

BARBARA KULCZYCKA

PEDAGOG SZKOLNY WOBEC TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZYCH

Działalność pedagoga szkolnego jest przedmiotem dyskusji praktyków i teoretyków wychowania. Wytoczne władz oświatowych, zgodnie z którymi zadaniem pedagoga szkolnego jest „organizacja i koordynacja działalności szkoły w zakresie opieki wychowawczej nad dzieckiem”¹, tylko w ogólnych zarysach ukazują kierunki jego działania. Wymiana doświadczeń i poglądów praktyków i teoretyków wychowania, która ma miejsce w literaturze pedagogicznej, ukazuje różne propozycje dotyczące kompetencji i zakresu zadań pedagoga szkolnego. We wszystkich koncepcjach wysuniętych w dotychczasowej dyskusji mimo braku zgodności co do kompetencji i zakresu zadań pedagoga szkolnego jednym z głównych jego zadań jest pomoc w wychowywaniu uczniów sprawiających trudności wychowawcze. Brak jest jednak publikacji omawiających formy pracy pedagoga szkolnego w zakresie przewyżniania trudności wychowawczych. Niniejszy artykuł stanowi próbę ukazania głównych kierunków i niektórych form pracy pedagoga szkolnego w tym zakresie. Zanim przejdę do szczegółowych propozycji, zasygnalizuję niektóre problemy teoretyczne, związane z zagadnieniem trudności wychowawczych.

W dotychczasowej literaturze pedagogiczno-psychologicznej jest wiele określeń trudności wychowawczych. Pojęcia trudności używa się nierzadko zamiennie z terminami: nieprzystosowanie społeczne, złe przystosowanie lub dostosowanie społeczne, zaburzenia w zachowaniu, zaniedbanie moralne. Nie wchodząc w ich analizę, przyjmuję za Z. Zaborowskim, że trudności wychowawcze to takie formy zachowania uczniów, które pozostają w sprzeczności z założeniami wychowawczymi i występują w mniej lub bardziej świadomie zorganizowanym procesie wychowawczym². Nie chodzi jednak o wszystkie formy zachowania pozostające w sprzeczności z założeniami wychowawczymi. Na miano trudności wychowawczych, zgodnie z rozumieniem Z. Zaborowskiego, zasługują te formy zachowania, które utrzymują się przez dłuższy czas i pozostają w wyraźnej rozbieżności z założeniami pedagogicznymi, poważnie dezorganizując lub hamując oddziaływanie wychowawcze.

Przyjmując przedstawione wyżej typowo pedagogiczne rozumienie trudności wychowawczych chciałabym podkreślić, że pojęcie trudności wychowawczych jest nadal problemem otwartym. Problemem otwartym jest także klasyfikacja trudności wychowawczych. W dotychczasowych próbach podziału dzieci trudnych najczęściej

wyróżnia się dwie grupy: dzieci agresywne i skłonne do wykroczeń oraz nieśmiałe i neurotyczne. Podział taki proponują m.in. A. Lewicki, O. Lipkowski, M. Przetacznikowa, M. Susułowska.

Dla pedagoga ważnym problemem są przyczyny trudności wychowawczych. Zagadnienie doczekało się wielu opracowań naukowych. Pomimo rozbieżności w kwestii szczegółowego ujmowania przyczyn trudności wychowawczych autorzy tych opracowań są zgodni co do tego, że źródłem trudności wychowawczych jest co najmniej kilka czynników wzajemnie oddziaływujących na siebie. Wyróżniane przez różnych autorów przyczyny trudności wychowawczych sprowadzają się do dwóch grup: przyczyn endogennych i przyczyn egzogennych. Na pierwsze z nich składają się czynniki biologiczne, na drugie czynniki środowiskowe. Z punktu widzenia działalności pedagoga szczególnie istotne wydają się czynniki środowiskowe, a zwłaszcza tkwiące w środowisku szkolnym.

Wśród przyczyn tkwiących w środowisku szkolnym wymienia się na ogół organizacyjne i dydaktyczne³. Przyczyny organizacyjne związane są z niedostatkiem systemu szkolnego, programów, podręczników, systemu kształcenia nauczycieli. Należą do nich zbyt liczne klasy i szkoły, zbyt duża liczba lekcji itp. Przyczyny określone jako dydaktyczne związane są z występującym często w szkole przesadnym dydaktyzmem, polegającym na przesunięciu zainteresowania nauczyciela z ucznia, jego potrzeb, motywów czy zainteresowań na program nauczania. Oprócz przyczyn organizacyjnych i dydaktycznych istnieją jeszcze inne przyczyny, które można określić jako społeczne. Przyczyny te rzadko uwzględniane są w opracowaniach teoretycznych, a także niedoceniane są w praktyce wychowawczej. Związane są one oddziaływaniem klasy szkolnej jako grupy społecznej, tj. z oddziaływaniem funkcjonujących w klasie takich zjawisk i procesów grupowych jako normy grupowe, struktury grupowe, przywództwa, klimat grupowy czy spójność klasy. O istnieniu tego rodzaju uwarunkowań świadczą liczne badania nad grupami społecznymi (m.in. znane eksperymenty S.E. Ascha i K. W. Backa), które wykazały, że grupa, do której jednostka należy, wywiera na nią wielostronny wpływ. Wpływ zjawisk i procesów grupowych funkcjonujących w klasie na występowanie trudności wychowawczych stwierdziłam w badaniach, w których porównywałam właściwości zjawisk i procesów grupowych w klasach charakteryzujących się największym i najmniejszym stopniem nasilenia występujących w nich trudności wychowawczych. Okazało się, że klasy sprawiające trudności wychowawcze różniły się od klas nie sprawiających trudności wychowawczych mniej korzystnymi - z wychowawczego punktu widzenia - właściwościami takich zjawisk i procesów grupowych, jak:

- słabszą akceptacją norm grupowych związanych z wymaganiami nauczycieli;
- niższym poziomem demokratyzacji struktury grupowej;
- istnieniem przywódców wywierających negatywny wpływ na klasę;
- niższym poziomem życzliwości charakteryzującym klimat grupowy klasy;
- niższą spójnością klasy.

Otrzymane wyniki badań świadczą o potrzebie celowego i świadomego kształtowania zjawisk i procesów grupowych w klasie w celu zapobiegania i przewycięzania trudności wychowawczych.

W świetle powyższych rozważań dotyczących trudności wychowawczych, a w szczególności ich przyczyn, w działalności pedagoga szkolnego w ramach przewycięzania trudności wychowawczych wyróżnić można dwa podstawowe zakresy: pracę z poszczególnymi uczniami trudnymi (prowadzenie indywidualnych przypadków) i pracę z zespołami klasowymi.

W obydwu wyróżnionych zakresach działalności konieczna jest współpraca pedagoga szkolnego z wychowawcami klas. Prowadząc indywidualnie uczniów trudnych pedagog współdziała z wychowawcami klas przy ustalaniu diagnozy i realizacji ustalonego przez pedagoga planu postępowania wychowawczego z uczniem. Współpracując z wychowawcami klas w ramach pracy z zespołami klasowymi, pedagog pomaga wychowawcy klasy w ustaleniu kierunku pracy wychowawczej nad kształtowaniem pożądanych wychowawczo właściwości zjawisk i procesów grupowych w klasie, a także pomaga w samej pracy wychowawczej, np. stosując na godzinie wychowawczej niektóre, omówione w dalszej części artykułu techniki wychowawcze.

Wyróżnione zakresy działalności pedagoga szkolnego w ramach przewycięzania trudności wychowawczych nie będą obecnie szczegółowo omawiane. Skoncentruję się jedynie na niektórych, podstawowych - według mnie - formach pracy pedagoga szkolnego. W ramach pracy pedagoga z poszczególnymi uczniami trudnymi podstawową formą jest rozmowa z uczniem. Natomiast w pracy z zespołami klasowymi ważną formą pracy pedagoga są techniki wychowawcze, m.in. techniki sondażu opinii klasy o zachowaniu uczniów i techniki socjodramatyczne.

1. Rozmowa pedagoga szkolnego z uczniem

Głównym celem rozmowy pedagoga szkolnego z uczniem jest, według M. Łobockiego, „dopomożenie mu w możliwie wszechstronnym rozwoju jego osobowości poprzez wspólne omawianie i rozwiązywanie osobistych kłopotów i trudności, jakie napotyka on w środowisku szkolnym, rodzinnym i rówieśniczym”⁴. Cel taki zakłada, że rozmowa pedagoga z uczniem ma pomóc uczniowi w rozumieniu sytuacji, w której się znajduje, ocenie siebie samego i innych ludzi i znalezieniu rozwiązania jego problemów. Pedagog, chcąc pomóc uczniowi, rozmawia z nim w taki sposób, aby uczeń nauczył się oceny siebie i innych, nabrał do siebie zaufania, uwierzył we własne siły i możliwości i samodzielnie znalazł rozwiązanie nurtujących go problemów. Tak więc chodzi o pomoc wykraczającą poza dawanie drobnych rad i wskazówek, o pomoc polegającą na „zwiększeniu u osoby przyjmującej pomoc zdolności do pomagania samej sobie”⁵.

Skuteczne przeprowadzanie rozmowy zależy od spełnienia przez pedagoga określonych wymagań. Różni psychologowie wymieniają wiele różnych warunków poprawnie przeprowadzonej rozmowy. Za szczególnie przydatne dla rozmowy prowadzonej w celach wychowawczych uważane jest stanowisko C. Rogersa, twórcy „teorii skoncentrowanej na pacjencie”. Głównym założeniem teorii C. Rogersa jest przekonanie o konieczności umożliwienia rozmówcy swobodnego i szczerego wypowiedzania się oraz uważnego i cierpliwego wysłuchania go. Ze spełnieniem powyższego warunku wiążą się następujące wymagania poprawnie przeprowadzonej rozmowy:

1. partnerskie i demokratyczne traktowanie swego rozmówcy;
2. koncentrowanie się na rozmówcy, czyli wyzbycie się wszelkich przejawów egocentryzmu;
3. akceptowanie rozmówcy i wyrażanie poszanowania dla jego osoby;
4. zapewnienie rozmówcy pierwszeństwa w wypowiedzaniu się i poszukiwania w jego wypowiedziach podstawy dla zadawania dalszych pytań i zajęcia stanowiska;
5. umożliwienie mu samodzielnego, samorzutnego, niczym nie skępowanego wypowiedzania się;
6. traktowanie wypowiedzi rozmówcy jako podstawowego elementu oddziaływania terapeutycznego w sensie odreagowania przeżywanych przez niego napięć psychicznych;
7. świadomość, że podstawową potrzebą człowieka jest zwracanie się innym ze swych praw osobistych⁶.

Do istotnych czynników warunkujących skuteczność rozmowy pedagoga szkolnego z uczniem należy sposób formułowania pytań zadawanych przez pedagoga i sposób odpowiadania pedagoga na wypowiedzi ucznia dotyczące jego problemów.

W toku prowadzonej przez pedagoga rozmowy z uczniem nie jest wskazane zadawanie zbyt wielu pytań, aby rozmowa nie przekształciła się w wypytywanie. Formułując pytania należy unikać pytań alternatywnych, wymagających odpowiedzi „tak” lub „nie”. Wskazane są pytania otwarte, stymulujące ucznia do obszernej odpowiedzi. Ważne jest także, aby pytania zadawane uczniowi były formułowane krótko, konkretnie i zrozumiale⁷. W sposobie odpowiadania pedagoga na wypowiedzi ucznia dotyczące jego problemów ważne jest właściwe posługiwanie się przez pedagoga określonymi rodzajami reakcji, których rozróżnienia, ze względu na zawarte w nich intencje, dokonał C. Rogers.

Pierwszy typ reakcji - według koncepcji C. Rogersa - stanowią reakcje oceniające, czyli wypowiedzi, które wskazują, że dokonana została ocena osoby rozmówcy, jego problemów, przeżyć i myśli. Oceny te dotyczą na ogół stopnia ważności danej sprawy. Drugi typ reakcji stanowią wypowiedzi interpretujące. Wskazują one, że zamiarem pomagającego jest pouczenie swego rozmówcy odnośnie do znaczenia jego problemu. Trzecim typem reakcji są wypowiedzi podtrzymująco-uspokajające. Wskazują one, że zamiarem pomagającego jest wyciszenie i uspokojenie osoby, której pomaga. Czwarty

typ reakcji to wypowiedzi badawczo-sondujące. Wskazują one, że pomagający zmierza do uzyskania dalszych informacji na temat omawianego problemu. Piąty i ostatni typ reakcji stanowią wypowiedzi rozumiejące. Są one próbą przekazania, jak pedagog rozumiał osobę, której pomaga, i sprawdzenia, czy zrozumienie to było właściwe⁸.

Właściwe posługiwanie się wyróżnionymi kategoriami wypowiedzi polega na wystrzeganiu się nadużywania czy zbyt rzadkiego posługiwania się określonym rodzajem reakcji, a także na wyczuciu odpowiedniego momentu dla odpowiedniej wypowiedzi. Szczególnie zalecana - jako uniwersalna kategoria wypowiedzi, a niestety zbyt rzadko stosowana w praktyce - jest kategoria reakcji rozumiejących. Znaczenie tego typu reakcji jest szczególnie duże w początkowym etapie rozmowy, ale i w następnych etapach sprzyjają one wzrostowi zaufania i skuteczności rozmowy. Natomiast ze szczególną ostrożnością, wyczuciem i rozeznaniami powinno się stosować wypowiedzi oceniające, które są najczęstszym sposobem reakcji w kontaktach międzyludzkich. Ze względu na to, że ocenianie sprzyja wyzwalaniu poczucia zagrożenia, postuluje się ograniczenie wypowiedzi oceniających w rozmowie pedagoga szkolnego z uczniem.

2. Techniki sondażu opinii klasy o zachowaniu uczniów

Techniki sondażu opinii klasy o zachowaniu uczniów stanowią próbę uprzyśtępnienia niektórym uczniom tego, co sądzi o nich klasa⁹. Pomagają one w kształtowaniu demokratycznej struktury grupowej w klasie. Dzieje się tak dzięki temu, że poprzez ujawnianie dodatnich cech zachowania uczniów w ramach tego rodzaju technik następuje rekonstrukcja ich własnego obrazu siebie, a także utartych wśród kolegów klasowych opinii o nich. Chodzi tu o przekształcenie własnego obrazu siebie i opinii wśród kolegów klasowych tych uczniów w klasie, którzy odznaczają się wyjątkowo niską samoocena oraz są nielubiani i odrzucani przez kolegów klasowych. Rekonstrukcja taka umożliwi im zajmowanie wyższych pozycji w strukturze grupowej klasy, co sprzyja konstruktywnym zmianom w zachowaniu.

Wyróżnia się dwa rodzaje technik sondażu klasy o zachowaniu uczniów. Pierwszy z nich stanowi technika sondażu negatywnych i pozytywnych opinii o uczniu. Obejmuje ona cztery zasadnicze etapy.

Pierwszy etap polega przede wszystkim na wyjaśnianiu celu, jaki zamierza się osiągnąć za pomocą omawianej tu techniki. Uczniowie dowiadują się, że zastosowana technika ma na celu przyjsćie z pomocą koledze (koleżance), którego zachowanie jest wspólnie omawiane i oceniane. Podkreśla się jednocześnie, że nie przewiduje ona żadnych sankcji i że wyklucza możliwość wywierania jakiegokolwiek presji zewnętrznej. Stawia za zadanie jedynie oddziaływanie na świadomość ucznia będącego przedmiotem oceny w taki sposób, aby poznał on własne postępowanie widziane oczami jego kolegów. Oprócz celu i przebiegu stosowanej techniki podaje się kilka istotnych warunków jej przeprowadzania. Są nimi:

1. Całkowita dobrowolność udziału w niej uczniów, a zwłaszcza ucznia, którego zachowanie ma być przedmiotem oceny.
2. Wypowiadanie opinii i ocen tylko z zamiarem przyjścia koledze (koleżance) z pomocą, bez jakichkolwiek oznak poniżenia go czy ośmieszania.
3. Zachowanie pełnej dyskrecji w omawianych sprawach przez wszystkich uczestników.

Drugi etap techniki sondażu negatywnych i pozytywnych opinii o uczniu dotyczy wypowiadania się przez uczniów na temat ujemnych stron zachowania się kolegi (koleżanki). Mogą odpowiadać np. na pytania typu „Co nie podoba się nam w zachowaniu kolegi (koleżanki)”? lub „Co niepokoi nas w zachowaniu kolegi (koleżanki)”?.

Omawianie w pierwszej kolejności ujemnych stron zachowania się ucznia jest podyktowane względami psychologicznymi. Uczeń, który najpierw dowiedziałby się o dodatnich stronach swego zachowania, a dopiero później o różnych swych niedomaganach i potknięciach, mógłby odnieść wrażenie, że zgłaszane wcześniej dodatnie strony jego zachowania były jedynie kurtuazją, nie mającą nic wspólnego z prawdziwą życzliwością kolegów. Wypowiedzi na temat dodatnich stron zachowania następujące po opiniach negatywnych utwierdzają go w przekonaniu, że ma więcej przyjaciół, niż się spodziewał¹⁰.

Uczniowie, którzy wypowiadali się na temat ujemnych stron zachowania kolegi (koleżanki), powinni z reguły wypowiadać się w następnym, trzecim etapie przebiegu techniki, dotyczącym wyrażania pozytywnych opinii o zachowaniu kolegi. Zadaniem pedagoga jest zadbać o to, aby wypowiedzi na temat pozytywnych cech zachowania danego ucznia były bogate i liczniejsze od tych, które dotyczyły ujemnych cech zachowania.

Podczas zgłaszania pozytywnych opinii z reguły zabiera głos również pedagog, który wypowiada się zwykle dopiero po wypowiedziach uczniów, uzupełniając je i wzbogacając.

Czwarty i ostatni etap techniki sondażu negatywnych i pozytywnych opinii polega na wspólnym ustalaniu wniosków, które dotyczą:

1. pewnych osobistych właściwości ucznia, dzięki którym zasługuje on na uznanie ze strony klasy;
2. niektórych ujemnych przejawów jego zachowania się, na które warto zwrócić szczególną uwagę celem zwalczania ich;
3. udziału klasy w doprowadzeniu do zmiany zachowania danego ucznia¹¹.

W układaniu wniosków końcowych dobrze jest unikać ogólnikowości i wyrażać je słowami samych dzieci, dzięki czemu bywają lepiej rozumiane i budzą większy respekt uczniów¹².

Drugi rodzaj technik sondażu opinii klasy o zachowaniu uczniów stanowi sondaż pozytywnych opinii o uczniu. Technika ta wydaje się celowa i użyteczna zwłaszcza

w przypadku uczniów sprawiających szczególne trudności wychowawcze, wybitnie izolowanych i odrzucanych. Pomaga ona bowiem w przewartościowaniu obrazu własnej osoby i pogłębianiu więzi emocjonalnych między ocenianym uczniem a kolegami klasowymi, poprzez uświadamianie wielu jego dodatnich cech.

Podobnie jak poprzednio w omawianej technice wychowawczej przedmiotem wspólnej oceny jest za każdym razem jeden uczeń lub uczennica. Wymagana jest tu również zgoda ucznia na zgłaszanie pod jego adresem opinii i ocen. Omawiana technika powinna mieć następujący przebieg.

Pierwszy etap polega na wyjaśnieniu klasie celu, jakiemu służyć ma pozytywna ocena danego ucznia. Warto przy tym podkreślić, że chodzi tu szczególnie o zobiektywizowanie oceny danego ucznia, czyli wyzbycie się jednostronności w stosunku do niego, oraz ułatwienie mu ogólnej zmiany w jego postępowaniu. Aby zachęcić uczniów do wyrażania pozytywnych opinii o koledze (koleżance), warto zaznaczyć, że każdy człowiek może wykazać się wielkością społecznie uznawanych cech, i to niezależnie od popełnianych błędów i aspołecznych zachowań. Należy także uświadomić uczniom, że ocenianemu koledze (koleżance) będzie łatwiej zmienić dotychczasowy sposób postępowania, gdy przekona się, że klasa jest do niego życzliwie nastawiona.

Drugi etap omawianej techniki następuje bezpośrednio po wyrażeniu zgody przez ucznia na udział w niej w charakterze głównego przedmiotu oceny. Etap ten polega na wypowiedaniu się przez grupę o pozytywnych jego cechach. Jeśli występują trudności w zgłaszaniu pozytywnych opinii o zachowaniu danego ucznia, można zastosować naradzanie się uczniów w spontanicznie utworzonych zespołach, zanim zabiorą oni głos publicznie.

Trzeci etap sondażu pozytywnych opinii o uczniu dotyczy wypowiedania się na temat ewentualnych sposobów przyjscia mu z pomocą. Wypowiedzi takie kryją pewne niebezpieczeństwo zbyt natarczywego przypominania ujemnych cech ucznia. Cechy takie wymieniane być powinny tylko w ścisłym kontekście proponowanych form pomocy uczniowi. Sugestie zgłoszone w tym zakresie przez uczniów nie zawsze są realne. Liczy się tu jednak bardziej szczerzy zamiar przyjscia z pomocą koledze (koleżance) niż jej rzeczywista wartość w sensie możliwości jej realizacji.

Ostatni etap techniki sondażu pozytywnych opinii o uczniu stanowi podsumowanie wypowiedzi uczniów, którego najczęściej dokonuje pedagog. Podkreśla w nim dominujące dodatnie cechy danego ucznia i apeluje o pomaganie mu w różnych sytuacjach. Wyraża także swe zaufanie do niego w związku z jego dalszym postępowaniem¹³.

3. Techniki socjodramatyczne

Techniki socjodramatyczne polegają na spontanicznym odegraniu (udramatyzowaniu) jakiegoś wydarzenia, sytuacji czy też ukazaniu osoby w działaniu, łącznie z odpowiednim przedyskutowaniem przedstawionych improwizacji¹⁴. Nazwą zamienną technik socjodramatycznych jest „socjodrama”. Nazwę „socjodrama” wprowadził J. L. Moreno jako jedną z form psychodramy w szerokim znaczeniu tego słowa. Psychodrama - w szerokim znaczeniu - obejmuje wszystkie zabiegi badawcze, terapeutyczne i wychowawcze posługujące się spontaniczną dramatyzacją¹⁵. Psychodrama, pojmowana w węższym znaczeniu tego słowa, to leczenie zaburzeń psychicznych pojedynczych osób. Socjodrama natomiast dotyczy rozwiązywania zagadnień o wyraźnym wydźwięku społecznym i wychowawczym¹⁶. Celem jej jest „przeciwstawianie się napotykanym trudnościom w grupie, nie tyle ze względu na dobro jednostki, ile z uwagi na korzyść wszystkich lub co najmniej większości osób uczestniczących w socjodramie”¹⁷.

Głównym założeniem socjodramy, jako jednej z form szeroko rozumianej psychodramy, jest teza o diagnostycznym, terapeutycznym i wychowawczym znaczeniu twórczej spontaniczności, przez którą J. L. Moreno rozumie zmienność w zakresie właściwego reagowania na nową sytuację i „nowe” reagowanie na „stara” sytuację¹⁸. Socjodrama stwarza szczególnie dobre warunki do wyzwiania tak rozumianej spontaniczności twórczej dzieci i młodzieży. Niektórzy uważają ją nawet za najwłaściwszą formę ekspresji dzieci i młodzieży w wieku 12-18 lat¹⁹.

Wyzwalanie spontaniczności twórczej uczniów za pomocą socjodramy pozwala na poznanie funkcjonujących w klasie zjawisk grupowych i właściwości charakterologicznych uczniów oraz na dokonywanie pożądaných wychowawczo zmian w tym zakresie²⁰. Improwizowana dramatyzacja - w ramach której uczniowie rozwiązują nurtujące klasę problemy poprzez wyrażanie swoich osobistych przeżyć i poglądów - przyczynia się zarówno do kształtowania pożądaných wychowawczo norm grupowych, jak i do przekształcenia struktury grupowej klasy oraz podnoszenia jej spójności²¹. Z punktu widzenia zapobiegania i przezwycięzania trudności wychowawczych szczególne znaczenie ma kształtowanie pożądaných wychowawczo norm grupowych, gdyż normy grupowe funkcjonujące w klasie są dla uczniów wzorem postępowania. Zalety socjodramy jako techniki służącej kształtowaniu zjawisk grupowych w klasie szkolnej potwierdzają wyniki badań empirycznych. Są to m.in. wyniki, które uzyskali badacze japońscy (Fukuoka i Nishii) obserwując efekty stosowania socjodramy w klasie szkolnej. Stwierdzili oni, że stosunki interpersonalne w klasie uległy wyraźnej poprawie, a więź osobista łącząca uczniów uległa wyraźnemu wzmocnieniu²². Podobne efekty stwierdzono w innych badaniach dotyczących skuteczności szeroko rozumianej psychodramy, które wykazały ponadto wiele innych walorów tej techniki²³.

Techniki socjodramatyczne zastosowane w klasie szkolnej mogą mieć następujący przebieg:

1. ustalanie i przedyskutowanie problemu,
2. spontaniczne udratyzowanie sytuacji lub zdarzeń związanych z danym problemem,
3. ustosunkowanie się do zaimprovizowanych sytuacji czy zdarzeń²⁴.

Ustalenie i przedyskutowanie problemu rozpoczyna się od zasugerowania go przez pedagoga lub uczniów, a następnie ukazania go na tle konkretnych przykładów. Problemy te powinny dotyczyć sytuacji ważnych dla całej klasy lub większości uczniów w klasie. Jednak nie wszystkie problemy nurtujące uczniów nadają się do scenicznego zaiprovizowania w klasie. Zastrzeżenia budzą problemy o osobistym i drażliwym charakterze lub związane z przypadkiem wyraźnych zaburzeń emocjonalnych lub nieprawidłowości rozwojowych wychowanków. Należy zrezygnować z rozwiązywania za pomocą technik socjodramatycznych problemów, w sprawie których wychowawca nie ma wystarczającego rozważania i doświadczenia.

Omawiany etap technik socjodramatycznych nazywany jest często fazą „rozgrzania” grupy, gdyż służy on szczególnie zainteresowaniu uczniów problemem i dalszym przebiegiem socjodramy²⁵.

Spontaniczne udratyzowanie sytuacji lub zdarzeń powinno mieć charakter improwizacji w innym tego słowa znaczeniu - bez uprzedniego wyuczenia się ról. Pozwala to uczniom odreagować przeżywane frustracje, i stresy, przeżyć żywione przez nich urazy i zahamowania. Ważne jest, aby pedagog niepotrzebnie nie wtrącał się do sposobu odgrywania określonych ról przez uczniów, wyzwał natomiast ich spontaniczność twórczą.

Ze względu na sposób improwizacji istnieją różne rodzaje technik socjodramatycznych, które z powodzeniem mogą być stosowane w klasie. Jedną z nich jest tzw. technika lustrzana, która polega na dokładnym odtwarzaniu zachowania ucznia lub uczniów w ich obecności, dzięki czemu mogą oni łatwiej zanalizować i ocenić własne zachowanie się, jak również zrozumieć reakcje innych osób na to zachowanie. Możliwa do stosowania w klasie jest także tzw. technika wymiany ról, która polega - jak wskazuje nazwa - na tym, że odtwarzająca daną sytuację osoba A gra osobę B, natomiast osoba B gra osobę A. Technika ta stanowi próbę doświadczenia wzajemnych uczuć i zachowań, ułatwiając lepsze wzajemne zrozumienie i rozwiązanie istniejącego problemu²⁶.

Ustosunkowanie się do zaimprovizowanych sytuacji czy zdarzeń odbywa się na ogół w formie swobodnej dyskusji. Uczniowie zastanawiają się tu między innymi nad tym - na ile udratyzowane wydarzenia i sytuacje są obiektywnym odbiciem omawianego problemu, jakie przeżycia wzbudzały one u osób odgrywających określone role i u osób obserwujących improwizację oraz jakie wnioski praktyczne nasu-

wają się po udratyzowanych sytuacjach i wydarzeniach. Podczas wyciągania wniosków uczniowie interesują się głównie konkretnymi sposobami rozwiązania omawianego problemu. Zasugerowane przez uczniów sposoby rozwiązań mogą być inscenizowane, jednak wymaga to nie tylko pewnej wprawy w kierowaniu przez pedagoga tego rodzaju technikami, ale także wyrobionych umiejętności improwizacyjnych uczniów. Niemniej jednak warto próby takie podejmować. Konieczność taka zachodzi wtedy, gdy podczas pierwszego i drugiego etapu przeprowadzonej techniki socjodramatycznej uczniowie koncentrują się wyłącznie na różnych przejawach rozpatrywanego problemu, bez poszukiwania sposobów rozwiązania tego problemu. W takim przypadku, spontanicznym zainscenizowaniu pewnych rozwiązań, uczniowie ustosunkowują się do zaimprovizowanych sytuacji lub zdarzeń zgodnie z sugestiami, jakie podano w związku z opisem przebiegu trzeciego etapu socjodramy.

Przedstawione etapy technik socjodramatycznych dają tylko ogólną orientację odnośnie do ich przebiegu. Tak np. etapy drugi i trzeci często nachodzą na siebie i wzajemnie się uzupełniają, a niekiedy ustalony na wstępie problem ulega zmianie podczas przeprowadzanej inscenizacji.

Omówione formy pracy pedagoga szkolnego w ramach przezwycięzania trudności wychowawczych nie wyczerpują wszystkich możliwości w tym zakresie. Tak np. w pracy z uczniami starszymi (szkoła średnia) mógłby być stosowany w tym celu trening interpersonalny. Od inwencji i umiejętności pedagoga szkolnego zależy poszukiwanie i stosowanie innych form pracy w zakresie przezwycięzania trudności wychowawczych. W niniejszym artykule chodziło mi o ukazanie potrzeby dwukierunkowych oddziaływań wychowawczych: bezpośrednich - skierowanych na pojedynczych uczniów, i pośrednich - związanych z funkcjonowaniem zjawisk i procesów grupowych w klasie.

P R Z Y P I S Y

- ¹ *Dziennik Urzędowy MOiW*. Warszawa 5. 02. 1973 nr 3 poz. 15 s. 42.
- ² Z. Z a b o r o w s k i. *Problemy wychowania społecznego w szkole*. Warszawa 1960 s. 141.
- ³ M. Ł o b o c k i. *Trudności wychowawcze w szkole*. Skrypt UMCS. Lublin 1979 s. 27.
- ⁴ Ł o b o c k i, jw. s. 66.
- ⁵ J. M e l l i b u r d a. *Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*. Warszawa 1980 s. 332.

- 6 W. Weber. *Wege zum helfenden Gespräch. Gesprächspsychoterapie in der Praxis*. München/Basel 1974 s. 50. Cyt. za: Łobocki, jw. s. 73.
- 7 Łobocki, jw. s. 73.
- 8 Melliburda, jw. 347-348.
- 9 Łobocki, jw. s. 161.
- 10 Łobocki, jw. s. 162.
- 11 M. Łobocki. *Wychowanie w klasie szkolnej* s. 231.
- 12 Tamże.
- 13 Łobocki. *Trudności wychowawcze* s. 167.
- 14 H. C. Lindren. *Psychologia wychowawcza w szkole*. Warszawa 1962 s. 354.
- 15 G. Cz. Czaporow. *Psychologia*. Warszawa 1969 s. 19.
- 16 E. Meyer. *Handbuch Gruppenpädagogik - Gruppendynamik*. Heidelberg 1977.
- 17 M. Łobocki. *Socjodrama na usługach szkoły*. „Ruch Pedagogiczny” 1966 nr 5 s. 594.
- 18 Łobocki. *Trudności wychowawcze* s. 171.
- 19 Czaporow, jw. s. 92.
- 20 Meyer, jw. s. 76-77.
- 21 Czaporow, jw. s. 211.
- 22 Tamże s. 229 n.
- 23 M. Łobocki. *Wybrane zagadnienia z metodyki pracy opiekuńczo-wychowawczej*. Lublin 1982 s. 120-123.
- 24 Tamże s. 121.
- 25 Tamże.
- 26 S. Kratochwil. *Psychoterapia*. Warszawa 1980 s. 308.

DER SCHULPÄDAGOGE IN ANBETRACHT VON ERZIEHUNGSPROBLEMEN

Z u s a m m e n f a s s u n g

Der Artikel zeigt die Hauptrichtungen und einige Formen der Arbeit des Schulpädagogen im Rahmen der Überwindung von Erziehungsschwierigkeiten auf. Die Autorin unterscheidet zwei Richtungen der erzieherischen Einwirkung: die unmittelbare Einwirkung, die auf einzelne Schüler ausgerichtet ist (Individualfälle), und die mittelbare Einwirkung, die darauf beruht, dass sich in der Schulklasse die erzieherisch gewünschten Merkmale der Gruppenphänomene und -prozesse herausbilden. Bei der Besprechung bevorzugter Richtungen der Arbeit des Schulpädagogen konzentriert sich die Autorin auf einige grundsätzliche Arbeitsformen. Und so wurden im Rahmen der Arbeit des Schulpädagogen mit einzelnen schwierigen Schülern als Grundform das Gespräch mit dem Schüle besprochen, während im Rahmen der Gestaltung der erzieherisch gewünschten Gruppenphänomene und -prozesse in der Klasse die Techniken der Sondierung der Meinung der Klasse zum Verhalten der Schüler sowie soziodramatische Techniken besprochen werden.