecim stoliku komentuje: „Dobrze!”. Gdy zbliża

się do dwóch zespołów znajdujących się na końcu klasy, uczniowie szybko się przesiadają do swoich zespołów i rozpoczynają pracę. Nauczyciel kiwa głową i podchodzi do kolejnego stolika, staje koło Karola i cicho mówi: „Zosiu, Melu!”. Dziewczynki spoglądają na nauczyciela, potem na Karola, a następnie zaczynają czytać karteczki rozłożone przez kolegę. Nauczyciel podchodzi do ostatniej grupy i monitoruje wykonywanie zadania.

KOMENTARZ

Przyglądając się opisanej sytuacji, widzimy, że nie wszyscy uczniowie przystąpili do zadania od razu po jego wprowadzeniu, niektórzy nie zaczęli pracy, mimo że upłynęła minuta. Ponieważ problem ten dotyczy tylko części klasy, nieadekwatne są opisane w interwencji 3. reakcje nauczyciela, który przez wypowiedziane głośno polecenia i przywoływanie uwagi wszystkich uczniów przerywa pracę i rozprasza tych, którzy wykonują zadanie.

Niezbyt fortunna jest także interwencja 1. Pozostawienie uczniów samych sobie może spowodować, że niektóre osoby nie wykonają zadania, a dodatkowo mogą utrudniać pracę innym. „Rozliczenie” na koniec może równie dobrze zmotywować niektórych do pracy następnym razem, jak i nie przynieść żadnego rezultatu, tymczasem zadanie nie zostanie wykonane, a czas na lekcji będzie stracony.

Nauczyciel w interwencji 2. motywuje uczniów do pracy samą swoją obecnością – przemieszcza się po klasie, jest między nimi, daje niewerbalne sygnały, że to czas pracy, co – jak widzimy w tej sytuacji – w zupełności wystarcza. Warto zwrócić uwagę na kolejność, w jakiej nauczyciel podejmuje interwencje. Na początku zajmuje się największą grupą, która być może przeszkadza w skupieniu pracującym uczniom, na koniec zostawia osobę szukającą czegoś w plecaku, ponieważ tu interwencja może nie być potrzebna i uczeń za chwilę dołączy do grupy. Gdyby tak się nie stało, będzie można do niego podejść i wyjaśnić sprawę. W opisanej sytuacji nauczyciel wstrzymuje się od wydawania werbalnych komunikatów, do zapewnienia warunków sprzyjających uczeniu się wystarcza mu bycie na bieżąco; dzięki monitorowaniu pracy uczniów nauczyciel nie musi podejmować większych interwencji, a jego działania są niewidoczne dla uczniów zaangażowanych w rozwiązywanie zadania.

Podobną strategię wybiera nauczyciel opisany w 4. interwencji; przemieszcza się po klasie i upewnia się, że uczniowie zaczęli pracę nad zadaniem. Warto zwrócić uwagę na to, że podchodzi kolejno do wszystkich grup. Dzięki monitorowaniu postępów przy każdym stoliku może, w zależności od sytuacji, krótko pochwalić uczniów lub zmobilizować ich do pracy. Komunikuje się z uczniami szeptem, tak by nikogo nie rozpraszać.

OPIS SYTUACJI 2.

Matematyka, VII klasa szkoły podstawowej

Nauczycielka mówi, że najbliższe 15 minut będzie przeznaczone na pracę indywidualną, uczniowie i uczennice mają w ciszy, samodzielnie pracować nad zadaniami z arkusza egzaminacyjnego. Po upływie wyznaczonego czasu będą wspólnie sprawdzać rozwiązania i wyjaśniać wątpliwości. Po wprowadzeniu zadania nauczycielka siada przy biurku. Kuba z przedostatniej ławki odwraca się do siedzących za nim Leny i Ady, potem pyta o coś Piotrka z sąsiedniego rzędu. Z końca sali słychać szmer.

CO MOŻE W TEJ SYTUACJI ZROBIĆ NAUCZYCIELKA?

INTERWENCJA 1.

Nauczycielka, gdy zauważy odwracającego się Kubę, zwraca się do niego, nie wstając zza biurka: „Kubo, nie rozmawiaj i rób zadania. Pracujemy teraz w ciszy”. Kiedy Kuba próbuje coś jeszcze wytłumaczyć, nauczycielka ucina: „Koniec, to jest czas na pracę w ciszy”, a po chwili wyjaśnia: „Musicie się nauczyć pracować bez zadawania pytań. Na egzaminie nie będzie takiej możliwości. To jedynie 15 minut, a wy już jesteście w siódmej klasie!”.

INTERWENCJA 2.

Nauczycielka wstaje, spokojnie podchodzi do ławki Kuby i po cichu, tak aby nie zwracać uwagi innych uczniów, tonem wyrażającym troskę pyta: „Kuba, co się dzieje?”.

INTERWENCJA 3.

Nauczycielka wstaje i powoli podchodzi do ławki Kuby. Staje obok i patrzy na niego. W tym momencie Piotrek rzuca Kubie długopis.

KOMENTARZ

W interwencji 2. działania nauczycielki są spójne z zadaniem postawionym uczniom – praca ma się odbywać w ciszy, więc ważne, aby zadbali o nią wszyscy. Nauczycielka podchodzi do Kuby, nie rozpraszaając innych uczniów. W ten sposób ma szansę się dowiedzieć, na czym polega problem Kuby, i odpowiednio zareagować. W interwencji 3. nauczycielka chwilę poczekała na reakcję uczniów, obserwowała z bliska, co się dzieje, i wstrzymała się z zadaniem pytania. Okazało się, że uczniowie sami poradzili sobie z trudnością. Nauczycielka z interwencji 1. przy dużej stanowczości ma szansę sprawić, że

Kuba już się więcej nie odezwie, nie oznacza to jednak, że wykona zadanie, być może z błahego powodu. Co gorsza istnieje spore ryzyko, że wymiana zdań między Kubą a nauczycielką się przeciągnie, w efekcie czego zadania nie wykona więcej osób.

OPIS SYTUACJI 3.

Biologia, I klasa szkoły ponadpodstawowej

Nauczyciel nie jest wychowawcą klasy, ale współpracuje z wychowawczynią i innymi nauczycielami. Wychowawczyni zawarła z uczniami kontrakt, w którym znajduje się punkt „Telefony trzymamy w torbach lub plecakach”.

Uczniowie czytają tekst z podręcznika, nauczyciel kładzie każdemu na ławce zestaw pytań do tekstu. Marek wyjmuje telefon i przegląda coś na ekranie. Nauczyciel zatrzymuje się przy nim, patrzy na niego i na telefon. Marek mówi: „Pani od historii pozwala korzystać”.

CO MOŻE W TEJ SYTUACJI ZROBIĆ NAUCZYCIEL?

INTERWENCJA 1.

Nauczyciel, przekonany o swojej racji, postanawia zareagować z humorem. Rozbawionym tonem podejmuje polemikę z uczniem: „O! To bardzo ciekawe, ale najwyraźniej ktoś się tu mija z prawdą. Kilka dni temu mieliśmy spotkanie w sprawie waszej klasy, pani od historii jak najbardziej była na nim obecna. Wasza wychowawczyni przekazała nam wasz kontrakt i wszyscy go zaakceptowaliśmy. To co? Pani od historii o czymś zapomniała czy tobie się coś pomyliło? Co? Komuś jeszcze pani od historii pozwala? A może to jakaś inna pani?”.

INTERWENCJA 2.

Nauczyciel spokojnym tonem odpowiada: „Być może, ale teraz jesteśmy na biologii i tu trzymamy telefony w plecakach. Dzięki”.

INTERWENCJA 3.

Nauczyciel odpowiada zaskoczony: „Jak to? Przecież kontrakt obowiązuje na wszystkich lekcjach? Tak to jest się umawiać! Niby z dorosłymi. Tak czy inaczej – u mnie telefon nie przejdzie. Chowasz i już. Kontrakt to kontrakt”.

KOMENTARZ

Każda z opisanych tu sytuacji pokazuje, że kontrakt nie działa magicznie. Nie wystarczy się umówić z uczniami na zasady, aby ich przestrzegali.

Ważne, aby umiejętnie się do nich odwoływać. Jak widzimy we wszystkich trzech przypadkach, nauczyciel odwołuje się do kontraktu, jednak tylko w interwencji 2. robi to we właściwy sposób: bez zbędnych emocji, spokojnym tonem przywołuje zasadę, wstrzymując się od zbędnych komentarzy. Warto też zwrócić uwagę na strategię częściowej zgody – nauczyciel nie podważa słów ucznia, przyjmuje je, stwierdzając: „Być może”, ale jednocześnie konsekwentnie wyraża swoje oczekiwanie. Wzmacnia swoje pozytywne nastawienie do ucznia podziękowaniem na koniec. Nauczyciel w interwencji 1., mimo że mówi o kontrakcie, reaguje z sarkazmem, przez co zaostrza konflikt. Nie tylko poniża ucznia, ale, chcąc podważyć zdanie Marka, próbuje go skonfrontować z pozostałymi uczniami. Istnieje prawdopodobieństwo, że niektórzy uczniowie poczują się zaproszeni do wypowiedzi na temat telefonów albo pani od historii, wtedy konflikt rozszerzy się na całą klasę. Nauczyciel w interwencji 3. może wydawać się konsekwentny, jednak jego reakcja jest zdecydowanie przesadzona, dobrze, by wdrażanie zasad w klasie nie budziło aż tak silnych emocji. Warto też przy uczniach powstrzymać się od komentowania zachowania innych nauczycieli.

OPIS SYTUACJI 4.

Język polski, V klasa szkoły podstawowej

Uczniowie zapisali w zeszytach temat lekcji: Jakie zjawiska przyrodnicze wyjaśniały mity? Następnie zostali podzieleni na grupy, z których każda wylosowała inny mit. Zadaniem uczniów było przypomnienie sobie mitu i ułożenie pytania, na które odpowiadał. Nauczycielka zbiera efekty pracy grup i zapisuje pytania na tablicy. „Dlaczego zmieniają się pory roku? Dlaczego wulkany dymią? Dlaczego Słońce wschodzi i zachodzi?”. Ania odczytuje pytanie: „Skąd się biorą pioruny?”. W tym momencie Bartek wymruczał: „Z dupy”.

CO MOŻE W TEJ SYTUACJI ZROBIĆ NAUCZYCIELKA?

INTERWENCJA 1.

Nauczycielka nawiązuje kontakt wzrokowy z Bartkiem i przecząco kręci głową. Po chwili dodaje spokojnym głosem: „Nie mówimy tak”, po czym zbiera kolejne odpowiedzi.

INTERWENCJA 2.

Nauczycielka, wychodząc z założenia, że słowa Bartka były wypowiedziane tak cicho, że niewiele osób je usłyszało, nie reaguje wcale. Nie daje po sobie poznać, że cokolwiek usłyszała, i kontynuuje zbieranie odpowiedzi.

INTERWENCJA 3.

Nauczycielka prosi Bartka, żeby wstał, i mówi: „No pięknie, Bartku. Widzę, że bardzo ważny jest dla ciebie nasz kontrakt i wszystko, na co się umówiliśmy. Dumny jesteś z siebie teraz? Zabłyśnięcie, rzeczywiście. Brawo!”.

INTERWENCJA 4.

Nauczycielka odkłada kredę i staje przodem do klasy. Spogląda na Bartka, potem na innych uczniów. Robi krótką pauzę i mówi stanowczym tonem: „Przypominam wam, że jesteśmy w szkole, na lekcji języka polskiego. To sytuacja, w której każdy powinien szczególnie się starać, by pięknie mówić. Każdy powinien dobierać słowa, które są powszechnie akceptowane. Wulgaryzmy mogą kogoś urazić, są wyrazem ubogiego języka i źle świadczą o osobie, która ich używa. Chciałabym, żeby w naszej klasie nikt nie wypowiadał wulgarnych słów”.

KOMENTARZ

Słowa Bartka, choć niestosowne i zaskakujące, warto przyjąć ze spokojem. Ważne, aby zarówno Bartek, jak i pozostali uczniowie dostali sygnał, że nie ma miejsca na podobne słownictwo w czasie lekcji. W interwencji 1. nauczycielka, już w momencie niewerbalnego sygnału, jasno wyraża swoją niezgodę na komentarz ucznia. Komunikatem „Nie mówimy tak” wzmacnia ten sygnał. W przeciwieństwie do interwencji 3. dezaprobata nauczycielki jest wyrażona wobec zachowania, nie wobec ucznia. W interwencji 4. nauczycielka przerywa lekcję, podnosi poziom napięcia przez spojrzenia na uczniów i ciszę, a następnie wygłasza pogadankę na temat używania wulgarnych słów w czasie lekcji. Trudno się nie zgodzić z wypowiedzią nauczycielki, jednak warto się zastanowić, czy tego typu interwencja jest adekwatna. Wypowiedź nauczycielki jest nieprzemyślana i, choć zajmuje dużo czasu, najprawdopodobniej nie będzie miała dużego wpływu na zachowanie uczniów. Lepiej byłoby zareagować krótko i przejść do dalszej pracy, a w czasie kolejnych lekcji obserwować, czy wulgaryzmy będą się pojawiać w wypowiedziach uczniów. Jeśli takie sytuacje się powtórzą, nauczycielka zaplanuje działania wychowawcze. Ignorując pewne zachowania, tak jak w interwencji 2., dajemy na nie ciche przyzwolenie. Warto założyć, że jeśli nauczycielka słyszała jakieś słowa, to z pewnością słyszały to siedzące bliżej dzieci, nie możemy więc udawać, że nic się nie stało.

OPIS SYTUACJI 5.

Matematyka, V klasa szkoły podstawowej

Nauczycielka dzieli uczniów na grupy za pomocą kart do gry. W pew-

nym momencie słyszy pytanie: „Czy można się zamienić?”. Spokojnym tonem odpowiada: „Nie można, umówiliśmy się na losowanie”. Kamila, która zadała pytanie, wzdycha ciężko i mówi pod nosem: „Żal”. Nauczycielka taktycznie ignoruje to zachowanie i kontynuuje losowanie. W tym czasie uczniowie pokazują sobie wylosowane karty. Gdy Kamila orientuje się, że będzie w grupie z Dawidem, parska zirytowana: „Nie chcę z nim pracować!”.

CO MOŻE W TEJ SYTUACJI ZROBIĆ NAUCZYCIELKA?

INTERWENCJA 1.

Nauczycielka przestaje losować i zwraca się do Kamili: „Kamilo, nie jesteś jedyna w klasie. Umówiliśmy się, że pracujemy w losowo dobranych grupach i oczekuję, że to zaakceptujesz. Być może z tobą też nie każdy chce pracować, a nikt tu jednak nie narzeka. Nie ma możliwości zmiany grupy”.

INTERWENCJA 2.

Nauczycielka prosi, żeby Kamila poczekała, i kontynuuje losowanie. Gdy inne grupy zaczynają się przesiadać, podchodzi do Kamili i mówi: „Wyjątkowo pozwalam wam na zamianę, ale następnym razem dobieracie się losowo”.

INTERWENCJA 3.

Nauczycielka daje Kamili znak, żeby poczekała, i kontynuuje losowanie. Gdy uczniowie i uczennice zaczynają się przesiadać, podchodzi do Kamili i pyta, o co chodzi.

INTERWENCJA 4.

Nauczycielka kontynuuje losowanie, nie reagując na słowa Kamili. Gdy karty są rozdane i uczniowie zaczynają się przesiadać, nauczycielka obserwuje, co się dzieje między Kamilą i Dawidem. Gdy widzi, że siadają razem, przechodzi między stolikami. Monitorując pracę, zatrzymuje się przy stoliku Kamili i Dawida, aby się upewnić, że rozmawiają ze sobą i wykonują zadanie.

KOMENTARZ

Trudnością w tej sytuacji może być presja wywierana przez Kamilę na nauczycielce. Matematyczka początkowo radzi sobie bardzo dobrze: zachowuje neutralny emocjonalnie ton, rzeczowo odpowiada na pytanie, odnosząc się do kontraktu. Trudności pojawiają się wraz z komunikatem „Nie chcę z nim pracować!”, ponieważ tu chodzi już nie tylko o utrzymanie ładu na lekcji, ale

przede wszystkim o relacje między uczniami oraz ich pozycje w klasie. Ta kwestia zostaje pominięta w interwencji 1. Nauczycielka konsekwentnie nie pozwala na zmianę grup, jednak niepotrzebnie wdaje się w dyskusję z Kamilą na forum klasy, skupiając się na krytyce jej jako osoby.

Lepszym rozwiązaniem jest dokończenie losowania i indywidualna rozmowa z Kamilą. Niestety interwencja 2. to rozwiązanie unikowe i w konsekwencji ryzykowne. Nauczycielka zapewne chce szybko załatwić sprawę i przejść do zadania, jednak nie rozwiązuje konfliktu między Kamilą i Dawidem (jeśli taki istnieje). Ponadto nie zastanowiła się nad skutkami zaproponowanego przez siebie wyjątku: jak zareagują na niego inni uczniowie i uczennice oraz jak Kamila zachowa się w czasie następnych losowań?

W interwencji 3. nauczycielka zaczyna od tego, żeby się dowiedzieć, o co tak naprawdę chodzi Kamili. W zależności od uzyskanej odpowiedzi będzie mogła zastosować adekwatne rozwiązanie, uwzględniające potrzeby zarówno Kamili, jak i Dawida i całej klasy.

W interwencji 4. nauczycielka taktycznie ignoruje komunikat Kamili, wychodząc najprawdopodobniej z założenia, że jej słowa niekoniecznie muszą się odnosić do realnego konfliktu. Być może to po prostu strategia uczennicy, dzięki której zyskuje zgodę na pracę z wybranymi przez siebie osobami – warto to zatem sprawdzić, zaczynając od dyskretnego sposobu. Zwróćmy uwagę, że nauczycielka nie ignoruje sytuacji, ale ignoruje ją taktycznie, a więc powstrzymuje się od natychmiastowej reakcji, obserwując zachowanie uczniów. Jak widzimy, intuicja nauczycielki okazuje się słuszna, ponieważ Kamila i Dawid siadają razem. Jeśli nie złączą pracy, nauczycielka ciągle będzie mogła z nimi porozmawiać, odwołać się do kontraktu czy zareagować w inny sposób adekwatny do sytuacji.

OPIS SYTUACJI 6.

Historia, VII klasa szkoły podstawowej

Uczniowie pracują w grupach, nauczycielka przemieszcza się po klasie, zatrzymuje się przy kolejnych stolikach i monitoruje zaangażowanie uczniów w rozwiązanie zadania. Gdy rozmawia z jedną z grup, słychać głośne „Ty downie”. Nie wie, kto to powiedział.

CO MOŻE W TEJ SYTUACJI ZROBIĆ NAUCZYCIELKA?

INTERWENCJA 1.

Nauczycielka zdecydowanym tonem zwraca się do całej klasy: „Nie, nie zgadzam się na takie słowa”. Stoi jeszcze przez moment i obserwuje klasę, po czym wraca do przerwanej rozmowy.

INTERWENCJA 2.

Nauczycielka przeprosza grupę, z którą rozmawiała, i zwraca się z pytaniem do klasy: „Kto to powiedział?”

INTERWENCJA 3.

Nauczycielka, wyraźnie poruszona, rozgląda się po klasie i mówi: „Moi drodzy, naprawdę nie spodziewałabym się tego w tej klasie. Jak można?”. Zawiesza na moment głos, a potem dodaje: „Szczrze? Zwyczajnie zawiodłam się na was. Naprawdę nie zdajecie sobie sprawy z wagi z tego typu słów? Po tylu rozmowach o wzajemnym szacunku? O nas jako o klasie, o naszych relacjach? Nie mogę uwierzyć, że ciągle nie rozumiecie, że słowa ranią. Ale cóż, najwyraźniej nikt z was nie miał do czynienia z człowiekiem z zespołem Downa... Może w takim razie nadrobimy te zaległości, proszę: na jutro wszyscy piszą, na czym polega zespół Downa oraz dlaczego nie można nazywać ludzi «downami». Bardzo mi przykro”.

KOMENTARZ

W opisanej sytuacji widzimy, że nauczycielka cały czas „jest na bieżąco” – swoją obecnością, poruszaniem się po klasie nie dopuszcza do sytuacji, w której uczniowie przerywają pracę. Mimo to ze strony jednego z uczniów padają słowa wymagające zdecydowanej reakcji nauczycielki – uczniowie muszą dostać jasny sygnał, że słyszała, co zostało powiedziane, i nie daje na to swojej zgody. Odpowiednia reakcja jest tu szczególnie ważna z dwóch powodów. Po pierwsze, została naruszona godność jednego z uczniów, po drugie – świadomie lub nie – jeden z uczniów użył dyskryminującego języka.

Interwencja 1. to jasny, zdecydowany sprzeciw wobec słów, które padły. Jej celem jest podkreślenie i utrwalenie normy – traktowanie siebie i innych z szacunkiem. Nauczycielka nie zgadza się na krzywdzące zachowania i słowa. Z tego względu nie jest ważne znalezienie winnego. W interwencji 2. nauczycielka z kolei skupia się na osobie zamiast na zachowaniu. Warto się zastanowić, jakie mogą być konsekwencje zadanego przez nią pytania. Po pierwsze, jaką odpowiedź może otrzymać i co dzięki niej zyska. Życzyłaby sobie zapewne, że przyzna się „winny” i przeprosi. Pomijając rangę i sens tych przeprosin, co zrobić, jeśli „winny” zostanie zgłoszony przez innych lub jedyną odpowiedzią będzie konsternacja i milczenie?

W czasie interwencji 3. nauczycielka odwołuje się do relacji w klasie i własnych uczuć, co może się wydawać wartościowe, ale jej reakcja jest przesadzona, zbyt emocjonalna, przez co mało poważna. Nie możemy się zgodzić, że to szczerze nazwanie emocji, wyrażone komunikatem typu ja, ponieważ nauczycielka obwinia uczniów, wypomina im brak wzajemnego szacunku i docenienia pracy, jaką włożyła w ich rozwój, a na koniec stosuje zbiorową karę, która jest nieadekwatna, nierozwijająca, po prostu niesprawiedliwa.

OPIS SYTUACJI 7.

Historia, I klasa szkoły ponadpodstawowej

W czasie lekcji podsumowującej dział uczniowie przez 10 minut pracowali w grupach nad zadaniem, które polegało na przygotowaniu dwuminutowej wypowiedzi na temat jednego z osiągnięć kultury rzymskiej. Nauczyciel przez cały czas monitorował pracę uczniów i uczennic, podchodził do stolików, przysłuchiwał się rozmowom, zadawał pytania pogłębiające. Po zakończeniu tego etapu lekcji zaczęły się prezentacje efektów pracy na forum. Gdy Bartek, reprezentant pierwszej grupy, zaczął mówić, nauczyciel usiadł za biurkiem, a w klasie zrobił się szum. Uczniowie przesuwali krzesła, przedstawiali rzeczy na ławkach, cicho rozmawiali ze sobą. Trzech uczniów w rzędzie przy ścianie pochyliło się nad jednym zeszytem i zaczęło się śmiać.

CO MOŻE W TEJ SYTUACJI ZROBIĆ NAUCZYCIEL?

INTERWENCJA 1.

Nauczyciel spogląda na śmiejących się uczniów i pyta: „Czy ja wam przypadkiem nie przeszkadzam?”. W klasie robi się cicho, Bartek przestaje referować. Cisza się przedłuża. Nauczyciel dodaje: „Może powiecie na głos, o czym rozmawiacie, to wszyscy się pośmiejemy”.

INTERWENCJA 2.

Nauczyciel przerywa Bartkowi wypowiedź i mówi: „Swoim zachowaniem okazujecie Bartkowi brak szacunku. Za chwilę wy też będziecie tu stali i prezentowali wyniki waszej pracy. Ciekawy jestem, jak się będziecie wtedy czuć”.

INTERWENCJA 3.

Nauczyciel wstaje, rozgląda się po klasie, spokojnie rusza w kierunku rozmawiających uczniów. Po drodze na chwilę przystaje przy tych uczniach i uczennicach, którzy zajmują się czymś innym niż słuchanie i notowanie. Na koniec staje z tyłu sali przy ścianie i stamtąd słucha kolejnych wypowiedzi.

INTERWENCJA 4.

Nauczyciel wstaje zza biurka i staje koło Bartka, mówi: „Bartku, przepraszam, że ci przerywam, za chwilę oddam ci głos. Teraz chciałbym wszystkim przypomnieć, że umówiliśmy się, że będziecie uważnie słuchać wypowiedzi kolegów i notować najważniejsze informacje”. Nauczyciel

spogląda na Bartka, uśmiecha się, zachęcając go do mówienia, a następnie staje z boku tak, żeby widzieć wszystkich uczniów.

KOMENTARZ

Wyraźnie widać, że uczniowie, zachęceni przez nauczyciela, podejmują wysiłek i pracują nad zadaniami. Ich postawa zmienia się w chwili, gdy nauczyciel przestaje ogarniać wzrokiem całą klasę i traci z uczniami bliski kontakt. Dodatkową trudnością może być oczywiście nieumiejętność skupienia się na wypowiedziach koleżanek i kolegów oraz notowanie (warto zaplanować proces uczenia wzajemnego słuchania i korzystania z pracy innych osób). Najprostszym rozwiązaniem w przedstawionej sytuacji jest powrót do „bycia na bieżąco” – tak jak w interwencjach 3. i 4. – nauczyciel wstaje, spogląda na klasę, daje znać, że widzi i słyszy, co się dzieje. Dalsze działania będą zależały od reakcji uczniów. Jeśli nauczyciel zauważy, że robi się ciszej i większość uczniów skupiła się na słuchaniu i notowaniu, wystarczy zmienić miejsce, stanąć koło osób, które jeszcze nie skorygowały swojego zachowania. Jeśli nauczyciel uzna, że potrzeba mocniejszej reakcji, można zatrzymać sytuację i przypomnieć, co należy robić.

W interwencji 2. nauczyciel stara się wzbudzić w niesłuchających kolegi uczniach wstyd oraz obawę przed znalezieniem się w podobnej sytuacji, pomija natomiast merytoryczny aspekt zadania. W prezentacjach efektów pracy grup nie chodzi przecież tylko o to, żeby dać się w sprzyjających warunkach wypowiedzieć kolegom i koleżankom, tylko żeby zdobyć lub powtórzyć wiadomości. Warto dodać, że w opisaney interwencji nauczyciel stawia w niekomfortowej sytuacji Bartka.

Najgorszy sposób interwencji wybrał nauczyciel opisany w pierwszej sytuacji. Po pierwsze, reaguje w sposób bardzo mocny w sytuacji niewielkiego zaburzenia dyscypliny. Przede wszystkim, zwraca się do uczniów w sposób ironiczny. Możemy się domyślać, co się wydarzy, gdy uczniowie tego nie zauważą i spróbują odpowiedzieć na pytanie „Czy ja wam przypadkiem nie przeszkadzam?”, na przykład grzecznym tonem: „Nie, nie, wcale”. Dialog się rozwinie, wszyscy przerwą pracę i będą śledzić rozwój sytuacji, prezentacje nie zostaną przeprowadzone, lekcja zostanie przerwana. Jeśli uczniowie wybiorą strategię milczenia albo przeproszą i zobowiążą się do zachowania ciszy, wyjdą z lekcji w poczuciu niesprawiedliwości („Wiele osób rozmawiało, a nauczyciel się na nas uwziął, my tylko zamieniliśmy dwa zdania, przecież nic wielkiego się nie stało!”). W dalszej perspektywie prawdopodobnie relacje między nauczycielem a klasą się pogorszą, może też dojść do konfliktu. Warto również zwrócić uwagę na to, że nauczyciel stawia w trudnej sytuacji Bartka, który stoi przed klasą i nie wie, co ma robić.

OPIS SYTUACJI 8.

Język polski, IV klasa szkoły podstawowej

Lekcja dotycząca opisu zwierzątka. Dzieci pokazują sobie w parach fotografie zwierząt – swoich lub takich, którymi chcieliby się opiekować – i o nich opowiadają. Po czasie przeznaczonym na rozmowę nauczycielka przywołuje uwagę uczniów i mówi: „Chciałabym, żebyście teraz podzielili się tym, czego dowiedzieliście się o zwierzętach swoich kolegów i kole...” – zanim udaje się jej dokończyć zdanie, słyszy: „Kot Maćka ma na imię Majonez!”, „Pies Ani nasikał jej mamie do buta”, „Nasz pies wszystko zasikał”, „Mojej babci też”. Uczniowie się śmieją, wyrażają swoje niedowierzanie, momentalnie robi się bardzo głośno. Nauczycielka podnosi rękę w górę i przesuwając wzrokiem po klasie. Kilkoro dzieci od razu też podnosi ręce, ale spora część kontynuuje rozmowę i śmiechy, nie zwracając na nią zupełnie uwagi. Nauczycielka stoi z ręką w górze, spokojnie czekając, uśmiecha się do tych, którzy zareagowali na jej sygnał. Widzi, jak Ania mówi do siedzących koło niej: „Michał, Kuba, pani na nas czeka”. Michał i Kuba podnoszą ręce. Nauczycielka czeka jeszcze cierpliwie i po około minucie uzyskuje ciszę. Dziękuje i zaczyna jeszcze raz: „Widzę, że to dla was bardzo ciekawy i emocjonujący temat. Chciałabym, żebyśmy wszyscy dobrze się słyszeli – będę więc losować. Czekajcie, proszę, na swoją kolej, a każdy będzie mógł się wypowiedzieć”. Losuje pierwszą osobę – Kubę: „Ja się dowiedziałem, że Michał ma dwie fretki i że ich nie można wpuszczać do salonu, bo się wkopują w doniczki i raz jego mama się wkurzyła, że jej rozkopały kwiatki czy coś”, wtrąca się Olek: „Nasz pies cały ogród u babci rozkopał...”, wyraźnie podekscytowany Maciek podnosi rękę: „Proszę pani...”. Nauczycielka nawiązuje z nim kontakt wzrokowy, wyrazem twarzy dając do zrozumienia, żeby poczekał, i losuje następną osobę, w tym samym czasie słysząc Maćka: „Ale proszę pani!” i Lidkę: „A nasz kot jak wychodzi z kuwety, to wszędzie piasek roznosi”, ktoś odpowiada: „Dobrze, że nie kupę”. Dzieci zaczynają się śmiać, słysząc jeszcze kilka komentarzy.

CO MOŻE W TEJ SYTUACJI ZROBIĆ NAUCZYCIELKA?

INTERWENCJA 1.

Nauczycielka, wyraźnie już zniecierpliwiona, podnosi głos: „Hej! Prosiłam, żebyście czekali na swoją kolej, aż was wylosuję. Jedna osoba mówi, żadnych komentarzy od tej pory, proszę! I nie życzę już sobie żadnych rozmów o sikaniu ani o kupie, rozmawiajmy kulturalnie. Losuję następną osobę, a resztę proszę o spokój. Ty, Maćku, też czekaj na swoją kolej bez wyrywania się”.

INTERWENCJA 2.

Nauczycielka podnosi rękę i czekając na ciszę, zwraca się do Lidki z upomnieniem, żeby poczekała na swoją kolej. Gdy dzieci milkną, udziela głosu Maćkowi.

INTERWENCJA 3.

Nauczycielka czeka przez moment w milczeniu, wodząc wzrokiem po uczniach i uczennicach. Po chwili kilka osób przestaje się śmiać, nauczycielka czeka jeszcze przez kilkanaście sekund, po czym przesuwa się w kierunku zawieszzonego obok tablicy plakatu z kontraktem. Puka delikatnie w punkt „Czekamy na swoją kolej, gdy chcemy coś powiedzieć”. Po chwili większość dzieci się uspokaja, nauczycielka przesuwa się w kierunku ławki Kuby i Olka, którzy dalej się śmieją i coś do siebie szepczą. Czyta imię kolejnej wylosowanej osoby i zatrzymuje się przy ławce chłopców.

INTERWENCJA 4.

Nauczycielka z uśmiechem rzuca krótkie: „Dobrze” i daje dzieciom moment na uspokojenie się. Czeka chwilę w milczeniu, a następnie unosi znacząco kubeczek z patyczkami i obserwuje klasę. Gdy robi się cicho, odczytuje imię kolejnej osoby.

KOMENTARZ

Przytoczona wyżej sytuacja pokazuje, jak ważne w zarządzaniu klasą są cierpliwość i opanowanie. Wcale niełatwo pozostać zrelaksowanym i spokojnym, gdy dzieci się przekrzykują, przerywają sobie, a ich wypowiedzi zdają się odbiegać od tematu. Warto jednak wziąć pod uwagę, że pewne sytuacje, w tym także nasze pytania i proponowane przez nas tematy, mogą wyzwać w uczniach duże emocje i spontaniczne, trudne do kontrolowania reakcje, które czasami po prostu musimy przeczekać. Warto też się przygotować na to, że czasami nie wystarczy tylko jedna, nawet skuteczna interwencja.

Okazanie zniecierpliwienia i podniesienie głosu, tak jak w interwencji 1., może skutecznie przywrócić ciszę, ale nie wpłynie pozytywnie na atmosferę w klasie. Co gorsza w dalszej perspektywie może blokować uczniów, sprawiać, że będą czuć się mniej pewnie, a ich zaangażowanie będzie spadać. Reakcja nauczycielki jest nadmiarowa – mówi ona za dużo, niepotrzebnie odnosi się do treści wypowiedzi uczniów, co jest problemem wtórnym wobec powodu interwencji (nieprzestrzeganie ustalonego porządku wypowiedzania się). Ponadto uwaga skierowana bezpośrednio do Maćka w momencie, gdy nie tylko on nie stosuje się do zasady, może być przez uczniów odebrana jako krytyka jego osoby, a nie niepożądanego zachowania.

Nieco więcej spokoju widzimy w interwencji 2., w której nauczycielka kolejny raz stosuje znany dzieciom rytuał „ręka w górze, cisza w chórze”. Szkoda tylko, że nie powstrzymuje się od upomnienia Lidki. Trudno uzasadnić, dla-

czego akurat jej jednej została zwrócona uwaga, chociaż w rozmowę zaangażowana jest liczniejsza grupa. Dziwić może też fakt udzielenia głosu Maćkowi mimo wprowadzonego rytuału losowania. Być może decyzja nauczycielki została uwarunkowana tym, że chłopiec podniósł rękę lub wywarł presję, powtarzając „proszę pani”. Taka niekonsekwencja może jednak skutkować poczuciem niesprawiedliwości u pozostałych dzieci.

W dwóch ostatnich interwencjach nauczycielka postępuje konsekwentnie i zachowuje spokój, ograniczając się do komunikacji niewerbalnej: przemieszczanie się pomiędzy uczniami, pukanie w kontrakt, uniesienie kubeczka z patyczkami. Wszystkie te sygnały mają niebagatelne znaczenie w sytuacji zamieszania i hałasu: nauczycielka swoją postawą modeluje pożądane zachowanie, daje dzieciom poczucie stabilności zasad i spokoju.

OPIS SYTUACJI 9.

Matematyka, VIII klasa szkoły podstawowej

Początek lekcji. Uczniowie zajmują miejsca, niektórzy rozmawiają, nauczyciel włącza komputer, przygotowuje prezentację. Nagle słyszy huk spadających rzeczy i słowa Michała skierowane do siedzącego przed nim Pawła: „Odpierdol się!”. Michał stoi, widać, że jest zdenerwowany, i wygląda na to, że popchnął ławkę w stronę Pawła, zrzucając przy tym wszystkie swoje rzeczy. Paweł się śmieje.

CO MOŻE W TEJ SYTUACJI ZROBIĆ NAUCZYCIEL?

INTERWENCJA 1.

Nauczyciel stanowczym głosem zwraca się do Michała: „Chyba nie zauważyłeś, że jesteśmy na lekcji. Pogratulować doboru słownictwa. Siadaj w tej chwili i koniec tych drak”.

INTERWENCJA 2.

Nauczyciel zwraca się do całej klasy: „Rozumiem emocje, ale to już przesada” i do Michała: „Wiesz, jakie są konsekwencje używania wulgaryzmów”, po czym wysyła jedną z uczennic po pedagoga szkolnego.

INTERWENCJA 3.

Nauczyciel kręci głową i mówi: „Oj, dalibyście spokój z takimi wygłupami” i wprowadza cel lekcji.

INTERWENCJA 4.

Nauczyciel mówi „OK, widzę duże emocje” i przechodzi w stronę ławek chłopców, po czym dodaje: „Pawle, usiądź, proszę, tam”, wskazując miejsce w innym rzędzie, i zwraca się do Michała: „Pozbieraj swoje rzeczy i usiądź tu”, wskazując ławkę dość oddaloną od ławki Pawła. Stoi jeszcze moment przy Michale, porozumiewawczo kiwa do niego głową i pyta: „W porządku?”. Rozgląda się po sali i stwierdza: „Chyba możemy zaczynać”. Po lekcji rozmawia na spokojnie z Michałem, a potem z Pawłem.

INTERWENCJA 5.

Nauczyciel rzuca „Stop!” i podchodzi do chłopców. Dodaje zdecydowanym tonem: „Usiądź, Michale, wyjaśnimy to później. Pawle, przesiądź się tam”. Czeka chwilę, aż Paweł zmieni miejsce, a Michał usiądzie, po czym zaczyna lekcję.

KOMENTARZ

Sytuacja wymaga natychmiastowej i zdecydowanej interwencji nauczyciela, ponieważ jest oczywiste, że coś niepokojącego zaszło między chłopcami, a brak reakcji może skutkować eskalacją agresji. Trudno jednak adekwatnie zareagować, ponieważ nie wiadomo, co jest przyczyną konfliktu, kto jest w niego zaangażowany, jak długo trwa, na ile sprawa jest poważna. Co więcej, kiedy emocje Pawła i Michała, a także pozostałych osób, w tym nauczyciela, mogą być duże, wyjaśnianie, co i dlaczego się wydarzyło, może nie przynieść oczekiwanych rezultatów, lepiej się tym zająć później, na spokojnie. Istotne jest za to, aby od razu – w sposób widoczny dla wszystkich uczniów – zatrzymać sytuację i nie pozwolić jej się rozwinąć.

Niefortunna jest zatem interwencja 3., w której nauczyciel bagatelizuje sprawę, dając tym samym przyzwolenie na podobne zachowania. Nauczycielowi w interwencji 1. nie brakuje zdecydowania, jednak jego reakcja odnosi się jedynie do słów Michała, które z dużym prawdopodobieństwem mogą być wtórne wobec tego, co się zdarzyło wcześniej. Nawet jeśli zachowanie Michała jest zbyt gwałtowne, zasadniczy problem zostaje pominięty. Rozważmy na przykład hipotezę, że to Paweł – w sposób niewidoczny dla nauczyciela – dokuczał koledze i sprowokował go do wypowiedzenia wulgarnych słów. W takiej sytuacji Michał może czuć się potraktowany niesprawiedliwie, a to wywoła jego kolejne reakcje, które skomplikują relację między uczniami oraz utrudnią lub uniemożliwią przeprowadzenie lekcji. Dodatkowo, jeśli kontekst konfliktu jest znany innym uczniom, nauczyciel nieświadomie wpływa na pozycję Michała wśród kolegów i koleżanek. Kolejną konsekwencją może być to, że uczniowie będą postrzegali nauczyciela jako niezaradnego i podatnego na manipulację.

W interwencji 2. mamy przykład komunikatu, w którym nauczyciel sam sobie zaprzecza. Pomimo że zaczyna od wyrażenia zrozumienia („Rozumiem

emocje”), to dalsza część jego wypowiedzi zupełnie tego zrozumienia nie potwierdza, ponieważ – podobnie jak nauczyciel w interwencji 1. – skupia się jedynie na problemie wtórnym, czyli użyciu wulgaryzmu. Niezasadne wydaje się też w tym momencie wezwanie pedagoga szkolnego. Wsparcie innej dorosłej osoby byłoby dobrym rozwiązaniem, gdyby zachowanie uczniów wymagało ich rozdzielenia, odseparowania któregoś z nich od reszty klasy i wsparcia w wyciszeniu emocji. Ale na tym etapie, kiedy nie wiemy, na ile poważna jest sprawa, wydaje się, że nauczyciel sam może opanować sytuację.

Nauczyciel w interwencji 4. nazywa to, co widzi, w sposób neutralny („Widzę duże emocje”), nie decydując o niczyjej winie – nie wie, co się dokładnie stało, więc powstrzymuje się z interpretacją sytuacji, która mogłaby być dla kogokolwiek krzywdząca. Proponuje szybkie rozwiązanie pozwalające na uniknięcie narastania konfliktu i kontynuację lekcji (rozsadzenie chłopców), upewnia się, że sytuację udało się zatrzymać i planuje powrót do sprawy, kiedy emocje opadną i będzie można ustalić, co się wydarzyło, oraz odpowiednio na to zareagować. Adekwatna jest także interwencja 5. – nauczyciel reaguje w zdecydowany sposób, zachowując spokój i neutralność wobec zaangażowanych w ewentualny konflikt osób. Daje klasie sygnał, że panuje nad sytuacją i gwarantuje wszystkim bezpieczeństwo.

W dwóch ostatnich interwencjach nieodnoszenie się bezpośrednio do słów Michała nie oznacza, że akceptujemy używanie wulgaryzmu. Zwracamy jedynie uwagę na adekwatność podjętej reakcji. Po rozmowie z uczniami i wyjaśnieniu sprawy, jeśli uznamy to za konieczne, możemy się zająć językiem i szukaniem sposobów wyrażania emocji.

Trudne sytuacje

W licznych publikacjach dotyczących kierowania klasą oraz rozwijania kompetencji społecznych i emocjonalnych wskazuje się na konieczność pogłębionej pracy z wybranymi uczniami (tak samo jak ma to miejsce w przypadku kompetencji poznawczych). Są to uczniowie, którzy w wyniku różnych czynników (biologicznych, psychologicznych, środowiskowych) potrzebują dostosowania zakresu wsparcia do ich potrzeb (Simonsen i in., 2023). Różne sytuacje mogą sprawić, że również dzieci i nastolatki, które wcześniej nie mierzyły się z trudnościami, w określonych okolicznościach mogą mieć problem z zachowaniem.

Poszerzenie zakresu wsparcia powinno się w naszym przekonaniu rozpocząć od rozmowy. Nie jest to bynajmniej pedagogiczna pogadanka czy dyscyplinujące kazanie. To pełna zrozumienia, oparta na rzetelnej informacji zwrotnej konwersacja, pozwalająca osobie uczącej się odkryć mechanizmy swojego zachowania, dostrzec możliwości jego zmiany i uzgodnić zakres koniecznych działań. Na spotkanie warto się zdecydować, gdy widzimy, że mimo

zastosowanych wcześniej strategii uczeń lub uczennica narusza obowiązujące zasady dotyczące wzajemnego szacunku, troski o bezpieczeństwo, współpracy, nie wykorzystuje w pełni możliwości uczenia się, utrudnia pracę kolegom i koleżankom. Takie sytuacje to na przykład wypowiedzianie na głos niezwiązanych z lekcją komentarzy, niewykonywanie (lub rozpoczynanie z opóźnieniem) zadań, odmowa pracy w grupie z określonymi uczniami. Podobnie jak w przypadku interwencji podejmowanych w trakcie lekcji najlepiej nie zwlekać. W ciągu następnego dnia problem raczej sam się nie rozwiąże, wręcz przeciwnie – może narastać. Brak reakcji nauczyciela jest rodzajem komunikatu. Uczeń może sądzić, że wprowadzone dane zachowanie nie jest odpowiednie, jednak akceptowalne, skoro dorośli nie podejmują żadnych działań.

Przebieg rozmowy należy dostosować do problemu, który zaistniał, kontekstu sytuacji i relacji z danym uczniem lub uczennicą. Warto zadbać o miejsce spotkania: niech to będzie przestrzeń znana uczniowi, w której będzie można spokojnie porozmawiać (nie będzie krzątających się osób). Dobrze na rozmowę zaplanować dłuższą chwilę, prowadzona w biegu może doprowadzić do powierzchniowych wniosków, które nie dotkną istoty omawianego problemu.

Rozmowę można rozpocząć od wyjaśnienia celu spotkania. Posługując się faktami, opisujemy zachowanie, o którym chcemy rozmawiać. Kluczowe jest powstrzymanie się od osądów. Nie chcemy, żeby uczeń czuł się oskarżony czy zaatakowany. Brak akceptacji dla jego zachowań nie oznacza braku akceptacji dla niego. Chcemy pomóc uczniowi lepiej zrozumieć daną sytuację i podjąć działania, które pozwolą na zmianę.

Naszym zadaniem jest doprowadzenie do sytuacji, w której uczeń opowie nam, a nawet bardziej samemu sobie, o kontekście swojego zachowania, sposobie postrzegania danego wydarzenia, emocjach z nim związanych, motywacji, pomysłach na zmianę. Ważne, żeby pytania, które będziemy zadawać, nie miały charakteru oskarżycielskiego oraz żeby nie były sugerujące. Dobrze również powstrzymać się od pocieszania, przedwczesnego radzenia, negocjowania, deprecjonowania i innych schematów określanych mianem blokad w komunikacji (Stewart, 2003). Zadawane przez nas pytania powinny zgłębiać kontekst danej sytuacji oraz odsłaniać mechanizmy określonych zachowań. Warto dopytywać o konkretne sformułowania, by w ten sposób wyjaśniać sposób myślenia ucznia o danej sytuacji. Stawianie pytań będzie łatwiejsze, jeżeli pozwolimy sobie na autentyczną ciekawość, wynikającą z przekonania o niepowtarzalności ludzkich doświadczeń oraz wynikających z nich sposobów odbierania i przeżywania tych samych sytuacji. Oprócz zadawania pytań warto parafrazować wypowiedzi ucznia, sprawdzać tym samym, czy dobrze je zrozumieliśmy, ale także pozwalać uczniowi usłyszeć własne słowa wypowiedziane przez kogoś innego i spojrzeć na nie z dystansem. Nie powinniśmy w czasie rozmowy bać się ciszy, która pozwala obu stronom zebrać myśli. Nie szukajmy również pytań doskonałych, które niczym zakłęcie zakończą rozmowę sukcesem. Jej powodzenie zależy od naszej postawy: słuchania, życzliwości, auten-

tycznej troski i chęci wsparcia. Wyrażać się będą nie tylko w naszych słowach, ale również w tonie głosu, mimice, spojrzeniu i sposobie siedzenia.

W trakcie rozmowy możemy się odwoływać do ustalonych w klasie zasad, sprawdzać poziom ich zrozumienia i akceptacji. Pamiętajmy, że naszym celem nie jest rozliczanie z ich przestrzegania, ale identyfikacja wyzwania, z jakim mierzy się uczeń lub uczennica.

Jeżeli uda nam się zrozumieć, dlaczego uczeń zachowuje się w określony sposób, możemy przejść do poszukiwania rozwiązania, które musi być realistyczne. Ważne, żebyśmy pomogli uczniowi cel i kolejne kroki działania. Trzeba pamiętać, że uczenie się określonych zachowań (zwłaszcza złożonych) jest wyzwaniem. Rozmowa, podobnie jak inne opisane w tej publikacji strategie pracy, nie działają magicznie. Potrzeba czasu, doceniania małych zmian i dalszych wskazówek udzielanych uczniowi.

Myśląc o rozmowie jako rodzaju wychowawczej interwencji, wykorzystywaaliśmy wiedzę na temat rozwoju, zmiany zachowań oraz o zasadach skutecznej komunikacji (Stewart, 2003). Odwoływaaliśmy się do doświadczeń wykorzystywania otwartej komunikacji (porozumienie bez przemocy, dialog nansenowski) w pracy z uczniami. Kluczową inspirację stanowił schemat rozmowy („Collaborative & Proactive Solutions (CPS)”) stworzony przez Rossa W. Greene’a (Greene, 2014). Zachęcamy do zapoznania się z książką, w której autor szczegółowo objaśnia założenia i omawia liczne przykłady zastosowania metody. Dostosowujemy model rozmowy do rzeczywistości szkolnej (Green opisuje relacje rodzic–dziecko) i ćwiczymy na przykładach historii, których źródłem są doświadczenia z praktyki szkolnej.

Poniżej przedstawiamy przykłady złożonej interwencji ze wskazówkami przydatnymi w pracy nauczyciela i nauczycielki.

PRZYKŁADOWE ROZMOWY

OPIS SYTUACJI 1.

Język polski, IV klasa szkoły podstawowej

Nauczycielka na początku roku wprowadziła zasady. Przeznaczyła dwie lekcje na ich szczegółowe omówienie z uczniami. Wspólnie podawali przykłady zachowań, które są ilustracją przestrzegania i łamania zasad. W kontrakcie znajduje się zapis: „Wszyscy ze sobą współpracujemy, dlatego dobór do grup jest losowy”. Uczniowie pracują w grupach prawie na każdej lekcji. Nauczycielka wie, że efektywna praca z różnymi osobami stanowi jeszcze dla uczniów w tym wieku wyzwanie, dlatego dba o to, żeby zadanie nie trwało zbyt długo, uczniów dobiera w małe (trzy–czteruosobowe zespoły), cały czas monitoruje

pracę, szczególnie zaangażowanie wszystkich uczniów. Od miesiąca jeden z uczniów, Kazik, wyraża swoje niezadowolenie z panującej w klasie zasady. Gdy nauczycielka mówi, że uczniowie będą teraz pracować w grupach, pyta, czy mogą się dobrać sami. Nauczycielka w odpowiedzi wskazuje jedną z zasad i tłumaczy, dlaczego losowy dobór do grupy jest istotny. Uczeń głośno protestuje, mówiąc: „To beznadziejne”, „Nie chcę tak pracować”, „Mam tego dość”. Nauczycielka losuje członków poszczególnych grup. Kazik na tym etapie reaguje radością, gdy w jego grupie są osoby, które lubi, lub niezadowoleniem („No nie”, „Dlaczego muszę z nimi pracować?”). W tej drugiej sytuacji polonistka znów tłumaczy Kazikowi, dlaczego praca z każdym uczniem i uczenicą w klasie jest ważna. Robi to dyskretnie, gdy pozostali uczniowie rozpoczną wykonywanie zadań. Po chwili rozmowy i zachęty uczeń rozpoczyna realizację zadania. Sytuacja powtarza się na kolejnych lekcjach, dlatego nauczycielka decyduje się na rozmowę.

PRZEBIEG ROZMOWY

Po uzgodnieniu z wychowawcą polonistka zaprasza ucznia do rozmowy podczas godziny wychowawczej. Na korytarzach szkolnych znajdują się miękkie poduszki, na których uczniowie odpoczywają podczas przerw. Tam siada z Kazikiem. Mówi:

- *Dziękuję ci, że zgodziłeś się wyjść z lekcji i chwilę ze mną porozmawiać. Wiesz, że mamy w klasie zasadę, że pracujemy w losowo dobranych grupach. Zauważyłam, że budzi ona twój sprzeciw. Możesz opowiedzieć mi o tym coś więcej?*
- *Nie rozumiem, dlaczego nie możemy pracować z tymi, z którymi chcemy. Lepiej pracuję z osobami, które lubię.*
[W tym momencie może się zrodzić pokusa, żeby raz jeszcze wytłumaczyć uczniowi, dlaczego warto pracować w grupach. Jeżeli jej ulegniemy, rozmowa zmieni się w pogadankę. Zakładamy, że zasady wprowadzone zostały rzetelnie, co oznacza, że uczniowie poznali ich cel. Zanim do niego wrócimy, dobrze jest poznać perspektywę Kazika. Używamy zatem parafrazy].
- *Rozumiem, że są osoby, z którymi lubisz pracować, i takie, z którymi praca nie jest dla ciebie łatwa.*
- *Tak, to głupie, że nie możemy pracować, z kim chcemy.*
- *Rozumiem, że praca z losowo wybranymi osobami nie jest dla ciebie przyjemna.*
- *Nienawidzę tego.*
- *Słyszę, że jest ci trudno.*

[Uznajemy emocje ucznia. Niezależnie od tego, jakie są, ma do nich prawo. Naszym zadaniem jest pomóc mu je konstruktywnie wyrazić].

– Innym też. To głupia zasada.

[Niezależnie od tego, czy to prawda, czy nie, nie rozpoczynamy rozmowy o innych uczniach. Teraz pracujemy indywidualnie z Kazikiem].

– *Wiem, że praca z losowo dobranymi osobami nie jest łatwa. Mimo wszystko zależy mi na tym. Uczymy się współpracować z różnymi osobami. To normalne, że nie wszystkich lubimy tak samo. Nie znaczy to, że nie możemy dobrze wykonać zadania.*

– Ale są osoby, które nie pracują i do tego gadają głupoty.

[Zdaje się, że zachowanie Kazika może wynikać z tego, że nie wszyscy w równym stopniu angażują się w wykonywanie zadań. To może być przyczyną okazywanego przez Kazika na forum niezadowolenia. Warto o to dopytać].

– *Czy dobrze rozumiem, że są osoby, które nie wkładają w realizację zadań tyle samo pracy co ty i to cię denerwuje?*

– Tak.

– *Czy tylko wtedy nie chcesz pracować w losowych grupach?*

– W ogóle nie chcę, ponieważ wolę pracować z osobami, które lubię. Już pani mówiłem.

– *Tak, to normalne, że wolimy pracować z osobami, które lubimy.*

[W samym fakcie, że wolimy pracować z jakimiś osobami, nie ma nic złego. Warto więc to swoim komentarzem znormalizować].

– No to dlaczego nie możemy sami dobierać się do grup?

[To ważny moment rozmowy. Możemy porozmawiać o celu określonej zasady].

– *Gdybyście zawsze pracowali w tych samych grupach, nie mielibyście okazji usłyszeć tego, co myślą inne osoby z klasy.*

– Ja nie chcę tego wiedzieć.

– *Wiem, że nietatwo jest słuchać innych ludzi, zwłaszcza tych, z którymi się nie zgadzamy albo których po prostu niezbyt lubimy. Czy można zrobić coś, co sprawi, że to będzie trochę łatwiejsze?*

[Nie zaprzeczamy doświadczeniom ucznia. Sprawdzamy raczej, czy jest gotów zaakceptować swój dyskomfort].

– Można nie pracować razem.

[Taka odpowiedź ucznia może się wydawać zamykająca. Warto wówczas sprawdzić, czy jego zachowanie zawsze jest tak radykalne. Być może są sytuacje, kiedy uczeń zachowuje się nieco inaczej].

– *To prawda, jest to jedna z opcji. Jednak, tak jak mówiłam wcześniej, współpraca różnych osób ze sobą jest ważna. Nie mogę zmienić tej zasady. Kiedy losuję do grup, to zawsze jesteś niezadowolony?*

– Nie, cieszę się, gdy jestem z osobami, które lubię.

– *Czy dobrze zauważyłam, że lubisz szczególnie Franka?*

- Tak, Franka i Kasię.
 - *To twoi przyjaciele?*
 - Tak, mieszkamy razem w jednym bloku.
 - *Chodźcie ze sobą do klasy od początku?*
 - Tak, wcześniej chodziliśmy razem do przedszkola. Nasi rodzice się znają.
 - *Fajnie mieć takich przyjaciół w jednej klasie. Czyli najbardziej lubisz pracować z Kasią i Frankiem. Pozostałe koleżanki i koledzy nie są twoimi bliskimi przyjaciółmi, ale rozumiem, że też możesz z nimi wykonać zadanie?*
 - Mogę, chociaż wolę z Kasią i Frankiem.
 - *No tak, gdy losuję, nie jesteś z nimi zbyt często.*
 - No właśnie.
 - *Cieszę się, że się przyjaźnicie, to jest bardzo ważne. Możecie spędzać ze sobą czas podczas przerw i po szkole. Podczas lekcji nie zawsze możecie wykonywać razem zadanie.*
- [Przedstawiamy uczniowi sytuację, która jest dla niego trudna, wymaga elastyczności i umiejętności poradzenia sobie z emocjami, na przykład z rozczarowaniem].
- Beznadziejnie.
 - *Słyszę, że nie jest ci z tym łatwo. Zauważyłam jednak, że ostatecznie wykonujesz zadania także z innymi osobami.*
- [Znow po zamykającym komentarzu Kazika staramy się poszerzyć kontekst rozmowy].
- No bo nie mam wyjścia.
 - *Martwi mnie, że tak głośno wyrażasz swoje niezadowolenie, gdy nie jesteś w grupie z Kasią, Frankiem lub innymi osobami, z którymi lubisz pracować. Myślę, że innym osobom w klasie może być przykro.*
- [Decydujemy się na przedstawienie Kazikowi możliwej perspektywy innych osób. Jako dziesięcioletek może jeszcze uczyć się rozumieć i uwzględniać uczucia i potrzeby innych osób].
- Mnie też jest przykro.
 - Słyszę to.

KOMENTARZ

W tym miejscu przerwiemy opis hipotetycznej rozmowy. Nie chcemy stworzyć iluzji, że sprawnie przeprowadzona rozmowa w ciągu kilku chwil zmieni nastawienie ucznia i sprawi, że od tego momentu będzie zachowywał się zgodnie z naszymi oczekiwaniami (w tym wypadku współpracować ze wszystkimi w klasie). Jak wynika z dotychczasowej rozmowy, uczniowi trudno jest poradzić sobie w sposób konstruktywny i nieraniący innych osób z dyskomfortem związanym z losowym doborem.

Możemy w tym momencie podziękować uczniowi za rozmowę. Powiedzieć, że dzięki niej lepiej rozumiemy to, co się dzieje. Ważne, żeby zaznaczyć,

że akceptacja doświadczeń i emocji ucznia nie jest jednoznaczna z akceptacją jego zachowania. Tak przeprowadzona rozmowa ułatwia podjęcie dalszych działań. Nauczycielka może na przykład uprzedzać Kazika przed lekcją, że podczas zajęć będzie praca w grupie. Może też odwołać się do rozmowy i poprosić, żeby uczeń spróbował powstrzymać się od komentarzy po losowaniu. Wiedząc, że Kazikowi trudno jest poradzić sobie z niezadowoleniem, daje mu więcej czasu na przeżycie trudnych emocji, jednocześnie przypominając o oczekiwanym zachowaniu.

Celem rozmowy jest nie tylko zrozumienie danego zachowania przez nauczycielkę, ale przede wszystkim przez samego ucznia. Warto więc po jakimś czasie do niej wrócić. Jeżeli określone zachowanie wciąż się powtarza, można szukać dalszych przyczyn, być może te rozpoznane podczas pierwszego spotkania nie były kluczowe. Jeżeli natomiast udało się zmienić sposób działania ucznia, warto go docenić i cieszyć się z nim z osiągnięcia kolejnej umiejętności.

OPIS SYTUACJI 2.

Fizyka, IV klasa szkoły ponadpodstawowej

Uczniowie mieli wykonywać zadania w domu zgodnie z tematami omawianymi na lekcji. Fizyk regularnie sprawdzał i oceniał oddawane prace. Gdy jeden z uczniów – Adam – nie oddał pierwszego zadania, nauczyciel zapytał, co się stało. Adam powiedział, że miał dużo pracy i się nie wyrobił, ale odda pracę w najbliższych dniach. Uczeń nie tylko nie oddał pracy, ale nie dotrzymał również terminu związanego z drugim zadaniem. Podobnie było przy kolejnej pracy, której termin przypadł na listopad.

PRZEBIEG ROZMOWY

Nauczyciel podchodzi po lekcji do Adama i mówi mu, że chciałby z nim dłużej porozmawiać. Wspólnie ustalają dogodny termin. Spotykają się w sali klasy Adama po skończonej lekcji. Rozmowę rozpoczyna nauczyciel.

- *Dziękuję ci, że znalazłeś czas po lekcji, żeby ze mną porozmawiać. Niepokoję się, ponieważ nie oddałeś trzeciego zadania.*
- *Wiem. Dużo się teraz działo. Wszystko postaram się nadrobić.*
- *Mówisz, że dużo się działo. Możesz to trochę rozwinąć?*
- *Jest dużo nauki w klasie maturalnej. Nałożyły się sprawdziany.*
- *Miałeś za dużo pracy w jednym czasie.*
- *Tak, ale to nadrobię.*
- *Słyszę, że chcesz to nadrobić. Teraz będziesz miał więcej czasu?*

- Cały czas mamy dużo sprawdzianów.
- *A jak jest z innych przedmiotów?*
- Z innych sobie radzę.
- *Widzę też, że nieźle napisałeś sprawdzian. Czy dobrze rozumiem, że problemem jest tylko oddawanie na czas tych powtórzeniowych prac domowych?*
- Tak.
- *Czy jest coś, co sprawia, że akurat z nimi masz problem?*
- No brak czasu.
- *A zaczęłeś robić te zadania?*
- Tak, kilka zrobiłem.
- *I jak ci szło?*
- Tak sobie. Dosyć wolno, nie wszystko pamiętam z poprzednich lat. Do tego uczenie się na bieżąco.
- *Czy dobrze rozumiem – rozpoczęłaś zadania, a gdy okazywały się za trudne, nie kończyłaś ich?*
- Tak. Później już mi nie starczało czasu, żeby to nadrobić.
- *O to właśnie się martwię. Teraz masz dużo zadań do wykonania, bieżącą pracę, a do tego – jak mówisz – w ćwiczenia powtórzeniowe musisz włożyć więcej wysiłku.*
- No tak. Bardzo chcę oddać te zadania, ale ciągle jest coś na bieżąco i nie mam czasu na te powtórki.
- *Gdybyś miał więcej czasu, to poradziłbyś sobie merytorycznie?*
- Myślę, że tak. W ubiegłych latach nie miałem problemu z fizyką. Nieźle mi szła.
- *Zależy mi, żebyśmy się wspólnie zastanowili, jak lepiej zaplanować twoje obowiązki. Zastanawiam się, co w tej sytuacji zrobić. Chcę się umówić na racjonalne terminy, które pozwolą ci nadrobić zaległości i poradzić sobie z bieżącą pracą.*
- To może przemyślę te najbliższe tygodnie i dam panu znać.
- *Świetnie. Kiedy moglibyśmy znów porozmawiać.*
- Za dwa dni na długiej przerwie?
- *Dobrze.*

KOMENTARZ

Bardzo ważne, żeby spróbować odkryć istotę problemu. Uczeń może próbować nas zapewnić, że sobie poradzi, ponieważ zakłada, że tego właśnie oczekujemy. Podobnie może być w sytuacji, gdy zachowuje się w sposób przez nas nieakceptowany. Warto pamiętać, że uczeń zna już schemat rozmów „dyscyplinujących”. Spotkanie może mu się kojarzyć z typową „pogadanką”, a najlepszą strategią jej przetrwania może być ukorzenie się. Naszym celem natomiast nie jest uzyskanie obietnicy poprawy, ale wsparcie ucznia w zmianie zachowania dotyczącego zarówno uczenia się przedmiotowego, jak i społecz-

nego. Chcemy, żeby zrozumiał mechanizm swojego zachowania. Warto zatem dopytywać o szczegóły. W sytuacji opisanej powyżej są nimi okoliczności nieoddawania prac powtórzeniowych. Ważne, by odkryć, czy problem ma charakter merytoryczny, związany z gospodarowaniem czasem, czy jego źródło jest jeszcze inne. Jak jest w przypadku Adama, tego po rozmowie jeszcze nie wiemy. Nie dlatego, że uczeń coś przed nami ukrywa. Zrozumienie mechanizmów blokujących naszą pracę nie jest łatwe – inaczej bylibyśmy we wszystkich naszych zadaniach punktualni.

Podczas kolejnego spotkania nauczyciel powinien pomóc uczniowi dostrzec powtarzalne schematy w odraczeniu oddawania pracy. Jeżeli się okaże, że Adam nie oddaje prac, ponieważ źle planuje swoje obowiązki, pomocne może być wskazanie technik gospodarowania czasem. Ważne, żeby podobnie jak we wcześniejszym przykładzie nie uznać, że jedno czy dwa spotkania rozwiążą problem.

ROZMOWA ZAMIAST KARY

W opisanym powyżej sposobie wychowawczej pracy wykorzystujemy dyspozycję człowieka do uczenia się różnych (zwłaszcza złożonych) zachowań poprzez ich opracowanie poznawcze. Wspieramy ucznia w rozumieniu mechanizmów jego postępowania, konsekwencji określonych działań dla niego i innych ludzi, wspólnie poszukujemy możliwości zmiany. Proces pracy nad nawykami, a w dalszej perspektywie postawami, czynimy świadomym i ukierunkowanym. Wzmacniamy u ucznia przekonanie o tym, że nad zachowaniem można pracować, i uczymy go brania za ten proces odpowiedzialności. Warto jednak raz jeszcze podkreślić, że rozmowy takie mogą przynosić efekt wówczas, gdy stanowią część złożonego systemu pracy nad zachowaniami uczniów, którego jedną z możliwych propozycji przedstawiłyśmy w niniejszej publikacji.

Dlaczego warto interweniować podczas lekcji – podsumowanie

- Interwencje podczas lekcji są bieżącą informacją dla uczniów i uczennic dotyczącą ich zachowania.
- Odpowiednio przeprowadzone są wsparciem w procesie nabywania umiejętności społeczno-emocjonalnych.
- Pomagają uczniowi lub uczennicy zrozumieć, co robi dobrze, a nad czym musi jeszcze pracować.
- Pozwalają uczniom na skorygowanie swojego zachowania jeszcze w czasie lekcji.
- Pozwalają egzekwować wprowadzanie kontraktu w codziennej praktyce.

- Wspierają uczniowską refleksję o zachowaniu.
- Pozwalają na utrzymanie odpowiedniego poziomu dyscypliny i sprawne prowadzenie lekcji.
- Zatrzymują określone zachowania i nie pozwalają im się dalej rozwijać.

NIE MA KOŃCA...

Na przedstawieniu trzech elementów – zarządzania zasadami, wprowadzania rytuałów prowadzących do nawykowych zachowań oraz codziennych nauczycielskich interwencji – kończy się ta publikacja, ale nie kończy się Twoje, Droga Nauczycielko, Drogi Nauczycielu, wychowawcze zadanie. Przedstawione sposoby pracy nie wyczerpują bogatego tematu, jakim jest kształcenie i wychowanie w szkole. Są jedynie lub aż podstawą kierowania klasą. Pozwalają każdego dnia wykorzystywać różne lekcyjne sytuacje do kształtowania uczniowskich zachowań. Ułatwiają wprowadzenie koniecznego do wspólnego uczenia się porządku i budowanie atmosfery sprzyjającej rozwojowi. Mogą wzmacniać poczucie skuteczności (zwłaszcza początkujących nauczycieli i nauczycielek) i chronić przed schematycznymi, powielanymi w szkole od lat, co nie znaczy, że efektywnymi i dobrymi dla rozwoju uczniów, metodami budowania lekcji. Jest to w naszym poczuciu pierwszy (postawiony jeszcze, zanim pojawią się wychowawcze wyzwania) krok – odpowiednio duży, skierowany w dobrą stronę i nadający stabilność kolejnym ruchom nauczyciela. Zasady, rytuały i bieżące interwencje są jak rusztowanie. Warto poświęcić kilka minut każdej lekcji na jego budowanie, ponieważ wprowadzenie opisanych praktyk ułatwi uczniom codzienną pracę, a nauczycielom pomoże stworzyć pełny model wychowawczych działań.

BIBLIOGRAFIA

Alter P., Haydon T., 2017, *Characteristics of Effective Classroom Rules: A Review of the Literature. Teacher Education and Special Education*, w: *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 40(2), <https://doi.org/10.1177/0888406417700962>; data dostępu 27.07.2023 r.

Liberska H., Białecka-Pikul M., Białek A., Jackiewicz M., Suwalska-Baranowicz D., Frydrychowicz S., 2020, *Uwarunkowania rozwoju i wychowania*, w: Liberska H., Trempała J. (red.), *Psychologia wychowania. Wybrane problemy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 215–292.

Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B., 2016, *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Cipriano Ch., Strambler M.J., Naples L.H., Ha Ch., Kirk M., Wood M., Sehgal K., Zieher A.K., Eveleigh A., McCarthy M., Funaro M., Ponnock A., Chow J.C., Durlak J., 2023, *The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions*. *Child Development*, <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>; data dostępu 27.07.2023 r.

Chomczyńska-Rubacha M., 2021, *Szkolne środowisko uczenia się*, w: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 815–836.

Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M.(red.), 2007, *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*. t. I. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

Dweck C., 2017, *Nowa psychologia sukcesu*, Warszawa: Wydawnictwo Muza.

Gołębniak B.D., 2021, *Proces kształcenia*, w: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 857–958.

Green R.W., 2014, *Trudne emocje u dzieci. Jak wspólnie rozwiązywać problemy w domu i szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Edgar.

Hattie J., 2015, *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Hart S., Kindle Hodson V., 2006, *Empatyczna klasa: relacje, które pomagają w nauce*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Herbert M., 2007, *Rozwój społeczny ucznia. Poznanie potrzeb i problemów dzieci w okresie dorastania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Hornby G., Hall E., Hall C., 2005, *Nauczyciel wychowawca*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Hulac D.M., Briesch A.M., 2017, *Evidence-based strategies for effective classroom management*. New York and London: Guilford Press.

Kipp K., Schaffer D.R., 2015, *Psychologia rozwojowa. Od dziecka do dorosłości*. Gdańsk: Harmonia Universalis.

Klus-Stańska D., 2010, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.

Klus-Stańska D., 2021, *Teorie kształcenia*, w: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 245–265.

Kołodkowski A., Pisula A., 2011, *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Kołodziejczyk A., 2020, *Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny*, w: Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 202–233.

Kołodziejek I., 2021, *Empatyczny dialog ze studentem. O roli tutorialu w kształceniu przyszłych nauczycieli*, w: Gis A., Koc K., Kwiatkowska-Ratajczak M., Wobalis M. (red.), *Lekcje polskiego. Praktyki edukacyjne wobec niepokoju XXI wieku*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 529–536.

Konarzewski K., 2007, *Sztuka nauczania, cz. I i II*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Korpershoek H., Harms T., de Boer H. van Kuijk M., Doolaard S., 2016, *A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes*, w: *Review of Educational Research* 86(3), s. 643–680.

Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), 2021, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Liberska H., 2020, *Podstawowe teorie i koncepcje psychologii wychowania i uczenia się*, w: Liberska H., Trempała J. (red.), *Psychologia wychowania. Wybrane problemy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 57–84.

Liberska H., Trempała J. (red.), 2020, *Psychologia wychowania. Wybrane problemy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Marzano R.J., 2012, *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*. Warszawa: Civitas.

Marzano R.J., Gaddy B.B., Foseid M.C., Foseid M.P., Marzano J.S., 2005, *A Handbook for Classroom Management that Works*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Marzano R.J., Marzano J.S., 2003, *The key to classroom management*, w: *Educational leadership: Journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, N.E.A, 61(1), s. 6–13.

McTighe J., Silver H. F., 2021, *Uczyć (się) głębiej. Jak to zrobić na lekcji*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Moir T., 2023, *How to Create Autonomous Learners : Teaching Metacognitive, Self-regulatory and Study Skills – a Practitioner’s Guide*. New York and Oxon: Routledge.

Nolting H.P., 2008, *Jak zachować porządek w klasie?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

OECD, 2021, *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>

Oyster C.K., 2002, *Grupy*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Oleszkowicz A., Senejko A., 2020, *Dorastanie*, w: Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 259–286.

Oleszkowicz A., Senejko A., 2013, *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Puchała E., 2009, *Szkola jako wspólnota osób*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Pyżalski J., 2007, *Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Rogers B., 2011, *Dyscyplina w szkole. Rzecz o zachowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna

Rogers B., 2006, *Trudna klasa: opanować, wychować, nauczyć...* Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.

Sabornie E. J., Espelage D. L. (red.), 2023, *Handbook of Classroom Management*. Third edition. New York and London: Routledge.

Sala A., Punie Y., Garkov V., Cabrera Giraldez M., 2020, *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Schaffer H.R., 2005, *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Schaffer H.R., 2010, *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Scrivener J., 2013, *Classroom Management Techniques (Cambridge Handbooks for Language Teachers)*. Cambridge University Press.

Śliwerski B. (red.), 2007, *Pedagogika alternatywna – postulaty, projekty i kontynuacje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Śliwerski B., 2007, Wychowanie. *Pojęcie – znaczenia – dylematy*, w: Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M.(red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, t. I. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 25–76.

Simonsen B., Robbie K., Meyer K., Freeman J., Everett S., Feinberg A.B., 2023, *Supporting Students' Social, Emotional, and Behavior (SEB) Growth Through Tier 2 and 3 Intervention within a Multi-Tiered System of Supports (MTSS) Framework*, w: Sabornie E.J., Espelage D.L. (red.), *Handbook of Classroom Management*. Third edition. New York and London: Routledge, s. 102–127.

Smykowski B., Appelt K., Sękowski A.E., Płudowska M., Ciecuch J., Strus W., 2020, *Różnice indywidualne*, w: Liberska H., Trempała J. (red.), *Psychologia wychowania*. Wybrane problemy. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 161–213.

Stewart J. (red.), 2009, *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Trempała J. (red.), 2020, *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN.

Tripp D., 1996, *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Trudel S.M., Winter E.L., Bray M.A., 2023, *Prevention Strategies for Classroom Management*, w: Sabornie E.J., Espelage D.L. (red.), *Handbook of Classroom Management*. Third edition. New York and London: Routledge, s. 31–52.

Publikacja „Podstawy kierowania klasą” jest dostępna na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 Polska. Publikacja powstała w ramach Programu Szkoła Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego realizowanego przez Fundację Dobrej Edukacji.

© Copyright by Fundacja Dobrej Edukacji, Warszawa 2023

Opracowanie graficzne i skład: Robert Czajka

ISBN 978-83-968025-2-1

Szkoła Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego to jedyne w Polsce bezpłatne dzienne studia podyplomowe dla przyszłych i już aktywnych nauczycieli. Przygotowuje dydaktyków czterech specjalności: język polski, matematyka, historia i WOS oraz biologia z przyrodą. Szczegóły dotyczące studiów i programu stypendialnego można znaleźć na stronie www.szkolaedukacji.pl.

PRZEWODNIKI SZKOŁY EDUKACJI



UNIWERSYTET
WARSZAWSKI

POLSKO-AMERYKAŃSKA
FUNDACJA WOLNOŚCI



POLISH-AMERICAN
FREEDOM FOUNDATION



SZKOŁA
EDUKACJI

POLSKO-AMERYKAŃSKIEJ FUNDACJI
WOLNOŚCI I UNIWERSYTETU
WARSZAWSKIEGO