

MOŻLIWOŚCI SUPERWIZJI W ROZWIĄZYWANIU PROBLEMU AGRESJI I MANIPULACJI W POLSKIEJ SZKOLE

W ostatnich latach, rozwiązywanie problemów dydaktyczno-wychowawczych na terenie współczesnej polskiej szkoły, stało się skomplikowane i trudniejsze niż kiedykolwiek wcześniej. Lekcje szkolne to już nie tylko miejsce, gdzie rodzi się bunt i agresja w najbardziej nieoczekiwanych odmianach, ale szkoła i lekcje to także arena zachowań manipulacyjnych, zarówno w działaniach ucznia, jak i nauczyciela. Można oczywiście idealistycznie uznać, że nie ma trudnych uczniów, uruchamiających swoje manipulacje i gry transakcyjne – są tylko niekompetentni nauczyciele, lub odwrotnie – nie ma niekompetentnych i manipulujących nauczycieli – są tylko źli uczniowie. Można też utopijnie założyć, że przemoc i agresja w współczesnej szkole jest problemem wyimaginowanym lub nadmiernie przejawianym, który da się rozwiązać bez większego wysiłku. Tylko po co oszukiwać uczniów i nauczycieli? Po co manipulować ich opiniami i po co w konsekwencji tych działań zupełnie niepotrzebnie prowokować postawy agresywne? Trudno przecież znaleźć obszar funkcjonowania współczesnej polskiej szkoły, który nie byłby dotknięty trudnościami. W każdej szkole są sytuacje w których problemem jest przemoc lub agresja ucznia, innym razem są to tendencje do dystansowania się od klasy i do unikania kontaktów z rówieśnikami, a czasami są to trudności związane z osiągnięciem szkolnych sukcesów, a w innych przypadkach kłopoty powiązane z uzależnieniem od używek lub gier komputerowych. Prawie w każdej klasie są uczniowie, którzy sprawiają problemy dydaktyczne lub wychowawcze. Stąd też celem niniejszego artykułu jest nie tylko przedstawienie stanu faktycznego w nowoczesnej szkole, ale również próba wskazania rozwiązań tych nabrzmiałych, a ciągle jeszcze bardzo słabo rozpoznanych, problemów edukacji.

1. Manipulacja w szkole

Ciągle słabo rozpoznany problem współczesnej polskiej szkoły jest manipulacja w działaniach dydaktycznych, która pojawia się na wszystkich progach edukacyjnych i w niemal wszystkich instytucjach związanych z edukacją. Manipulacją bywa przecież dobór szkolnych lektur nadobowiązkowych, czy też zajęcia z religii w szkole państwowej. Manipulacją w działaniach dydaktycznych jest także rozległy system wzmocnień negatywnych i pozytywnych, stosowanych bez jawnej ich prezentacji oraz ustalania reguł oceniania na początku spotkań przez nauczyciela. Wystarczy zaobserwować zachowania poszczególnych uczniów,

aby zakwalifikować ich reakcje do kar lub oczekiwanych nagród, po których to działaniach następuje często mocne rozzczarowanie, zwłaszcza gdy przypuszczenia i oczekiwania uczniów, często nie zgadzają się z systemem ewaluacji, stosowanym przez nauczyciela. W obliczu niejasnego i zupełnie nieczytelnego systemu oceniania, uczniowie próbują rozmaitych sztuczek oraz nietypowych zachowań. Robią to w nadziei, że przynajmniej jedna z wielu form ich działania, zadowoli nauczyciela i w konsekwencji przyniesie konkretne korzyści w postaci nagrody, jaką dla ucznia jest najczęściej dobra ocena lub pochwała na forum klasy. Manipulacją jest też stosowanie niewielkich, a nawet zbyt małych wzmocnień przez nauczyciela w myśl zasady, że w kształceniu pożądany jest raczej niedosyt wzmocnień zewnętrznych, ponieważ ich przesyt zbyt silnie uzależnia ucznia.

Manipulacją dydaktyczną w zakresie ewaluacji jest czasami także brak reakcji ze strony nauczyciela na szereg zachowań negatywnych, gdyż podkreślanie zachowań nieprawidłowych prowadzi do ich mimowolnego utrwalania. Karanie i nagradzanie to ponadto obszar, w którym nauczyciel nie tylko manipuluje, ale również ulega pułapkom manipulacyjnym. Są nimi liczne błędy i efekty w technikach ewaluacyjnych zaliczane do zjawiska generalizacji uczuciowej, takie jak efekt halo, homo halo, hetero halo, efekt aureoli, efekt stereotypów i uprzedzeń, efekt skamieniałych oczekiwań, efekt samosprawdzającej się przepowiedni, czy też błąd ocen skrajnych lub błąd dostosowywania ocen do poziomu klasy. Klasycznym przykładem manipulacji jest szeroko opisywany w podręcznikach dydaktyki efekt Pigmaliona, wykryty przez Roberta Rosenthala w 1968 roku. Efekt ten polega na przyroście osiągnięć uczniów wywołanym pozytywnymi oczekiwaniami nauczyciela. Rosenthal poinformował nauczycieli o rzekomo zbliżającym się silnym przyspieszeniu rozwoju intelektualnego u wybranych (wylosowanych w proporcji 1/5) uczniów. Mimo, że nauczyciele zapewniali, że w żaden sposób nie wyróżniali tych uczniów w toku zajęć edukacyjnych, po kilku miesiącach okazało się, że wskazani przez badacza i jego zespół uczniowie, mieli nie tylko wyższe osiągnięcia szkolne, ale też istotnie wyższe ilorazy inteligencji. Oznacza to, że oczekiwania nauczycieli, odczytane przez uczniów poprzez wyraz twarzy, kierowane zainteresowanie i uwagę, ton głosu, zadawane pytania, zachęty i pozytywne komentarze, oddziaływały na nich korzystnie i doprowadziły do zwiększenia motywacji i rozwoju poziomu osiągnięć szkolnych. Zjawisko to często interpretowane w zestawieniu z działaniami określonymi jako samosprawdzająca się przepowiednia, czy samosprawdzające się proroctwo, polega na nieświadomym wytwarzaniu danych potwierdzających opinię (pozytywną lub negatywną). Rosenthal dowiódł też, że opinie nauczycieli o uczniach nie wylosowanych pogorszyły się. Spadek osiągnięć uczniów na skutek negatywnych oczekiwań, w odróżnieniu od efektu Pigmaliona określono efektem Golema – baśniowego osobnika uosabiającego zło.

Manipulacja w edukacji pojawia się także między innymi w słowach, w sformułowaniach, w tezach, w podejmowanych tematach i zagadnieniach (na przykład poznanie strategii w pokonywaniu oporu klienta, arabski targ i inne schematy w negocjacjach cenowych w ramach zajęć z przedsiębiorczości lub

ekonomii). Manipulacja na zajęciach szkolnych może mieć miejsce nie tylko w doborze treści, ale też w sposobach ukazania treści kształcenia. Nauczyciel geografii może na przykład zaprezentować wyspę Kauai w sposób tradycyjny, w nadziei, że uczniów zainteresuje przekazywana treść, ale może on również zadbać o bardziej interesujący sposób przekazu i przygotować opowiadanie o chłopcu o imieniu Wikiwiki, który żyje na tej hawajskiej wyspie. Opowiadanie być może sprowokuje uczniów do postawienia pytań, czy Wikiwiki chodzi do szkoły? Jak spędza dzień? Co najczęściej je na obiad? Historia Wikiwiki może być dobrą okazją do przedstawienia szczegółów klimatycznych, gospodarczych, politycznych tego regionu świata. Należy jednak pamiętać, aby nie uczynić zbyt dużego użytku z informacji, które zostały przedstawione tylko po to, aby pobudzić zainteresowanie ucznia.

Manipulacja w działaniach dydaktycznych to również problem komunikatów werbalnych i niewerbalnych przekazywanych przez nauczyciela. Nauczyciel może niektóre fragmenty swojego opowiadania lub wykładu wyeksponować w sposób szczególny głosem. Może do tego użyć bary głosu, natężenia głosu, a także gestu, czy mimiki. Znany jest przecież dydaktykom (i nie tylko dydaktykom) efekt doktora Foxa, zwany też uwiedzeniem pedagogicznym, czyli zanik krytycyzmu w stosunku do treści przekazu, wywołany atrakcyjnością osobista wykładowcy. Wykryto go, gdy lekarze na pewnym kongresie wysoko ocenili wykład przystojnego aktora, który wyuczył się tekstu nacechowanego błędami naukowymi. Aktor, przestawiony jako profesor medycyny, wygłosił wykład pełen podstawowych błędów, nikt jednak nie zwrócił uwagi, a nawet doktor Fox oczarował uczestników sympozjum. Eksperyment dowiódł jednoznacznie, że miły wygląd i dobrze brzmiący głos, są niewątpliwie atutami nauczyciela. Charyzmatyczny wykładowca może więc łatwiej wzbogacać uczniów o nowe wiadomości i wzory myślenia, ale może też ich nadmiernie uzależniać od siebie i od swoich przekonań oraz osobistych poglądów, a to bywa niebezpieczne.

Środkiem do celu, którym dla ucznia są sukcesy dydaktyczne, staje się często zręczność, polegająca na tym, aby nie dać się złapać. Relacje te określa się najczęściej jako gry transakcyjne, zwane też grami interpersonalnymi lub psychologicznymi. Szczególną rolę odgrywają one w procesie dydaktycznym, a zwłaszcza w obszarze ewaluacji. Ilość gier, jakie mogą podejmować ze sobą uczniowie i nauczyciele jest nieskończona (Ken 1991, Jagieła 2004). Należy również pamiętać, że jedna gra może powodować pojawienie się innej gry. Na zainicjowaną przez nauczyciela grę „powinieneś uznać mój autorytet”, uczeń często odpowie znaną grą „błąd”. Obok gier transakcyjnych w relacjach dydaktycznych pojawia się też psychomanipulacja, czyli nieuprawnione przejmowanie kontroli psychologicznej w taki sposób, aby partner nie zdawał sobie z tego wcale sprawy. Tego rodzaju działania określa się też makiawelizmem. Wśród najpopularniejszych gier w dydaktyce spotyka się również konformizm, podnoszenie wartości nauczyciela, własna korzystna autoprezentacja, deprecjonowanie innych oraz wymuszanie obietnic, narzucanie warunków, domaganie się wyjątkowego traktowania, skracanie dystansu i wzbudzanie poczucia winy. Wszelkie gry transakcyjne i manipulacyjne wymagają od nauczyciela niezwyklej cierpliwości, szybkiej reakcji, wysokiej odporności na

frustracje i dużych umiejętności interpersonalnych (Mietzel 2002). Pewną odmianą gier transakcyjnych są dewaloryzacje transakcyjne. Zalicza się do nich między innymi ignorowanie ucznia i jego problemów, negowanie znaczenia problemu, negowanie możliwości rozwiązania problemu oraz negowanie możliwości udziału nauczyciela w rozwiązaniu problemu. Dewaloryzacje transakcyjne to nic innego jak karanie ucznia za jego słabe lub wyjątkowo niskie osiągnięcia w nauce lub w zachowaniu. Nic przecież tak nie rani, jak zimna obojętność, demonstrowana oschłość w kontaktach i beznamiętny dystans. Tego rodzaju zachowania nauczyciela w prostej linii prowadzą do nowych gier podejmowanych przez ucznia. Są to głównie bierność, akomodacja, czyli dopasowanie się poprzez uległość i udawane posłuszeństwo, agitacja lub agresja. Żadna z tych form manipulacji nie tylko nie prowadzi do konstruktywnego rozwiązania problemu, ale przede wszystkim oddala nauczyciela i uczniów od celów, dla których została powołana szkoła.

Manipulacje i gry są rodzajem mechanizmu obronnego ludzi, którzy spragnieni są wsparcia i uznania ich wartości, lecz przestali wierzyć w to, że mogą to otrzymać za pomocą szczerych o otwartych komunikatów. To efekt poczucia bezradności. Ilość i jakość gier, które uczniowie przynoszą do szkoły jest często efektem atmosfery w domu i konieczności uprawiania tam pewnych gier manipulacyjnych. Dlatego też nauczyciele mają poczucie, że w niektórych klasach pracuje im się lepiej, a w niektórych znacznie trudniej. Z drugiej strony jedynie autentyczny i prawdziwy nauczyciel ma szansę na sukces na polu dydaktycznym, w przeciwnym razie sam będzie inicjował wiele gier lub wysyłał sygnały zachęcające uczniów do podjęcia gier. Na szczęście istnieje wiele sposobów, które pozwalają nauczycielom radzić sobie z tą trudną sytuacją dydaktyczną. Jest to jednak niewątpliwie przedsięwzięcie dla ambitnego i inteligentnego pedagoga. Wyzwanie to zmusza go do większej elastyczności w działaniu, pogłębiania refleksji nad własną pracą oraz odejścia od szablonu i schematyzmu w działaniu.

Jedna z dróg mistrzostwa pedagogicznego wiedzie poprzez odpowiednie strukturalizowanie przeszłych i aktualnych doświadczeń zawodowych oraz ich wzbogacanie, czyli taką czynną krytyczną refleksję nad swoją pracą. Nauczyciele spotykają na swej drodze uczniów nieposłusznych, dziwacznych, manipulatorów, nie potrafiących przystosować się do szkoły i jej wymagań. Praca z nimi właśnie jest miarą profesjonalizmu pedagogicznego. Najwyższym stopniem dydaktycznego wtajemniczenia jest natomiast eliminowanie manipulacji z działań samego nauczyciela. Tę przejawiającą się eskalacją agresywnych zachowań uczniów na terenie szkoły, potwierdzają wypowiedzi uczniów, uzyskiwane w prowadzonych badaniach na terenie szkół wszystkich szczebli. Szczególnie trudna sytuacja panuje w szkołach gimnazjalnych. Ich uczniowie wskazują na silnie zakorzenioną nieformalną obrzędowość uczniowską. Obrzędowość ta często przybiera postać groźnych, a nawet niebezpiecznych zachowań o podłożu sadystycznym. Zjawisko to, jak dowodzą badania (Grzywa – Bilkiewicz 2005) szczególnie nasila się w ciągu dwóch pierwszych miesięcy pobytu uczniów pierwszych klas szkół gimnazjalnych.

2. Agresja w szkole

Gimnazjum w Polsce w założeniach miało być miejscem wyrównywania szans edukacyjnych. Atmosfera lęku i zagrożenia nie sprzyja jednak realizacji tego celu. Zjawiska „fali szkolnej” nie należy bagatelizować, ponieważ staje się ono powszechne i na stałe może zagościć w kalendarzu imprez szkolnych tak jak wakacje, ferie czy dzień nauczyciela. Jego skalę mogą ograniczyć jedynie świadome działania wychowawcze nauczycieli, prowadzone we współpracy z rodzicami i samymi uczniami.

Nie ulega wątpliwości, że zjawisko przemocy w szkole, określane mianem fali, a niekiedy nawet mobbingu szkolnego, obejmujące prześladowania i różne formy szykan, istnieje w polskiej szkole, a także w innych szkołach Europy i świata, od dawna. Już w starych powieściach można spotkać opisy systematycznego dręczenia uczniów przez kolegów. Pomimo, iż zjawisko to znane jest od dawna, to stosunkowo późno, bo dopiero na początku lat siedemdziesiątych zaczęto zajmować się nim w sposób bardziej systematyczny i naukowy. Początkowo badania ograniczone były tylko do Skandynawii, ale już w latach osiemdziesiątych i później, wagę problemu doceniono także w innych regionach Europy i świata, między innymi w Japonii, Kanadzie, Stanach Zjednoczonych, a także w Australii. Rezultaty badawcze dowodzą, że zjawisko agresji i przemocy w szkole obejmuje znaczną część populacji uczniów i przybiera coraz bardziej drastyczne formy.

W świetle badań przeprowadzonych na terenie Krakowa przez zespół badaczy z Instytutu Psychologii Stosowanej (Krupa 2005), dręczenie uczniów przez szkolnych kolegów dotyka ponad połowę uczestniczących w badaniu respondentów (ponad połowa z grupy 402 nauczycieli i 1844 uczniów). Istnieje wiele czynników, które sprzyjają rozwojowi tego zjawiska. Należą do nich między innymi: naśladowanie modelu zachowań dorosłych przez młodzież, rosnąca popularność agresorów w grupie rówieśniczej, osłabienie autorytetu nauczyciela, milcząca aprobata i brak sprzeciwu innych uczniów w szkole oraz syndrom wypierania problemu, który nierzadko dotyka dyrekcję szkół i nauczycieli.

Spośród rodzajów zagrożeń, na jakie najczęściej wskazują badani uczniowie dominują agresja słowna i fizyczna. Wysoką pozycję w tym niechlubnym rankingu zajmują też kradzieże, wymuszenia i cyberprzemoc, czyli groźby i szantażowanie poprzez Internet lub przy użyciu telefonów komórkowych. Coraz bardziej popularne staje się ostatnio rozesyłanie ośmieszających informacji, filmów, zdjęć, dopisywanie komentarzy na blogu, forum dyskusyjnym lub przy użyciu innych komunikatorów. Tylko w lutym 2008 roku do serwisu helpline zgłosiło się 78 ofiar cyberprzemocy z całego kraju (dla porównania: w roku 2007 było ich 50). Badanie przeprowadzone w styczniu na temat cyberprzemocy na próbie 3000 uczniów w wieku 12-17 lat dowodzi, iż prawie połowa, bo 47% respondentów zetknęła się z cyberprzemocą w postaci wulgarnych wyzwisk w Internecie, a ponad 57% przyznaje, że przynajmniej raz stało się bohaterami filmów nagranych wbrew ich woli. W 87% przypadków za wirtualną przemocą stoją koledzy ze szkoły.

Incydenty te skutkują często zerwaniem więzi z kolegami, brakiem zaufania do osób z najbliższego otoczenia, wagarami, poczuciem wyobcowania, a czasem próbami samobójczymi. Zagrożenie przemocą lub bycie ofiarą, mimo nagłaśniania problemu od lat w mediach i organizowaniu wielu szkoleń dla nauczycieli oraz uczniów, ciągle jest sprawą wstydliwą i w związku z tym rzadko zgłaszaną przez ofiary. Niepokojący jest fakt, iż wielu uczniów, którzy byli ofiarami przemocy nie zgłasza tego faktu. Nauczyciele uczestniczący w badaniach przyznają, że ich wiedza na temat negatywnych zjawisk w szkole rzadko pochodzi od ofiar – częściej dowiadują się o nich od innych nauczycieli, uczniów lub dyrekcji szkoły. Nauczyciele będący respondentami wymienionych badań spostrzegają uczniów często jako zagubionych, łatwo ulegających wpływom grupowym, nieprzystosowanych do radzenia sobie ze stresem, kierujących się wartościami hedonistycznymi, bez oparcia w autorytetach, bez wsparcia w rodzinie.

Odrębny problem wyeksponowany w doniesieniach z badań oraz w literaturze przedmiotu stanowi rodzina i jej relacje ze szkołą, a raczej ich brak jako jedna z przyczyn rosnącej fali przemocy w szkołach. Wyniki badań dowodzą jednoznacznie, iż rodzice rzadko z własnej inicjatywy podejmują chęć spotkania się z wychowawcą lub szkolnym pedagogiem, nawet wówczas, gdy ich dziecko wyraźnie przejawia zachowania wskazujące na niedostosowanie społeczne. Ponadto relacje z rodzicami bywają często dla nauczycieli źródłem stresu i frustracji. Powodem takich odczuć jest coraz częściej roszczeniowe stanowisko rodziców i obarczanie szkoły całkowitą odpowiedzialnością za problemy wychowawcze i niepowodzenia szkolne uczniów. Badania dowiodły również, iż nauczyciele są zmęczeni próbami współpracy z rodzicami i odczuwają całkowity brak wsparcia ze strony rodziców uczniów w walce z agresywnymi zachowaniami młodzieży. Towarzyszy im odczucie utraty znaczenia pracy oraz odczucie bezsilności w miejscu pracy. Zjawisko to jest o tyle istotne, że wiąże się, jak twierdzi Seemann (1975), z obniżeniem a nawet utratą możliwości przewidywania sytuacji społecznych i wyników własnego oraz cudzego zachowania. W konsekwencji może więc ono prowadzić do utraty sensu pracy lub nawet sensu życia. Wskazywać to może pośrednio na fakt, że nauczyciele przeżywają wiele poważnych wątpliwości związanych z zasadnością ich wysiłku wychowawczo – edukacyjnego. Niepokojące są również te doniesienia z badań, które wskazują na wysokie poczucie zagrożenia części nauczycieli w miejscu zamieszkania, wywołane agresywnymi zachowaniami młodzieży.

Przegląd literatury przedmiotu, jak i rezultaty przeprowadzonych badań dowodzą jednoznacznie, iż istnieje ogromna potrzeba wdrożenia programów profilaktycznych oraz podjęcia działań niwelujących fale przemocy w szkole. Próba rozwiązania chociaż w części tego skomplikowanego zagadnienia, może okazać się istotna nie tylko dla terażniejszości edukacji, ale również stworzyć jej przyszłościowy wymiar. Należy bowiem przypuszczać, że agresywni uczniowie, dręczący kolegów w szkole, również później będą sprawiać kłopoty. Ryzyko kryminalnej przyszłości czy problemów alkoholowych jest w tej grupie zwiększone. Teza ta znajduje

potwierdzenie w wielu nowszych badaniach (Olwens 2007). Wskazują one, że około 60% chłopców, których w szkole podstawowej i gimnazjum określono jako sprawców prześladowań, w wieku 24 lat miało na koncie jakieś przestępstwo kryminalne. Prawie 40% z nich skazano za trzy albo więcej przestępstw. Dla grupy kontrolnej (czyli chłopców, którzy nie byli ani sprawcami, ani ofiarami mobbingu) odsetek ten wynosił 10%. Z kolei wśród osób, które były w dzieciństwie szykanowane, przestępczość jest z reguły przeciętna lub nawet niższa od średniej.

Stąd też istotnym przedsięwzięciem likwidującym lub niwelującym w części falę przemocy szkolnej mogą okazać się wszelkie działania prewencyjne prowadzone przez szkołę, jak również poradnie psychologiczno-pedagogiczne i policję. Dobrym pomysłem może być także zorganizowanie w konkretnym dniu w szkole zamiast zwykłych lekcji, specjalnych zajęć poświęconych problemowi fali szkolnej. W prowadzeniu takich zajęć, oprócz dyrektora i nauczycieli, powinni wziąć udział szkolny psycholog i lekarz, przedstawiciele rodziców, także ktoś z organizacji pozaszkolnych i kuratorium. Jeżeli wcześniej przeprowadzono wśród uczniów ankietę, jest to dobra okazja, by przedstawić publicznie jej wyniki i wspólnie je przeanalizować (z udziałem psychologa). Można także posłużyć się innymi pomocami, na przykład programem wideo o mobbingu w szkołach. Należy również pamiętać, że dzieci będące ofiarami przemocy szkolnej są często nieśmiałe i zastraszone. Obawiają się, że interwencja dorosłych pogorszy tylko ich położenie. W takiej sytuacji użyteczny mógłby okazać się telefon kontaktowy czynny przez kilka godzin w tygodniu, pod który każdy mógłby zadzwonić i anonimowo porozmawiać o zaistniałych problemach w szkole lub poza nią. Dyżur przy telefonie mógłby pełnić szkolny psycholog lub inna osoba związana ze szkołą. Osoba, której zadaniem byłoby przede wszystkim wysłuchanie dzwoniących i udzielenie im wsparcia. Taki telefon może być użyteczny także dla rodziców, którzy spostrzegli, że ich własne dzieci nękają lub są nękane przez kolegów. Dzwoniąc pod podany numer, mogą otrzymać radę, jak mają postępować. Współpraca z domem rodzinnym w zwalczaniu fali agresji w szkole powinna przybrać zdecydowanie więcej płaszczyzn wspólnych działań nauczycieli, dyrektora szkoły oraz rodziców, aby można było oczekiwać, że podjęte środki zaradcze mają szansę spełnić swoją funkcję. Skutecznym sposobem walki z agresją w szkole może okazać się również sięganie po założenia pedagogiki ciszy (Olearczyk 2010).

3. Superwizja i jej możliwości

Dokonując nieuniknionych uproszczeń tej złożonej materii, którą jest fala w szkole, należy uznać, że zjawisko to przybiera niepokojące rozmiary i jeszcze bardziej niepokojące formy. Fala w szkole staje się zagrożeniem już nie tylko dla uczniów, ale również dla nauczycieli. Zgromadzone w badaniach i literaturze przedmiotu dane, jednoznacznie wskazują na fakt, iż należy podjąć działania, które pozwolą na szczegółowe zbadanie i jeszcze bliższe rozpoznanie zjawiska,

a następnie rozpocząć wdrożenie planowych oraz zamierzonych procedur wychowawczych na terenie szkół na wszystkich poziomach kształcenia. To w jaki stopniu przedsięwzięcia podjęte przez szkołę mogą przyczynić się do rozwoju kompetencji uczniów w zakresie ograniczenia agresji i jednoczesnego rozwoju współdziałania, wymaga kolejnych rozważań naukowych. Z całą stanowczością jednak należy założyć, iż opracowanie programu przeciwdziałania przemocy w szkole i poza nią oraz objęcie nim nie tylko uczniów, ale również przygotowanie oferty szkoleń i kursów dla nauczycieli, jest jednym z głównych wyzwań współczesnej edukacji. Taki nurt kształcenia umożliwia ponadto rozwijanie postaw rozumnej koegzystencji, współpracy, partnerstwa i empatii wśród uczniów. Nauczyciele realizując to wyzwanie powinni stać się refleksyjnymi, wrażliwymi i tolerancyjnymi wychowawcami. Ich rola powinna polegać na umiejętności pomocy uczniom w poszukiwaniu sensu tam, gdzie inni widzą tylko okazję do działań przemocowych i aktów agresji. W odpowiedzi na poszukiwanie rozwiązań w działaniach pedagogów i nauczycieli pojawia się wiele pytań. Dominują wśród nich pytania o to, czy istnieje sposób na to, aby skutecznie rozwiązywać takie problemy? Co robić w takich sytuacjach? Jakie działania mogą być najlepsze? Działać samemu czy zespołowo? Pojawia się wiele wątpliwości, a ostatecznie po całej serii pytań, często przychodzi bezradność. Odpowiedzią na problemy szkoły, obok propozycji sformułowanych powyżej, może być też mniej popularna i ciągle słabo rozpoznana w polskiej szkole superwizja. Superwizja, jako profesjonalna metoda obserwacji i refleksji, głównie w praktyce terapeutycznej, może okazać się też doskonałą metodą wsparcia w doskonaleniu zawodowym pedagogów. Superwizja, jak wskazują badania (Kożuh 2010), staje się coraz częściej pomocna nauczycielom i pedagogom nie tylko w obszarze rozwiązywania konfliktów, ale również pozostałych sytuacji kryzysowych w szkole na wszystkich progach edukacyjnych.

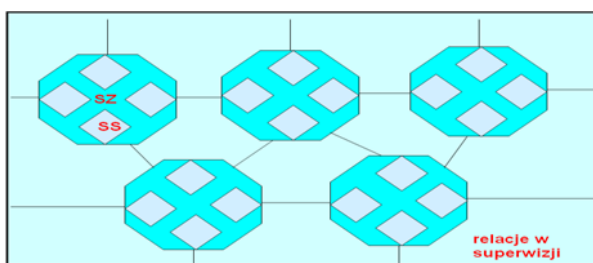
„Superwizja”, której nazwa pochodzi od angielskiego słowa „supervision”, czyli „nadzorowanie” lub „przeglądanie” jest procesem obustronnego uczenia się, mającym na celu nieustanne wzmacnianie rozwoju zawodowego zarówno bardzo doświadczonego, jak i początkującego pracownika. To proces monitorowania i jednocześnie ewaluacji, instruowania, modelowania, a zarazem wsparcia. Superwizja w procesie kształcenia polega głównie na dzieleniu się z innymi pedagogami swoimi trudnościami, wątpliwościami i pomysłami oraz poszukiwaniu najlepszych odpowiedzi. Pozornie mogłoby się wydawać, że metoda ta niczym nie różni się od dobrze znanych w edukacji innych strategii uczenia się takich jak: konsultacja, narada zespołowa, staż pracy, praktyka zawodowa, poradnictwo. Nic bardziej mylnego. Pomimo wielu podobieństw wymienionych strategii uczenia się nietrudno wskazać też zasadnicze różnice. To co na przykład wyraźnie odróżnia superwizję od konsultacji to przede wszystkim to, że superwizja jest procesem, a konsultacja najczęściej jedynie pojedynczym spotkaniem, w którym dodatkowo, w przeciwieństwie do superwizji, brak przyrostu wiedzy po stronie prowadzącego konsultację. Od narady zespołowej superwizję odróżnia z kolei głównie to, że

istotą superwizji nie jest podejmowanie wspólnych decyzji. W superwizji decyzje o rozwiązaniu konkretnego problemu podejmuje tylko superwizant, po spotkaniu z superwizorem i tylko superwizant bierze całkowitą odpowiedzialność za działania. Superwizja wyraźnie odróżnia się też od stażu lub praktyki zawodowej, których podstawowym celem jest przygotowanie stażysty do pracy w środowisku pracy, a superwizja przebiega w różnych instytucjach edukacyjnych. Superwizja różni się także zasadniczo od poradnictwa, w którym rozwiązywanie problemów przebiega głównie na poziomie osobistym, podczas gdy w superwizji chodzi o rozwiązywanie problemów pojawiających się na poziomie zawodowym.

4. Istota supewizji

Niewątpliwie wszelkie przygotowania do spopularyzowania superwizji należy rozpocząć od rozwoju kompetencji, które są niezbędne w procesie superwizyjnym, a są nimi wyposażenie w obszerną wiedzę merytoryczną, dydaktyczną, psychologiczną i ogólnospołeczną, biegłość emocjonalna, współpraca, komunikatywność i refleksyjność i empatia. Dlaczego właśnie te cechy?

Ponieważ superwizja przebiega jako proces relacyjny. Relacyjność ta wyraża się między innymi jako podobieństwo i związek między sytuacją zawodową i sytuacją superwizji. Im bardziej kompetentny pedagog, zarówno ten w charakterze superwizora jak i superwizanta w procesie superwizyjnym i im bardziej sytuacje zawodowe i superwizyjne wzajemnie się między sobą przeplatają, tym analiza superwizyjna staje się bardziej przydatna w konkretnych sytuacjach dydaktycznych lub wychowawczych. Wzajemne relacje pomiędzy sytuacją zawodową i sytuacją superwizji przedstawia schemat, na którym sytuacja zawodowa została oznaczona symbolem SZ a sytuacja superwizji symbolem SS.



Schemat1: relacyjny proces superwizji

Źródło: koncepcja własna

Związki relacji w superwizji pomiędzy sytuacjami zawodowymi superwizantów i sytuacją samej superwizji przedstawione na schemacie mogą mieć różnorodny charakter – od relacji najbardziej powiązanych – do relacji, w których sytuacje zawodowe i sytuacje superwizji charakteryzuje najslabszy związek. Przykłady tych różnorodnych powiązań prezentują kolejne schematy



Schemat2: relacyjny proces superwizji

Źródło: koncepcja własna

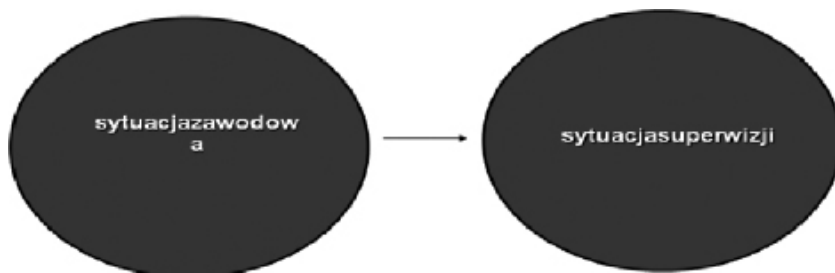
Przedstawiony schemat prezentuje proces superwizyjny, w którym superwizant spotyka i poddaje głębokiej analizie sytuację, z którą sam zderzył się w rzeczywistości edukacyjnej oraz których sam doświadczył. Jest to jednocześnie najbardziej ścisły związek relacyjny w superwizji. Nie wszystkie sytuacje w superwizji charakteryzują tak zacieśnione relacje, dlatego też dwa kolejne schematy ukazują mniej powiązane relacje procesu superwizyjnego.



Schemat3: relacyjny proces superwizji

Źródło: koncepcja własna

Schemat nr 3 pokazuje proces superwizyjny, w którym superwizant spotyka i poddaje analizie takie sytuacje, które są zbliżone w jednym lub kilku elementach do sytuacji, których sam doświadczył w pracy zawodowej, prowadząc proces kształcenia i wychowania. Najsłabsze powiązania pomiędzy sytuacjami zawodowymi i sytuacjami prezentowanymi oraz analizowanymi w procesie superwizyjnym przedstawia kolejny schemat.



Schemat4: relacyjny proces superwizji

Źródło: koncepcja własna

Oznacza to, że sytuacje analizowane w procesie superwizyjnym są dla superwizanta nowe i dotąd nieznanne. Należy tu jednocześnie nadmienić, że być może superwizant spotkał się z takimi lub podobnymi sytuacjami w ramach swojego zawodu, ale nie doświadczył ich osobiście, ani też nie uczestniczył w nich z żadnym głosem doradczym.

Z uwagi na dowiedziony przeze mnie wyżej relacyjny charakter superwizji, jest zatem rzeczą zupełnie zrozumiałą, że wymienione wcześniej przeze mnie kompetencje takie jak: refleksyjność, empatia, komunikacją interpersonalną, są rzeczywiście niezbędne do podjęcia procesu superwizyjnego. Wiodącym celem superwizji jest też empatyczne wniknięcie w przeżycia superwizanta i ucznia oraz wyostrenie świadomości ich wspólnych relacji, szczególnie wówczas, gdy relacje te pogrążone są w kryzysie oddziaływań wychowawczych lub problemie dydaktycznym. Przykładową sytuację prezentuje kolejny schemat.

Schemat5: relacyjny proces superwizji

Źródło: koncepcja własna

Proces ukazany na schemacie stanowi istotę zintegrowanego, relacyjnego podejścia do procesu kształcenia i superwizji. Superwizor odgrywa w nim rolę wyjątkową, ponieważ przyczynia się do budowania znaczenia w relacji, w której nigdy bezpośrednio nie uczestniczy. To duży problem – przyzwolenie superwizanta na krytykę i uznanie krytyki!!!! Można to osiągnąć niemal jedynie poprzez budowanie zaufania.

Najważniejszy cel procesu superwizyjnego, który ma być wsparciem szkoły w kryzysie jest osiągnięty dopiero wówczas, gdy w procesie superwizyjnym pojawia się inkluzja, co prezentuje kolejny schemat, będący próbą przedstawienia zintegrowanego modelu superwizji w perspektywie metasystemowej. Prawdziwe autorytety w dziedzinie superwizji, do których niewątpliwie należą Gilbert (2004) i Evans (2004) podkreślają, że inkluzja różni się od empatii tym, że jest umiejętnością nie wejścia w świat w innego człowieka, ale zarazem utrzymania poczucia własnej odrębności i odmienności.

Źródło: koncepcja własna

Schemat ten dowodzi, że dzięki zdolności do inkluzji, superwizor potrafi docenić wielostronną naturę procesu kształcenia i uwzględnić wszystkie jego aspekty. Inkluzja bowiem polega na tym, by w relacji z uczniem lub grupą uczniów zachować jednocześnie obie te biegunowe postawy. Należy podkreślić, że może się przy tym rodzić spore napięcie, ponieważ naturalną ludzką skłonnością jest to, aby zajmować tylko jedną z wybranych pozycji i sztywno się jej trzymać. Superwizja ma ułatwić superwizantowi płynne przechodzenie od jednej postawy do drugiej, dlatego tak cennym warsztatem w superwizji w edukacji są kapelusze myślowe de Bono, dzięki którym trenujemy zdolność patrzenia na ten sam problem lub sytuację kryzysową z różnych perspektyw.

Dzięki superwizji dowiadujemy się także nowych rzeczy o sobie samych, z których nie zdawaliśmy sobie sprawy i dzięki temu uczymy się lepiej rozumieć

swoje reakcje, uczucia i sposób myślenia. Lepiej rozumiemy też podejmowane przez siebie decyzje i głębiej je analizujemy. Dzięki temu szybciej odnajdujemy skuteczną odpowiedź na wszelkie kryzysowe sytuacje w edukacji. Co zatem zrobić, aby upowszechnić superwizję? Przede wszystkim podjąć starania, aby wprowadzić superwizję na wszystkich szczeblach kształcenia i doskonalenia kadr pedagogicznych. Może dobrze rozpocząć wdrażanie superwizji od góry, a więc od instytucji przygotowujących przyszłą kadrę pedagogiczną. Chyba nikt z nas nie wątpi, przyglądając się na program edusat, emitowany w polskiej telewizji publicznej i analizując jego jakość, że superwizja jest tam konieczna. Wykłady zarejestrowane zaledwie kilka miesięcy temu przypominają styl kształcenia charakterystyczny dla końca XIX i to w najslabszym wydaniu. Wiele do zrobienia jest też w Wojewódzkich Ośrodkach Metodycznych, które z założenia mają propagować najnowocześniejszy styl pracy w szkole. Wystarczy prześledzić ofertę z ostatnich trzech lat, by dojść do przykrego wniosku, że nie ma nawet jednego kursu, pomimo wielu przygotowujących do pracy ze stażystami, który zawierałby w temacie szkolenia superwizję. Wiele zatem jest do zrobienia w obszarze wykorzystania superwizji w rozwiązywaniu problemów dydaktyczno-wychowawczych w polskiej szkole i zachodzi podejrzenie, że wiele niewykorzystanych szans superwizji jest też na terenie innych systemów edukacyjnych w Europie i na świecie. Stąd też celem zaprezentowanego tekstu, jaki postawiła sobie autorka jest rozpropagowanie idei superwizji, znanej od dawna w obszarze pedagogiki pracy i pracy socjalnej, a na nowo odkrytej w obszarze kształcenia i wychowania w szkole wszystkich szczebli i poziomów.

Literatura

- Barański S. 2007. Dokąd zmierzasz, szkoło? *Nowa Szkoła*, nr 3.
- Bednarczyk H., Mańkowski L. 2004. Co wiemy o agresji w szkole? *Dyrektor Szkoły*, nr 9.
- Bereźnicki F. 2001. *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków.
- Carr W. 1995. *For education. Towards critical educational inquiry*. Buckingham.
- Dambach K. E. 2003. *Mobbing w szkole: jak zapobiegać przemocy grupowej*, Gdańsk.
- Danielewska J. 2002. *Agresja u dzieci – szkoła porozumienia*. Warszawa.
- Danilewska J. 2004. *Powstrzymać agresję u progu szkoły*. Kraków.
- Day Ch. 2008. *Nauczyciel z pasją*. Gdańsk.
- Dylak S. 1996. *Kształcenie nauczycieli do refleksyjnej praktyki. Zarys genezy, istoty i rozwój koncepcji*. w: *Rocznik Pedagogiczny*, 1996, nr 16.
- Fundacja Dzieci Niczyje i Gemius 2008. *Wyniki badań*. Gemius. *Myśli bez Granic* 2008, nr 2.
- Gaś Z. 2001. *Doskonalący się nauczyciel*. Lublin.
- Germakowska A., Jałowiecka A. 2008. *Jak przezwyciężać trudności w nauce. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców*. Kielce.

- Gilbert M., Evans K. 2004. *Superwizja w psychoterapii*. Gdańsk.
- Giza T. 2006. *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*. Kielce.
- Górka A. 2005. *Przemoc wśród gimnazjalistów*. [w:] *Opieka – Wychowanie – Terapia* 2005, nr 3/4.
- Grzywa – Bilkiewicz A. 2005. *Mobbing i bullying jako formy agresywnych zachowań uczniów*. [w:] *Nowa Szkoła* 2005, nr 6.
- Guerin S., Hennessy E. 2004. *Przemoc i prześladowanie w szkole: skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*. Gdańsk.
- Hoffmann S. 2006. *O gnębieniu słabszych*. [w:] *Problemy Opiekuńczo - Wychowawcze* 2006, nr 1.
- Jagięła J. 2004. *Gry psychologiczne w szkole*. Kielce.
- Jagięła J. 2004. *Komunikacja w szkole*. Kraków.
- Jakubiak W. 2007. *Zjawisko przemocy uczniowskiej w świetle teoretycznych rozważań wspomagających praktykę wychowawczą*. [w:] *Nowa Szkoła* 2007, nr 1.
- Kaniowska T. 2006. *Bezpieczeństwo w szkole - procedury postępowania w sytuacjach kryzysowych we współpracy z innymi instytucjami*. [w:] *Edukacja dla Bezpieczeństwa* 2006, nr 3.
- Kaplan L., Edelfeld R., A. 1996. *Teachers for the new Millennium. Aligning teacher development, national goals and high standards for all students*. Thousand Oaks.
- Ken E. 1991. *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*. Warszawa .
- Klus – Stańska D. 2010. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa.
- Kmiecik – Baran K. 1995. *Poczucie alienacji*. Gdańsk.
- Koć-Seniuch G., Cichocki A. 2000. *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym*. Białystok.
- Kołodziejczyk J. 2004. *Agresja i przemoc w szkole : konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*. Kraków.
- Kożuh A. 2010. *Superwizja w kształceniu*. Ljubljana.
- Krawczonek M. 2007. *Agresja - problem współczesnej szkoły*. [w:] *Dyrektor Szkoły* 2007, nr 5.
- Krupa B. 2005. *Poziom bezpieczeństwa gimnazjalistów*. [w:] *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 2005, nr 10.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*. Warszawa 2000
- Kuzitowicz W. 2007. *Fala w szkołach: zwalczać czy cywilizować?* [w:] *Gazeta Szkolna* 2007, nr 31/32.
- Malinowska J. 2008. *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole*. Wrocław.
- Mietzel G. 2002. *Psychologia kształcenia*. Gdańsk.
- Nalaskowski A. 2007. *Dzikość - zapomniany wymiar edukacji*. [w:] *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 2007, nr 7.
- Nerwińska E. 2007. *Przeciwdziałanie agresji i przemocy: porozumienie w szkole*. [w:] *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 2007, nr 1.

- Nerwińska E. 2007. *Szkoła bez przemocy?* [w:] Dyrektor Szkoły 2007, nr 5.
- Nowak M. 2007. *Jak badano przemoc w szkołach i co z tego...* [w:] Dyrektor Szkoły 2007, nr 2.
- Olearczyk T. 2010. *Pedagogika ciszy*. Kraków.
- Olwens D. 2007. *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać*. Warszawa.
- Palka S. 1998. *Dydaktyczne aspekty kształcenia i doskonalenia nauczycieli*. w: Paćławska K., red. Tradycja i wyzwania. Edukacja, niepodległość, rozwój. Kraków.
- Paszkievicz A. 2005. *Sposoby na szkolnych brutalni*. [w:] Psychologia w Szkole 2005, nr 3.
- Pilch T., Bauman T. 2001. *Zasady badań pedagogicznych*. Strategie ilościowe i jakościowe. Warszawa.
- Rejzner A. 2004. *Agresja w szkole : spojrzenie wieloaspektowe*. Warszawa.
- Seeman M. 1975. *Alienation studies*. Annual Review od Sociology 1975 nr 23.
- Stringer E., T. 1996. *Action research. A handbook for practitioners*. Thousand Oaks.
- Śliwerski B. 2010. *Myśleć jak pedagog*. Gdańsk.
- Wiśniewska A. 2004. *Przeciwko przemocy w szkole* .[w:] Edukacja i Dialog 2004, nr 6.
- Wysocka M., Passowicz P., Piotrowski P., Woźniak U. 2004, *Zagrożenia i poczucie bezpieczeństwa w opinii nauczycieli i uczniów szkół krakowskich*. Kraków.
- Zielińska-Sroka A. 2006. *Nauczyciele i mobbing*. [w:] Niebieska Linia 2006, nr 5.
- Żechowska B. 1995. *O poznaniu nauczyciela*. Katowice.
- Żechowska B. 2001. *The anticipated teacher's stereotype on the threshold on the 21st century*, w: Kozłowska A., Kożuh B. red., *The Quality of Education in the Light of Educational Challenges and Tendencies of the Third Millennium*. Częstochowa.
- Gilbert M., Evans K. 2004. *Superwizja w psychoterapii*. Gdańsk.