

Aleksandra Karasowska

Uczeń z zaburzeniami zachowania **Budowanie strategii pracy w środowisku szkolnym**

Tekst został przygotowany jako materiał uzupełniający do projektu „Uczniowie z zaburzeniami zachowania. Współpraca w budowaniu strategii pomocy”, realizowanego przez Pracownicę Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych Ośrodka Rozwoju Edukacji. Celem opracowania jest zaprezentowanie metod pracy z dzieckiem z zaburzeniami zachowania oraz wskazanie możliwości ich zastosowania w szkolnej praktyce. Osoby zainteresowane wdrożeniem metod mogą je lepiej poznać poprzez uczestnictwo w przewidzianych projektem szkoleniach lub z lektury publikacji wymienionych w przypisach do tekstu i w bibliografii.

Spis treści

1. Czym jest zaburzone zachowanie?
 - 1.1 Przypadek Jacka
 - 1.2 Rodzinne uwarunkowania zaburzeń zachowania
 - 1.3 Zaburzenia zachowania ujawniające się w szkole
 - 1.4 Zniekształcenia relacji wychowawczej
 - 1.5 Wzmacnianie zaburzonego zachowania przez grupę

2. Jak pracować z dzieckiem z zaburzeniami zachowania w środowisku szkolnym?
 - 2.1 Doświadczenia korygujące
 - 2.2 Budowanie strategii korygowania zaburzonych zachowań dziecka w szkole
 - 2.3 Współpraca szkoły ze środowiskiem w rozwiązywaniu problemów zaburzonych zachowań dzieci

1. Czym jest zaburzone zachowanie?

Pokonywanie trudności związanych z zaburzonymi zachowaniami uczniów jest istotne z wielu powodów – nie tylko z punktu widzenia dzieci i ich dalszego rozwoju, ale także szkoły, która w konsekwencji staje się uczestnikiem rozwiązywania ich problemów. Z praktyki szkolnej wynika, że nawet jedno dziecko z zaburzeniami zachowania może powodować w klasie poważne ograniczenia w przeprowadzeniu lekcji oraz negatywnie wpływać na klimat relacji.

Zaburzenia zachowania mają złożone uwarunkowania i mogą być wynikiem interakcji czynników środowiskowych (dysfunkcje środowiska wychowawczego, a w szczególności problem krzywdzenia dziecka), a także biologicznych (dysfunkcje układu nerwowego).

Również indywidualne wyposażenie dziecka, zwłaszcza cechy jego temperamentu, mogą mieć znaczenie dla powstawania tego typu zaburzeń.

Skoncentrujemy się na przyczynach środowiskowych, pokazując mechanizm powstawania zaburzenia zachowania dziecka w dwóch ujęciach:

- psychologicznym, kiedy zaburzenia zachowania są skutkiem urazów psychicznych doznanych przez dziecko, najczęściej w jego środowisku rodzinnym;
- społecznym, kiedy zaburzenia zachowania występują w następstwie dysfunkcyjnych procesów zachodzących w społeczności szkoły.

1.1 Przypadek Jacka

Jacek jest uczniem czwartej klasy szkoły podstawowej, ma 10 lat. W szkole wyrobił sobie złą opinię z powodu zachowania. Oto przykłady jego typowych, często powtarzających się zachowań:

Podczas lekcji, kiedy inne dzieci piszą coś w zeszytach, Jacek wstaje ze swojego miejsca. Podchodzi do kolegi, który siedzi kilka ławek dalej, i zaczyna się z nim kłócić. Kiedy nauczycielka głośno zwraca mu uwagę, krzyczy do niej: „Odwal się, głupia babo!”.

Jacek jest bardzo sprawny fizycznie. W czasie gry w piłkę nożną inny chłopiec popełnia błąd i „puszcza piłkę”. Jacek krzyczy: „Ty debilu, zawsze musisz wszystko spieprzyć!”.

Podczas przerwy przebiega obok koleżanki z klasy. Potrąca ją, a kiedy dziewczynka próbuje coś powiedzieć, krzyczy: „Zamknij się, ty dziwko!”.

Podczas lekcji matematyki Jacek, który jest bardzo uzdolniony matematycznie, pierwszy rozwiązuje trudne zadanie. Na propozycję nauczyciela, żeby wytłumaczył je klasie, mówi:

„To pan jest tu od uczenia, a nie ja”.

Przytoczone zachowania Jacka z pewnością można uznać za zaburzone, a świadczą o tym ich charakterystyczne cechy (Strzemieczny, 1993):

- **nieadekwatność do sytuacji** (Jacek nie uwzględnia indywidualnych cech sytuacji, postępuje nieracjonalnie, a przez to obserwującym osobom jego zachowanie wydaje się dziwne czy nawet szokujące);
- **sztwywność** (w różnych sytuacjach u Jacka występują pewne stereotypy zachowań – prowokujące i agresywne reakcje na innych, bez względu na zmieniające się warunki otoczenia i osoby, z którymi się styka; jednocześnie brakuje mu innych wzorców zachowań, np. współpracy, życzliwości, opiekuńczości itp.);
- **szkodliwość dla podmiotu i otoczenia** (Jacek łamie reguły szkolnego życia, a także społeczne zasady określające sposób odnoszenia się ludzi do siebie; jego zachowanie wprawia innych w konsternację, dezorganizuje przebieg lekcji, utrudnia naukę, wywołuje złość, bezradność, czasami lęk);
- **towarzyszące przykre emocje** (Jacek prawdopodobnie doznaje wielu trudnych uczuć: lęku, nienawiści, złości, wstydu, poczucia winy, zazdrości, niechęci do innych itp.).

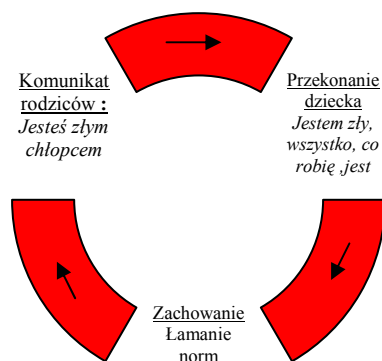
1.2 Rodzinne uwarunkowania zaburzeń zachowania

Jacek jest najstarszym dzieckiem w rodzinie. Chłopca wychowuje matka i jej drugi mąż. Ojciec Jacka był alkoholikiem, dopuszczał się przemocy wobec matki, która rozstała się z nim, kiedy dziecko miało 3 lata. Obecna rodzina Jacka także cierpi z powodu przemocy niszczącej więzi rodzinne.

Jedną z cech rodziny dysfunkcyjnej są sztywne role, które pełnią jej członkowie. W rodzinie Jacka ojczym jest sprawcą przemocy – sprawuje kontrolę przez zastraszanie, bicie i poniżanie. Matka jest niemym świadkiem przemocy – osobą, która widzi przemoc, lecz nie reaguje na nią – i jednocześnie jej ofiarą: *„Wyzywał mnie od dziwek, krzyczał, że splodziłam bękartą,*

balam się, że mnie pobije”. Natomiast Jacek pełni rolę czarnej owcy. Jego misja w rodzinie polega na przyjmowaniu na siebie agresji, którą przejawia ojczym. Złe zachowanie chłopca dostarcza ojczymowi powodów do bicia. Jacek ochrania matkę, która dzięki niemu obrywa mniej, i pozwala jej sądzić, że prawdziwą przyczyną ich problemów jest on sam, a nie ojczym, co w jego ocenie zwiększa szansę na utrzymanie małżeństwa matki i ojczyma i rodziny w całości.

Dla Jacka życie w takiej rodzinie stało się źródłem urazów psychicznych i doprowadziło do wykształcenia sztywnych schematów zachowania. Rodzina uwarunkowała zachowanie dziecka poprzez sposób traktowania go – chłopiec słyszał od ojczyma: „*Jesteś zły, jesteś bękartem*”. Kiedy dziecko źle postępowało w konsekwencji bicia i określania go takimi epitetami, a ojczym potęgował je słowami: „*Wiedziałem, że jesteś chuliganem i nic dobrego z ciebie nie wyrośnie*”, zaczął działać mechanizm samospełniającego się proroctwa.



Schemat 1. Mechanizm samospełniającego się proroctwa

Im więcej razy obróci się to błędne koło:

- tym bardziej w obrazie dziecka zapisują się negatywne przekonania o sobie;
- tym częściej powtarza złe zachowanie, które przechodzi w nawyk;
- tym rzadziej dziecko próbuje innych, konstruktywnych zachowań.

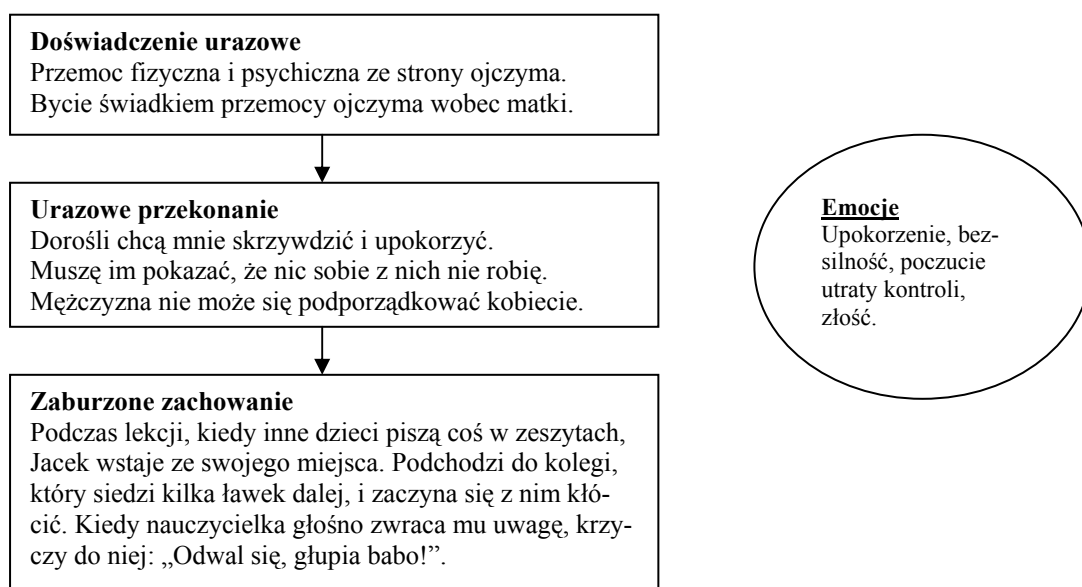
Mówiąc obrazowo, wchodzi w swoją rolę tzw. złego dziecka.

1.3 Zaburzenia zachowania ujawniające się w szkole

Wzorce zachowań dziecka ukształtowane w środowisku rodzinnym mogą być przenoszone na jego relacje w świecie zewnętrznym. Wtedy mają charakter obronny – zgodnie z przekonaniami dziecka służą ochronie przed kolejnymi przykrymi przeżyciami (Sawicka, 1998).

Jacek w swojej rodzinie poprzez bolesne doświadczenia uczy się relacji społecznych opartych na przemocy. Przekonuje się, że świat jest wrogi, wygrywa silniejszy, a słabi są godni pogardy. Porażka oznacza dla niego upokorzenie, dlatego za wszelką cenę stara się jej unikać. Nie ma zaufania do dorosłych i nie widzi korzyści ze współpracy z nimi. Jest też przekonany o konieczności walki o swoje prawa. Kobiety w jego oczach są słabe, a bycie mężczyzną oznacza ich złe traktowanie.

Można powiedzieć, że w następstwie doświadczeń nabytych w rodzinie Jacek kształtuje swoją destrukcyjną wizję świata; przez pryzmat rodziny postrzega inne osoby i sytuacje w swoim życiu. Dobrym przykładem ilustrującym jego zaburzone zachowanie jest wydarzenie, które rozegrało się podczas lekcji, przedstawione w poniższym schemacie.



Schemat 2. Mechanizm zaburzonego zachowania Jacka ujawniającego się w szkole

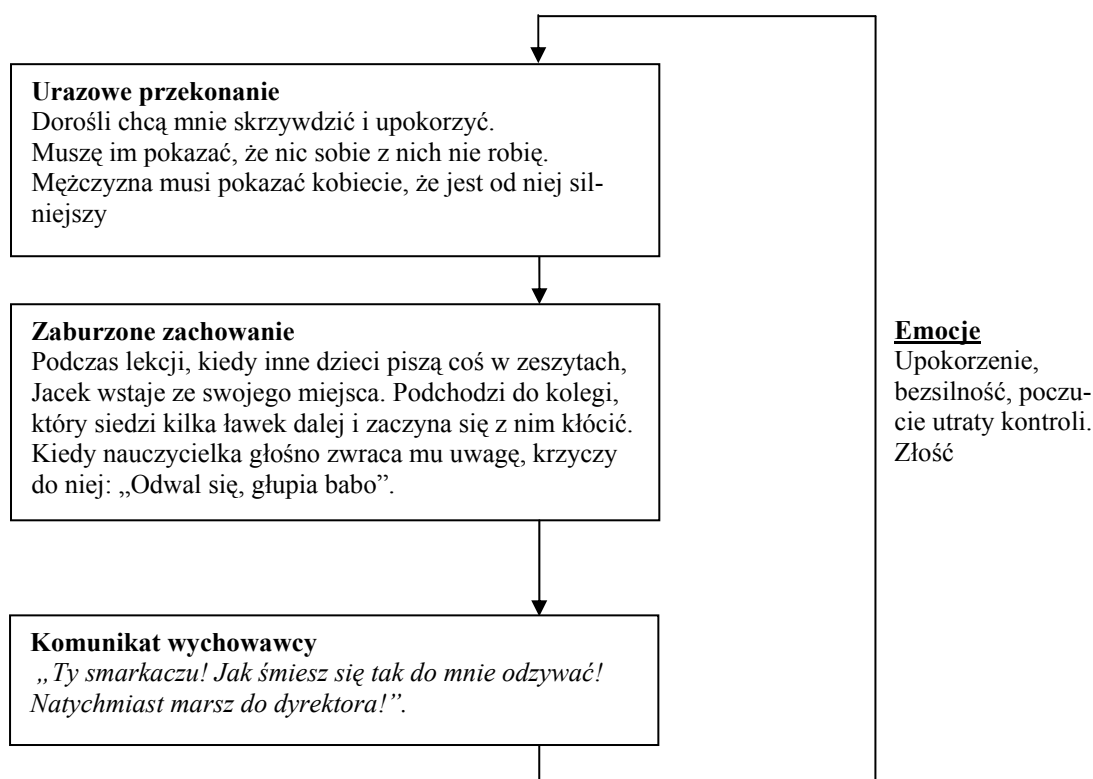
Możemy się zastanawiać, co było bodźcem wywołującym takie zachowania Jacka. Prawdopodobnie spowodował je jakiś element sytuacji, który przypominał mu pierwotny uraz, a może było to polecenie nauczycielki: „*Teraz macie siedzieć w ławkach i pisać*” lub ton jej głosu, kiedy zwracała mu uwagę. Być może uraz uogólnił się na wszystkie sytuacje, w których dorosły, korzystając ze swojej przewagi (prawa do wydawania poleceń), próbuje kontrolować zachowanie chłopca. Może nawet sama obecność dorosłego (osoby starszej, silniejszej) przypomina Jackowi sytuacje, w których ojczym wykorzystywał swoją przewagę, żeby go upokorzyć, i kiedy brakło mu siły, aby się temu przeciwstawić. Znaczenie mógł mieć też fakt, że to kobieta zwracała mu uwagę, co mogło go szczególnie upokorzyć. Ciągłe „odgrywanie urazu” pełni pewną funkcję – dziecko próbuje odzyskać to, co pierwotnie utraciło, czyli po-

czucie kontroli nad sytuacją; może też szacunek dla siebie, siłę i poczucie wpływu, które zostały mu wtedy odebrane.

1.4 Zniekształcenia relacji wychowawczej

Wychowawczynie, słysząc słowa Jacka, poczuła się bardzo dotknięta. W końcu uczeń obraził ją przy całej klasie, odezwał się do niej *per ty*, skracając dystans, jaki normalnie dzieli dorosłego i dziecko. Zdenerwowana, z trudem panując nad sobą, krzyknęła: „*Ty smarkaczu! Jak śmiesz się tak do mnie odzywać! Natychmiast marsz do dyrektora!*”.

Łatwo zauważyć, że słowa wychowawczynie doskonale wpasowują się w urazowe przekonania Jacka, potwierdzając je i wzmacniając!



Schemat 3. Wzmacnianie zaburzonego zachowania Jacka przez wychowawcę

Jak widzimy, błędne koło zamknęło się. Każdy jego obrót zwiększał poziom napięcia w relacji, a tym samym zagrożenie utratą kontroli nad sytuacją.

Zaburzone zachowania dziecka mogą wywierać duży wpływ na relację wychowawczą:

- dziecko nie jest świadome procesu, który przeżywa i nie potrafi go kontrolować;
- wychowawca może przeżywać silny stres wywołany zachowaniem ucznia, a swoją reakcją nieświadomie wzmacniać to zachowanie;

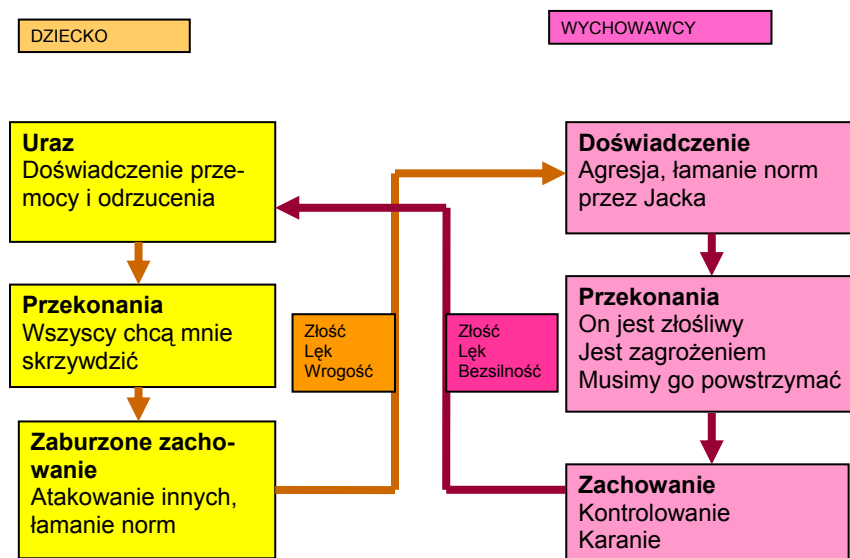
- zachowania dziecka i dysfunkcyjne reakcje wychowawcy mogą się na siebie nakładać i wzmacniać wzajemnie (pętla sprzężenia zwrotnego wzmacniającego).

Jeśli takie sytuacje powtarzają się, dochodzi do uwikłania dorosłego i dziecka w destrukcyjny proces, który nazwałam pułapką kar. Tak się stało w opisanym przypadku – nauczycielka nieświadomie weszła w rolę krzywdziciela. Chłopiec złym zachowaniem wywoływał w niej uczucie złości, a ona czuła, że musi go ukarać. Podobnie reagowali inni nauczyciele. Próbowali wszystkiego: krzyku, gróźb, wzywali matkę do szkoły, kontrolowali go podczas przerw. Kilka razy w tygodniu Jacek trafiał do gabinetu pedagoga czy dyrektora. W ramach kary za złe zachowanie nie pojechał na wycieczkę z klasą, stracił też prawo do uczestniczenia w treningach szkolnej drużyny piłki nożnej. Po kolejnym wybryku chłopiec wykrzyknął do nauczycielki: „*I co mi pani zrobi? Obniży ocenę z zachowania?*”. Wychowawcy poczuli się bezsilni – na Jacka już nic nie działało! Zobaczyli, że wpadli w pułapkę, a wymyślanie kolejnych kar mogło już tylko prowadzić do coraz większego okrucieństwa wobec dziecka.

W opisaney sytuacji nałożyły się na siebie dwa procesy:

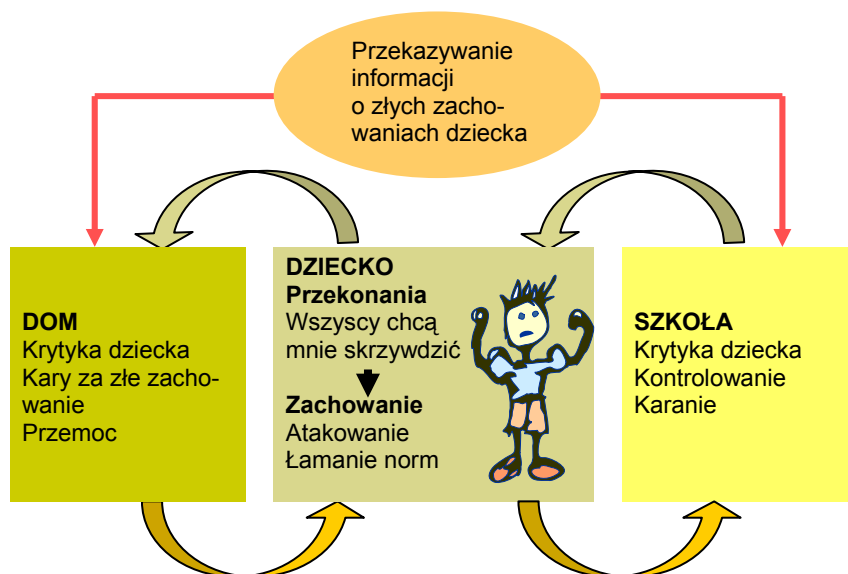
- dążenie dziecka do prowokowania agresji;
- dążenie wychowawców do kontroli zachowania dziecka poprzez karanie.

W pewnym momencie procesy te zaczęły się wzajemnie wzmacniać, doprowadzając do kryzysu.



Schemat 4. Pułapka kar – nakładanie się dysfunkcyjnych procesów w relacji wychowawczej

Z diagramu wynika, że procesy zachodzące w domu rodzinnym Jacka i w szkole powodują nakładanie się i wzajemne wzmacnianie dysfunkcyjnych oddziaływań na dziecko.



Schemat 5. Dziecko w pułapce kar – nakładanie się dysfunkcyjnych oddziaływań domu i szkoły

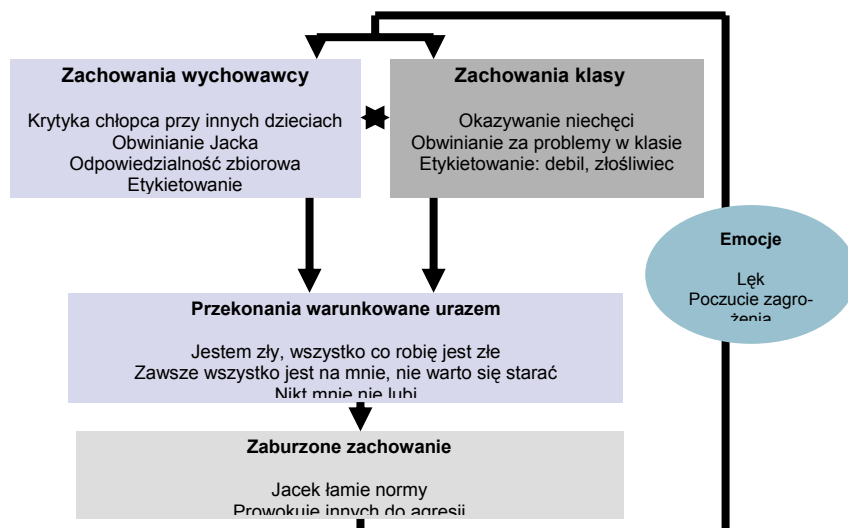
Rodzice i nauczyciele działają w tym samym kierunku: dążąc do powstrzymania złych zachowań Jacka, posługują się karami i innymi formami kontroli. Przekazywanie rodzicom informacji o tym, co Jacek zrobił w szkole, przyczynia się do nasilenia przemocy w domu. Tak więc dziecko zostaje poddane ogromnej presji ze wszystkich stron i jest całkowicie pozbawione wsparcia. Potwierdza się jego przekonanie, że wszyscy są przeciwko niemu. Taka sytuacja może mieć poważne konsekwencje dla dziecka i zwykle prowadzi do kryzysu.

1.5 Wzmacnianie zaburzonego zachowania przez grupę

Jackowi zależało na kontaktach z kolegami, jednak jego zachowanie uniemożliwiało budowanie dobrych relacji: chłopiec naruszał prawa innych dzieci, a także zakłócał przebieg lekcji. Dzieci widziały, jak dorośli złościли się na niego, grozili mu, konfrontowali jego zachowanie ze swoimi oczekiwaniami wobec niego, karali. Jednak Jacek nadal robił swoje, a działania dorosłych były nieskuteczne. Tak więc w oczach kolegów uchodziło mu to na sucho. Niektóre wybryki Jacka wzbudzały sensację i stawały się przedmiotem rozmów między dziećmi. Nauczyciele, zirytowani zachowaniem chłopca i zamieszaniem, jakie ono powodowało, często stosowali odpowiedzialność zbiorową: „*Macie dodatkowe zadanie, zawdzięczacie to Jackowi...*”.

Wszystko to sprawiło, że chłopiec nie był lubiany w klasie. Część osób, szczególnie dziewczynki, starała się trzymać od niego z daleka. Większość okazywała mu jawną niechęć. Mówiono o nim: debil, złośliwiec. Te etykiety pokazują jego pozycję w klasie jako osoby niepożądanego – czarnej owcy. Dzieci chętnie zrzucały na niego winę w sytuacjach, kiedy w czasie lekcji w klasie było głośno i nauczyciel zapowiadał konsekwencje takiego zachowania. Wówczas padały słowa: „*To przez Jacka, to on gada i zaczepia innych...*”.

Poniższy diagram pokazuje, jak zachowania innych dzieci wpływały na zaburzone zachowania Jacka i wzmacniały jego urazowe przekonania. Jacek przyjął w grupie rolę czarnej owcy, do czego przyczyniła się też jego rodzina. Niestety, nauczyciele swoim zachowaniem umacniali tę rolę.



Schemat 6. Wzmacnianie zaburzonego zachowania Jacka przez grupę i wychowawcę

Dotychczasowe rozważania wskazują, że proces, który rozpoczyna się od urazowych doświadczeń w rodzinie, może zataczać w życiu dziecka coraz szersze kręgi, prowadząc do zniszczeń jego relacji z otoczeniem. Szkody ponoszą wszystkie uwikłane w ten proces osoby – nauczyciele, wychowawcy i dzieci. Wobec tak poważnych skutków powstaje pytanie, co szkoła może zrobić, jak pracować z takimi dziećmi, aby nie dopuszczać do postępującej destrukcji.

2. Jak pracować z dzieckiem z zaburzeniami zachowania w środowisku szkolnym?

Kiedy widoczne w zachowaniu dziecka skutki urazów psychicznych traktujemy głównie jako problemy wychowawcze i przejawy demoralizacji, skupiamy się nie tyle na pomocy dziecku, ile na powstrzymaniu jego złych zachowań, co najczęściej przybiera formę karania, wykluczenia, „przepychania” z placówki do placówki. Tymczasem w świetle dotychczasowych rozważań wyraźnie widać, że zaburzone dziecko nie kontroluje swojego zachowania i nie jest w stanie samo zmienić destrukcyjnych relacji, w jakie się uwikłało w swoim otoczeniu. Stąd tak ważna jest pomoc innych osób, w szczególności nauczycieli, którzy mają na co dzień kontakt z dzieckiem, i są świadkami jego zaburzonych zachowań lub nawet sami doświadczają ich skutków. Z ich punktu widzenia dążenie do zmiany sztywnych schematów jest szczególnie ważne, ponieważ narastająca destrukcja zagraża pracy nie tylko z zaburzonym dzieckiem, ale nawet z całą klasą, a nauczycieli naraża na duże koszty emocjonalne.

2.1 Doświadczenia korygujące

Doświadczenia korygujące to doświadczenia społeczne, dzięki którym można zmienić sztywne schematy reagowania dziecka, wytworzone w wyniku doznanych urazów psychicznych (w przypadku Jacka jest to agresja i walka, która w szczególności przejawia się w relacjach z nauczycielami).

Istota doświadczeń korygujących tkwi w zachowaniu otoczenia, które:

- nie potwierdza wyobrażeń i oczekiwań dziecka wynikających z jego uprzednich doświadczeń, warunkowanych doznanymi urazami (w przypadku Jacka jest to przede wszystkim przekonanie: *Dorośli są moimi wrogami, chcą mnie skrzywdzić, muszę z nimi walczyć*);
- pomaga dziecku doświadczyć siebie samego w inny sposób: *Jestem ważny dla nauczycieli, zależy im na mnie, chcą mojego dobra, warto z nimi współpracować*.

Źródłem doświadczeń korygujących mogą być codzienne sytuacje zachodzące w szkole, w relacjach pomiędzy dzieckiem a jego otoczeniem. Niezbędny warunek stanowi tu jednak świadome, ukierunkowane i konsekwentne działanie nauczycieli i wychowawców.

W przypadku Jacka, który jest uwikłany w walkę z dorosłymi (*on zachowuje się źle, a oni go karzą i odrzucają*), doświadczeniem korygującym może być zawieszenie broni i współpraca

z dorosłymi w formie różnych działań. Nauczyciele prezentują Jackowi swoją ugodową postawę:

„Nie chcemy z tobą walczyć, zależy nam na tobie, jesteś naszym uczniem i pragniemy, abyś w dobry sposób korzystał z lekcji, chcemy twojej współpracy, żebyś był w klasie lubiany i miał kolegów. Nie zgadzamy się na rozbijanie lekcji i krzywdzenie innych”.

Na poziomie działań oznacza to stawianie wymagań (w sposób życzliwy i stanowczy) i jednocześnie dawanie dużego wsparcia w ich wypełnieniu.¹ Konsekwentna realizacja takiej strategii przez nauczycieli uczących Jacka może dostarczyć mu wielu doświadczeń, które przełamają sztywny schemat zaburzonego zachowania (walki i agresji) i doprowadzą do wykształcenia nowych, bardziej funkcjonalnych zachowań (współpracy, przyjmowania pomocy, okazywania życzliwości, pomagania innym itp.).

2.2 Budowanie strategii korygowania zaburzonych zachowań dziecka w szkole²

Doświadczenia praktyczne³ pokazują, że w szkole można zbudować i zrealizować wspólną strategię pracy, której celem jest udzielenie pomocy dziecku i w efekcie zapewnienie mu lepszego funkcjonowania w środowisku szkolnym i realizowania zadań związanych z rolą ucznia. Działania zaplanowane w ramach takiej strategii mogą stać się dla dziecka źródłem doświadczeń korygujących. Stosując ją, mamy większą szansę, by konstruktywnie rozwiązywać problemy tzw. trudnych uczniów i trudnych klas, a które czasami wydają się nam niemożliwe do opanowania.

Na co możemy liczyć, stosując strategię pracy:

- działania oparte na dobrej analizie problemu, z wyraźnie określonym celem, są bardziej skuteczne niż działania wykonywane spontanicznie, często bez zastanowienia, chaotycznie i niekonsekwentnie;
- połączone siły wielu osób zapewniają większą skuteczność oddziaływania na dziecko czy klasę niż indywidualna praca każdego z nauczycieli;

1. Strategia korygowania zaburzeń opracowana dla Jacka jest przedstawiona w publikacji: Karasowska A., *Profilaktyka na co dzień. Jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania.*, Wydawnictwo PARPA, Warszawa 2006.

2. Poruszone zagadnienia zostały szerzej opisane w publikacji: Karasowska A., *Profilaktyka na co dzień. Metoda budowania strategii w pracy z dzieckiem i klasą.*, Wydawnictwo Edukacyjne PAMPEDIA, Warszawa 2009.

3. Osoby współpracujące z autorką metody w różnych miejscach Polski, stosujące ją w budowaniu strategii pracy z dziećmi przejawiającymi zaburzenia zachowania.

- dzielenie odpowiedzialności z innymi osobami, udzielanie sobie wsparcia przyczynia się do zmniejszenia obciążenia psychicznego nauczycieli w trudnych sytuacjach.

Praca nad strategią może odbywać się w zespole złożonym z nauczycieli i specjalistów, powoływanym dla danego ucznia z zaburzeniami zachowania, na zasadach zawartych w [Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach](#). Zespół taki może być wspierany w działaniach związanych z tworzeniem strategii przez pracownika poradni psychologiczno-pedagogicznej.⁴

Uczestnicy zespołu budującego strategię

W skład zespołu mogą wchodzić osoby, które są zaangażowane w pracę z danym uczniem. Najczęściej są to nauczyciele przedmiotowi i wychowawca klasy, a także pedagog lub psycholog szkolny, który może też przyjąć rolę lidera zespołu. Warto zaprosić rodziców lub opiekunów dziecka, a na ich prośbę lub za ich zgodą – również wychowawców czy terapeutów z innej placówki, zajmującej się dzieckiem. Korzystny może być też udział dyrektora szkoły, którego obecność nadaje pracy zespołu, a także przyjętej strategii, formalny charakter i jest szczególnie pożądany w przypadkach, kiedy dochodzi do poważnego zagrożenia dobra czy bezpieczeństwa ucznia lub innych osób.

Liderzy

Dobrze, aby zespół miał swojego lidera. Może to być pedagog lub psycholog szkolny, w szczególnym przypadku – pracownik poradni psychologiczno-pedagogicznej, który będzie wspierał szkołę w rozwiązaniu problemu.

Co powinien robić lider?

- zorganizować pracę grupy;
- wprowadzić zasady pracy zespołu;
- kierować pracą, posługując się graficznym schematem analizy przypadku;
- dbać o dobrą komunikację w zespole;
- prosić o wypowiedzi wszystkie osoby;

⁴ Więcej na temat powoływania i funkcjonowania zespołów – w materiałach do pobrania dotyczących specjalnych potrzeb edukacyjnych, na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji http://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=543&Itemid=1084

- doceniać pracę zespołu, dawać osobom i zespołowi jako całości konstruktywne informacje zwrotne na temat ich pracy;
- dzielić się wiedzą z zakresu omawianych problemów;
- określić swoją rolę w pracy z dzieckiem, zgodną z wypracowaną strategią i posiadanymi kompetencjami, np. edukowanie dziecka, trenowanie określonych umiejętności czy też praca z rodzicami.


Zasady pracy zespołu

Doświadczenia zespołów budujących wspólne strategie pracy z dzieckiem pokazały, że istotne jest wprowadzenie zasad, które zapewniają efektywność pracy zespołu.

1. Zasada otwartości i zaangażowania : *W otwarty sposób dzielimy się wiedzą o dziecku*
2. Zasada poszanowania odmienności: *Mamy prawo różnić się sposobem widzenia dziecka*
3. Zasada osobistej odpowiedzialności: *Każdy sam określa swój udział w strategii*
4. Zasada pozytywnego wzmacniania: *Doceniamy pomysły i zaangażowanie każdej osoby*

Graficzna analiza przypadku

Bardzo przydatną techniką w budowaniu strategii pracy z uczniami przejawiającymi zaburzenia zachowania jest graficzna analiza przypadku. Polega ona na pracy zespołu pod kierunkiem lidera i wypełnianiu pól wcześniej przygotowanego plakatu. Pola plakatu odpowiadają poszczególnym krokom w analizowaniu sytuacji dziecka i budowaniu strategii pomocy. Schemat ten może być odpowiednio zmodyfikowany, jeżeli ma być wykorzystany do analizy przypadku klasy.

	Kamil, 10 lat	
Trudne zachowania Dziecka/ sytuacje		Mocne strony dziecka
Dlaczego tak się zachowuje?	Co czuje dziecko?	Co na niego działa?
	Czego potrzebuje?	Co nie działa?
Jak możemy mu pomóc?- pomysły działań		
Ustalenia		

Schemat 7: Graficzna analiza przypadku

Zaczynamy od **opisu trudnych zachowań dziecka**. Ważne jest, aby podawać konkretne przykłady zachowań, z odniesieniem do sytuacji, w jakich się zdarzyły, np.

Trwa lekcja angielskiego. Jacek wykonuje ćwiczenie z gramatyki. Kiedy coś mu nie wychodzi, przerywa pracę i mówi, że nie będzie robił takich głupot.

W tym polu nie należy wpisywać określeń oceniających zachowanie dziecka, np. złośliwy, wulgarny, prowokator itp., ponieważ nie mają one żadnej wartości z punktu widzenia diagnozy i budowania strategii. Warto, aby nauczyciele i wszystkie osoby, które uczestniczą w pracy zespołu dotyczącego konkretnego dziecka, przed spotkaniem przygotowali sobie taki opis zachowań.

Kolejne pole dotyczy **przyczyn zachowania dziecka**. Członkowie zespołu pracują metodą burzy mózgów, podając swoje pomysły, np.

Jacek przerywa zadanie, bo natrafił na trudność, złości go, że nie potrafi sobie z tym poradzic, obawia się, że poniesie porażkę, nie ufa dorosłemu i boi się poprosić o pomoc itp.

Jest to ważny etap pracy, ponieważ pomaga w przełamaniu stereotypów myślenia o dziecku. Kiedy widzimy głębsze przyczyny jego trudności, przestajemy myśleć, że jest złośliwy czy głupi.

Poszukiwanie przyczyn często w naturalny sposób koncentruje zespół na wewnętrznych przeżyciach ucznia – jego **uczuciach i potrzebach**, np.

Jacek potrzebuje szacunku, poczucia przynależności do klasy, oparcia w dorosłych, jasnych granic, konsekwencji dorosłych połączonej z życzliwością i troską, możliwości realizowania swoich zainteresowań, pokazania się z dobrej strony, sukcesu itp.

Liderzy, którzy pracują z zespołami opisywaną metodą, twierdzą, że jest to też moment wzbudzenia empatii wobec dziecka, przełamania negatywnych nastawień.

Następne pole dotyczy **mocnych stron dziecka**, jego zasobów. Pomocne może tu być przywołanie doświadczeń w sytuacjach pozaszkolnych, np. na wycieczkach, klasowych, imprezach, a także w kontakcie indywidualnym. Jeżeli tutaj pojawią się inne zachowania, oznacza to, że dziecko ma zasoby, których na co dzień nie ujawnia, a które można wykorzystać w pracy z nim. Jeżeli jednak nie udaje się niczego znaleźć, zawsze można pozostawić puste pole, wpisując na nim znak zapytania, który będzie wskazywał na konieczność odkrywania, a także rozwijania zasobów ucznia.

W przypadku Jacka mocne strony to inteligencja, zdolności do matematyki, zdolności sportowe, umiejętność koncentracji na zadaniu (kiedy jest w stanie sam sobie z nim poradzić), zdolność do refleksji nad swoim zachowaniem, np. przeproszenia (w kontakcie indywidualnym, kiedy dorosły traktuje go życzliwie).

Wypełniając pola **co na niego działa, co nie działa**, członkowie zespołu przyglądają się skuteczności swoich działań – przywołują sukcesy i porażki w pracy z dzieckiem. W tym momencie w szczególny sposób stają się ekspertami w sprawie tego dziecka. Ich doświadczenia są cenne i niepowtarzalne, ponieważ uczeń może ujawniać różne wzorce zachowań w relacji z każdym dorosłym, np.

Na Jacka działa spokój i zdecydowanie nauczyciela, jasne wymagania, konsekwencja połączona z życzliwością. Nie działają – kary, uwagi wpisywane do dzienniczka, krzyk, groźby, walka.

Dwa kolejne pola dotyczą już budowania strategii. Pracując metodą burzy mózgów, zespół tworzy listę **pomysłów działań**, które mogą być pomocne w zmianie destrukcyjnych wzorców zachowań dziecka. Czasami obraz funkcjonowania dziecka jest bardzo złożony i ukazuje wiele dysfunkcyjnych zachowań. W takiej sytuacji można wybrać jedno lub dwa zachowania, które aktualnie powodują największe trudności i zbudować strategię skierowaną na ich zmianę.

W planowaniu działań warto uwzględnić różne osoby ze środowiska dziecka:

- nauczyciele, np.
okazanie Jackowi życzliwego zainteresowania, nawiązanie z nim indywidualnego kontaktu, ustalanie określonych zasad zachowania podczas lekcji i okazywanie mu zaufania: „Wierzę, że mogę na Ciebie liczyć”, wzmacnianie przejawów współpracy ze strony Jacka w formie pochwały opisowej itp.;
- wychowawca klasy – działania w zespole klasowym, np.
danie Jackowi szansy na wykazanie się poprzez przygotowanie przewodnika na wycieczkę klasową i zapoznanie wszystkich z miejscami, do których pojadą. Realizacja tego projektu, przewidującego zadania dla wielu dzieci z klasy, stwarza okazję do współpracy i integracji, zorganizowania w klasie zespołu pomocy koleżeńskiej w nauce i zaangażowania Jacka (po uprzednim przygotowaniu go do tego), wprowadzenia zasady odpowiedzialności każdego dziecka za swoje zachowanie, co ma przeciwdziałać zrzucaniu winy na Jacka itp.;
- pedagog lub psycholog szkolny, np.
zawarcie, wspólnie z wychowawcą klasy, kontraktu z Jackiem, w którym chłopiec zobowiązuje się do przestrzegania określonych zasad, a dorośli – zauważania jego starań, sprawiedliwego traktowania go itp.; następnie spotkania z Jackiem w celu wspierania go w realizacji kontraktu, pomoc Jackowi w zrozumieniu zachowania swojego i innych osób, pomoc w znalezieniu konstruktywnych rozwiązań trudnych sytuacji, w jakich uczestniczy itp.;

- rodzice lub opiekunowie dziecka, wychowawcy z innych placówek (światlicy socjoterapeutycznej), np.

Jacek w świetlicy uczy się współpracy z innymi dziećmi, rozwiązywania konfliktów bez użycia agresji, przygotowuje coś, co będzie mógł wykorzystać w klasie, np. ciekawą prezentację itp.

W opisywanym przypadku Jacka warto uwzględnić działania trenera szkolnej drużyny sportowej, w której gra Jacek i który np. *może go uczyć zasad fair play.*

Ustalenia stanowią końcowy etap pracy zespołu. Ważne jest, aby były konkretne, realne, aby został określony czas ich realizacji oraz osoby odpowiedzialne. Zespół może zdecydować się na krótkofalowy plan, wybierając tylko kilka działań, które zostaną zrealizowane w pierwszym etapie pracy z dzieckiem, np. przez tydzień lub dwa. Jest to szczególnie uzasadnione w przypadkach kryzysowych, gdzie dynamika zmian może być bardzo duża i zachodzi konieczność szybkiego reagowania na nie oraz modyfikowania strategii.

Korzyści wynikające z zastosowania metody:

- zebranie wszystkich istotnych informacji daje pełny obraz funkcjonowania dziecka lub klasy i stwarza podstawy do dobrej diagnozy problemu;
- zaangażowanie wielu nauczycieli uczących dziecko zwiększa szansę na dobrze ukierunkowane i intensywne działania;
- przełamanie stereotypów myślenia o dziecku otwiera nauczycieli na jego potrzeby i trudności;
- uporządkowanie pracy zespołu i dobre wykorzystanie czasu umożliwia przeżycie satysfakcji z efektywnej współpracy, wymianę doświadczeń oraz większe przewidywania przezwyciężenia trudności wychowawczych;
- wcześniejsze dostrzeżenie problemów przez nauczycieli oraz większe szanse na szybszą reakcję, co przeciwdziała narastaniu trudnych zachowań.

Metoda budowania strategii jest formą współpracy nauczycieli i specjalistów (pedagoga lub psychologa szkolnego, pracownika poradni, socjoterapeuty itp.) dla dobra dziecka. Aby w konkretnej szkole mogła się sprawdzić, przynosząc efekty, muszą zaistnieć określone warunki.

Bardzo ważne jest wsparcie dyrektora szkoły, który:

- wyraża zdecydowane oczekiwania dotyczące odpowiedzialności nauczycieli w zakresie rozwiązywania problemów związanych z trudnymi zachowaniami uczniów;
- wyraźnie określa rolę pedagoga lub psychologa szkolnego jako konsultanta oraz pozycję lidera zespołu wychowawczego, który nie pełni funkcji egzekutora, strażnika, ratownika czy policjanta.

Niemniej istotne znaczenie ma gotowość nauczycieli (przynajmniej części) do zaangażowania się w pracę wychowawczą z uczniami oraz współpracy w budowaniu i realizowaniu strategii pracy z uczniem sprawiającym trudności.

Nie bez znaczenia jest też konsekwencja w działaniu polegająca na przekonaniu, że zrealizowanie jednej strategii nie wystarczy. Osoby, które zdecydują się na taką drogę, muszą wytrwać, pokonać w sobie i w innych opór, odważnie zmieniać swój styl działania. Z czasem, kiedy klimat współpracy umocni się, może się okazać, że zwoływanie zebrań nie jest już konieczne, a wiele dokonuje się spontanicznie – w kontaktach między osobami, które szybko dostrzegają problemy, komunikują się ze sobą i rozwiązują je w przemyślany sposób.

Stosowanie metody budowania strategii stwarza możliwość rozwoju kompetencji nauczycieli, którzy uczą się w miejscu pracy poprzez doświadczenie i refleksję. Metoda stanowi też alternatywę dla wielu bezowocnych szkoleń – niedających się wykorzystać w bezpośredniej pracy z dzieckiem, zniechęcających do podejmowania wysiłków w doskonaleniu umiejętności. Jest też szansą na efektywne wykorzystanie kompetencji specjalisty (psychologa lub pedagoga), który zamiast interweniować w sytuacjach kryzysowych, pełni w szkole rolę konsultanta i moderatora pracy zespołu nauczycieli.

2.3 Współpraca szkoły ze środowiskiem w rozwiązywaniu problemów zaburzonych zachowań dzieci

Współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną

W poważnych zaburzeniach występujących u dziecka często zdarza się, że szkoła nie jest

w stanie sama udźwignąć ciężaru jego trudnych zachowań; potrzebne są kompetencje specjalistyczne w zakresie rozpoznawania zaburzeń i metod pracy nad nimi. Tradycyjną formą działania jest wzywanie specjalistów w sytuacjach kryzysowych i oczekiwanie rozwiązania problemu lub też odsyłanie rodziców z dzieckiem do poradni w celu dokonania diagnozy jego trudności i otrzymania wskazówek dotyczących pracy z nim. Takie praktyki wobec dzieci z zaburzeniami zachowania nie dają szansy na rzeczywiste zmiany powikłanych relacji w środowisku szkolnym. Wspólna strategia pomocy dziecku, w budowaniu której uczestniczy specjalista z poradni, stwarza możliwość połączenia kompetencji. Jednakże od specjalistów wymaga to zmiany metody działania, polegającej na korzystaniu ze wsparcia nauczycieli pracujących z dzieckiem w szkole przy rozwiązywaniu jego problemów, a nie na zastępowaniu ich i rozwiązywaniu problemów za nich. Współpraca może przyjmując różne formy, w zależności od potrzeb szkoły i specyfiki przypadku.

Pracownik poradni może zostać zaproszony przez szkołę w celu zaprezentowania graficznej metody analizy przypadku. W tej sytuacji pełni rolę lidera, prowadząc spotkanie zespołu poświęcone konkretnemu dziecku. Wypracowanie strategii w danym przypadku pozwala nauczycielom poznać metodę i daje szansę na jej zastosowanie w innych podobnych trudnych sytuacjach.

Jeśli dziecko przejawia poważne zaburzenia emocji i zachowania, specjalista z poradni może pełnić rolę konsultanta, wspierając zespół w diagnozie dziecka i zaplanowaniu działań korygujących poprzez udostępnienie swojej wiedzy i doświadczenia. Jeśli sam dokonywał w poradni diagnozy dziecka, może wzbogacić pracę zespołu, udostępniając posiadane informacje o mechanizmach jego problemów. Może też zaproponować formy pomocy dziecku, które będą realizowane na terenie poradni i uzupełnią działania podjęte w szkole.

Nauczyciele poprzez odpowiednio dobrane działania korygujące mogą pomóc dziecku w przezwyciężeniu jego trudności. Korzystając ze wsparcia specjalisty, mają szansę stworzyć strategię pracy z dzieckiem, a następnie ją realizować. Uczestnicząc w pracy zespołu, wykorzystują swoją wiedzę i doświadczenie w zakresie dydaktyki i wychowania. Są ekspertami w sprawach dziecka, ponieważ tylko oni mają praktyczne informacje o jego funkcjonowaniu w sytuacjach szkolnych. Specjalista (psycholog, pedagog) może im służyć pomocą w zrozumieniu i zinterpretowaniu posiadanej wiedzy o uczniu, a także roli, jaką pełnią wobec jego problemów.

W każdym konkretnym przypadku jakość realizowanej strategii zależy od kompetencji wszystkich realizujących ją osób, również od ich postawy – pragnienia pomocy dziecku oraz zaangażowania w pracę zespołu. Obie strony – nauczyciel i specjalista – są od siebie zależne. Nauczyciel potrzebuje osoby, która w kompetentny sposób pokieruje pracą zespołu, ale nawet najlepszy specjalista nie jest w stanie sam zbudować i zrealizować planu pomocy dziecku w jego środowisku szkolnym bez udziału i wiedzy nauczyciela.

Współpraca z rodziną i innymi instytucjami

Dysfunkcje rodziny będące jedną z przyczyn zaburzeń emocjonalnych i zaburzeń zachowania dziecka wymagają indywidualnej współpracy z rodzicami. Należy pamiętać, że współpraca ta nie oznacza tylko informowania rodziców o problemach dziecka i oczekiwaniu ich rozwiązania przez rodziców. Potrzebne jest wspólne określenie celów i podział zadań, w szczególności ustalenie, co w sprawie dziecka może zrobić szkoła – nauczyciele i szkolni specjaliści – a co rodzice.

W miarę możliwości należy angażować rodziców w budowanie strategii pomocy dziecku na terenie szkoły. Można ich zaprosić na spotkanie zespołu wychowawczego. Takie rozwiązanie daje wiele korzyści – wszyscy wychowawcy, zarówno w szkole jak i w domu, mogą oddziaływać na dziecko w ustalonym kierunku, a szansa rozwiązania jego problemów bardzo wzrasta. Trzeba jednak pamiętać o celu spotkania, którym jest współpraca dla dobra dziecka. Nie można więc przedstawić rodzicom wyłącznie listy pretensji i życzeń. Ważne jest, aby pracownicy szkoły najpierw między sobą ustalili strategię działania na własnym terenie. Wówczas staną wobec rodziców jako poważny partner, prezentując swój pogląd na temat sytuacji dziecka i propozycję formy pomocy dziecku na terenie szkoły. Musimy pamiętać, że dla rodziców uczestniczenie w takim spotkaniu może być trudne i z tego powodu czasami trzeba o nich szczególnie zadbać. Kiedy rodzic słyszy od kilku nauczycieli o destrukcyjnych zachowaniach swojego dziecka, sytuacja staje się dla niego bardzo niekomfortowa. Powstaje pytanie, jak zminimalizować jej ewentualne negatywne skutki, np. odreagowanie frustracji poprzez zastosowanie wobec dziecka kar i represji.

Można rozważać kilka kierunków działania:

- w pierwszej kolejności pokazujemy mocne strony dziecka;
- pytamy rodzica, co on dostrzega w nim dobrego;
- mówimy o celu spotkania – trudnych zachowaniach i chęci wspólnego działania szkoły i rodziców, mając na względzie pomoc dziecku w wyeliminowaniu tych zachowań;

- wyrażamy zrozumienie dla uczuć rodzica, który przeżywa doświadczenie takiej konfrontacji, i rozmawiamy z nim o ewentualnej chęci ukarania dziecka, rozważając skutki takiego działania. Możemy też uzgodnić z rodzicem, w jaki sposób porozmawia z dzieckiem.

Zdarza się, że rodzice zaprzeczają problemom i odmawiają współpracy. Jednak fakty przedstawione przez kilka osób w życzliwej atmosferze i propozycja konkretnych działań dla dobra dziecka jest znacznie bardziej efektywna niż skutki sporadycznych rozmów, często nieprzygotowanych i odbywających się w niesprzyjających warunkach. Jeśli udział rodziców w spotkaniu zespołu jest trudny lub niemożliwy, dobrym rozwiązaniem może być indywidualny kontakt pedagoga szkolnego z nimi, podczas którego przedstawi rodzicom strategię pomocy dziecku wypracowaną na terenie szkoły i zaprosi ich do jej realizacji poprzez wskazanie przez rodziców form wspierania dziecka w domu.

Rodzice zawsze ponoszą odpowiedzialność za swoje dziecko, a możliwość współpracy z konkretną rodziną jest uzależniona od sposobu jej funkcjonowania. Jeżeli w rodzinie dochodzi do krzywdzenia dziecka, czasami, zanim będzie możliwe współdziałanie z rodzicami, konieczna jest interwencja prowadzona we współpracy z instytucjami działającymi w środowisku (policja, MOPS, sąd rodzinny). Tak było w przypadku Jacka, który kiedyś przyszedł pobity do szkoły. Interwencję podjął pedagog szkolny, skutecznie motywując matkę do skorzystania z programu dla ofiar przemocy. Szkoła z udziałem matki zgłosiła sprawę w prokuraturze i do sądu rodzinnego.

Zapleczem dla działań szkoły są też specjalistyczne ośrodki pomagające dziecku i rodzinie oraz placówki wsparcia dziennego dla dzieci. Stworzenie zespołu interdyscyplinarnego poprzez włączenie specjalisty z innej placówki, który zajmuje się daną rodziną, może okazać się bardzo skutecznym działaniem zarówno z punktu widzenia ucznia, jak i szkoły.

Bibliografia:

1. Karasowska A., *Profilaktyka na co dzień. Metoda budowania strategii w pracy z dzieckiem klasą*, PARPAMEDIA, Warszawa 2009.
2. Karasowska A., *Profilaktyka na co dzień. Jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPA, Warszawa 2006.
3. Sawicka K., *Socjoterapia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1999.
4. Strzemieczny J., *Zajęcia socjoterapeutyczne dla dzieci i młodzieży*, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 1993.