

Temat pracy:
„Osobowo•• a Edukacja”

Opracowanie: **Monika Ole•ków**

1. Wprowadzenie

System edukacji jest odpowiedzialny za to, czego i jak uczymy młodzie• i dorosłych, ale również za to, czego ich nie uczymy i w jakim zakresie ich nie kształtujemy. Zadania edukacji w zakresie funkcjonowania człowieka nale•y rozpatrywa• w jego relacjach do społecze•stwa, ludzi, pracy i kultury.

Edukacja nie mo•e sama zapewni• realizacji postulatu kształtowania osobowo•ci zdolnych do rozwi•zywania ró•norodnych problemów współczesno•ci. Zale•y ona bowiem od •ycia społecznego i stanu ekonomicznego kraju oraz całej rzeczywisto•ci społecznej.

Wiedza o edukacji i rozwoju człowieka powinna opiera• si• na wiedzy o warto•ciach i samym człowieku. Informacja i wiedza powinny by• nie tylko prawdziwe, ale tak•e atrakcyjnie przekazywane i zdobywane.

Osobowy rozwój człowieka wymaga wi•c nie tylko •wiadomej działalno•ci wychowawczej i autokreacji, ale tak•e traktowania człowieka jako jedno•ci.

W procesie wychowania i samowychowania, jako sposobie poznawania •wiata i układania si• z nim, niezb•dna jest nauka o warto•ciach – aksjologia zarówno ogólna, jak i pedagogiczna, która ukierunkowuje i wspomaga ludzi w kształtowaniu ich stosunku do •wiata, rozumieniu praw i powinno•ci oraz formowaniu planów edukacyjnych i •yciowych. Zadaniem edukacji jest przygotowanie młodzie•y i dorosłych do dialogu kultur i warto•ci, do obrony cywilizacji humanistycznych oraz do przeciwstawianiu si• relatywizmowi warto•ci i upowszechnianiu opcji minimalistycznych. Dlatego edukacja humanistyczna, filozoficzna, etyczna i kulturalna powinny dostarcza• nie tylko nowoczesnej i atrakcyjnej wiedzy, ale tak•e uczy• do•wiadczec• •yciowych przez działanie.

Edukacja powinna ułatwia• ludziom postrzeganie rzeczywisto•ci jako zespołu warto•ci, które trzeba umiej•tnie poznawa• oraz dokonywa• ich m•drego przewarto•ciowywania i przyjmowania, aby mogły by• przydatne do kształtowania rzeczywisto•ci i ich samych. Oprócz wiedzy i wyobra•ni w edukacji trzeba tak•e natchnienia i ch•ci poszukiwa•, stawiania pyta• i formułowania problemów, a tak•e kształtowania umiej•tno•ci ich rozwi•zywania.

Nowocze•nie pojmowana edukacja przywi•zuje szczegól• wag• do kształcenia osobowo•ci ucznia, a w tym jego pozytywnego stosunku do nauki, rozbudzania ciekawo•ci •wiata, rozwijania indywidualnych predyspozycji i zdolno•ci poznawczych, a tak•e umiej•tno•ci uczestniczenia w •yciu społecznym. Osi•gni•ciu tych celów słu•y dobór wła•ciwych metod nauczania, w tym nowatorskich strategii organizowania zaj•• lekcyjnych, jak• s• metody aktywizacji uczniów. Maj• one poprzez swoj• atrakcyjno•• motywowa• dzieci do twórczego wysiłku intensywnego działania, d••enia do wiedzy i nabywania umiej•tno•ci.

Sposób podej•cia i wybór odpowiedniego charakteru nauczania jest •ci•le zwi•zany z osobowo•ci ucznia, dlatego te• nauczyciel powinien stara• si• traktowa• uczniów w sposób indywidualny.

2. Rodzaje osobowości uczniów – wskazówki do pracy z uczniami wskazującymi trudności społeczno-emocjonalne i dydaktyczne.

W ostatnich latach obserwuje się wyraźny wzrost liczby uczniów mających kłopoty z opanowaniem technik szkolnych (pisanie i czytanie), a także dzieci przejawiających trudności społeczno-emocjonalne. Praca dydaktyczna i wychowawcza nauczycieli wymaga elastycznego dostosowywania wymagań i metod do potrzeb konkretnych dzieci. Konsekwencją tego jest konieczność wspierania oddziaływań szkolnych przez poradnictwo psychologiczne.

2.1. Uczeń dyslektyczny

Wśród uczniów mających problemy w nauce tylko niewielka grupa to dzieci o globalnie opóźnionym rozwoju umysłowym. Znacznie częściej mamy do czynienia

z dziećmi i zaburzeniami parcjalnymi. Potrafią one prawidłowo myśleć i logicznie rozumować. Jednak fragmentaryczne deficyty rozwojowe utrudniają im opanowanie techniki pisania i czytania. Umiejętności te wymagają bowiem skomplikowanych czynności psychicznych, a przede wszystkim harmonijnego współdziałania analizatorów: wzrokowego, słuchowego i kinetyczno-ruchowego.

Typowe błędy w pisaniu i czytaniu występujące przy zaburzonej percepcji wzrokowej, koordynacji wzrokowo-ruchowej i orientacji przestrzennej:

- a) mylenie liter o zbliżonych kształtach i różnym położeniu względem osi pionowej lub poziomej (np. p-b, n-u, b-d);
- b) mylenie liter podobnych optycznie, różniących się drobnymi elementami graficznymi (np. a-•, e-c, a-o, k-h);
- c) opuszczanie drobnych elementów graficznych, znaków interpunkcyjnych;
- d) złe rozplanowanie graficzne wyrazów na stronie i mylenie linijek;
- e) pisanie z błędami ortograficznymi (związane z trudnościami we wzrokowym zapamiętaniu wyrazu, szczególnie tam, gdzie nie można wykorzystać opanowanych reguł ortograficznych);
- f) czytanie nierytmiczne (trudności z wyróżnianiem większych całości tj. sylaby, czy wyrazy), długie utrzymywanie się literowania i sylabizowania;
- g) czytanie niedokładne, przekraczanie wyrazów, gubienie i powtarzanie fragmentów tekstu;
- h) niedokładne i niepełne rozumienie czytanego tekstu;
- i) mylenie kierunku zapisu – pismo lustrzane (najczęściej dotyczy tylko niektórych liter);
- j) przestawianie liter, sylab i wyrazów (np. zamiast „on” dziecko pisze „no”, zamiast „wakacje” - :kawacje”.

Postępowanie z dzieckiem dyslektycznym w klasie

Nierozpoznane i nie wyrównane w porę deficyty fragmentaryczne są przyczyną nie tylko trudności w nauce, ale i stopniowego spadku motywacji do pracy, a nawet zaburzeń emocjonalnych. Dlatego zrozumienie i właściwe podejście nauczycieli do problemów dziecka dyslektycznego jest niezwykle ważne. Nauczanie dziecka

dyslektycznego wymaga odpowiedniego doboru metod i środków, dostosowanych do jego indywidualnych możliwości i potrzeb.

W związku z tym w pracy z dzieckiem dyslektycznym zaleca się:

- a) dostosowanie wymagań szkolnych do faktycznych możliwości dziecka, a nie do tzw. średnich wymagań, stawianych uczniom przeciętnym;
- b) przy ustalaniu ogólnej oceny z języka polskiego uwzględnianie wszystkich osiągnięć dziecka w zakresie tego przedmiotu (tj. zdolności logicznego myślenia, wiadomości), zmniejszając jednocześnie wpływ prac pisemnych;
- c) w ocenie prac pisemnych brać pod uwagę wyłącznie poprawności merytorycznej zadania, z pominięciem błędów dyslektycznych;
- d) dostosowanie stopnia trudności dyktanda sprawdzającego do aktualnych możliwości ucznia;
- e) dyktanda sprawdzające, pisane z uczniami całej klasy mogą być oceniane wyłącznie opisowo (stawianie złych ocen mija się z celem);
- f) z uwagi na to, że dziecko dyslektyczne zapamiętuje często tylko krótkie fragmenty tekstu i wymaga powtórzenia pozostawianie mu dłuższego czasu na pamięciowe opanowanie definicji, czy np. wiersza;
- g) w ocenie odpowiedzi ustnych opierać się jedynie na treści i posiadanych umiejętnościach, bez brania pod uwagę słownictwa, które może być bardzo ubogie;
- h) oceniając dokonania ucznia w zakresie pisania i czytania pamiętać o jego obiektywnie trudnej sytuacji wyjściowej;
- i) nie wymaganie głośnego czytania w obecności klasy – uczeń dyslektyczny może czytać głośno, w obecności innych dzieci, tylko taki tekst, który wcześniej opanował w domu (na polecenie nauczyciela);
- j) nie przyspieszanie tempa pisania i czytania (rezygnowanie z czytania na czas), ponieważ dziecko z fragmentarycznymi deficytami rozwojowymi wymaga dłuższego czasu na analizę i syntezę czytanego tekstu. Wymaga więcej czasu na napisanie zadania klasowego;
- k) nie przeciępanie dziecka ilością czytania i pisania;
- l) w zakresie czytania zwracać przede wszystkim uwagę na zrozumienie tekstu. Szybkie, biegle i wyraziste czytanie najczęściej przekracza możliwości dziecka dyslektycznego. Należy je zatem skłaniać do czytania cichego, ze zrozumieniem;
- m) koncentrowanie uwagi na kształtowaniu zainteresowań uczniów, poznawaniu racjonalnych metod pracy i bogaceniu jego wiedzy.

Często z trudnościami dyslektycznymi współwystępują objawy zaburzeń dynamiki procesów nerwowych (nadpobudliwość i zahamowania psychoruchowego), czy lękliwości. Wymaga to od nauczyciela szczególnych oddziaływań wychowawczych.

Wskazane są przede wszystkim:

- częste stosowanie zachęty i pochwał, nawet w przypadku drobnych postępów dziecka;
- aranżowanie sytuacji dających dziecku szansę doznania uczucia sukcesu w nauce, zwłaszcza wobec innych dzieci w klasie;

- nie omawianie błędów ucznia wobec klasy;
- neutralizowanie negatywnych odczuć wynikających z niepowodzeń szkolnych, poprzez rzeczowe wyjaśnianie, że takie kłopoty nie są tragedią, że były i są udziałem nawet ludzi wybitnych (J.Ch.Andersen, A.Einstein, W.Churchil, T.Cruize). Pozwoli to dziecku uwierzyć, że jego trudności nie przekreślają jego życiowych szans;
- nie obciążanie dziecka zbyt dużymi wymaganiami;
- unikanie sytuacji niepotrzebnie zwikszczonej napięcia emocjonalnego ucznia (np. nie wywoływanie do odpowiedzi przy tablicy, lecz odpytywanie w ławce);
- nie porównywanie dziecka dyslektycznego do innych, zdolniejszych uczniów w klasie, uczniów, którym nie jest w stanie dorównać.

Problem dysleksji, choć bezpośrednio dotyczy tylko ucznia, jednak przeważnie jest on problemem całej rodziny. Rolą nauczyciela jest skuteczne współdziałanie z rodzicami, zmierzające do poprawy funkcjonowania dziecka.

Do zadań nauczyciela należy zatem:

- zmiana niekorzystnych postaw wychowawczych rodziców poprzez wyjaśnianie przyczyn trudności, podkreślanie, że są one niezależne od woli dziecka, a jednocześnie wskazywanie na pozytywne jego cechy i podkreślanie najmniejszych nawet postępów;
- ujednolicanie wymagań i oddziaływań wychowawczych ze strony szkoły i domu;
- systematyczne kontrolowanie indywidualnej pracy domowej ucznia nastawionej na usprawnianie umiejętności pisania i czytania.

Ogólne działania nauczyciela w przypadku dziecka dyslektycznego powinny być podporządkowane jednej fundamentalnej zasadzie:

„ Nie szkodzi, nie kara za to, co nie jest winą dziecka, nie ośmieszają, nie dyskwalifikują, nie pogłębiają istniejących zaburzeń i nie przyczyniają się do powstawania nowych”.

2.2. Uczeń agresywny

W ostatnich latach obserwuje się wyraźny wzrost liczby dzieci demonstrujących zachowania agresywne, i to w coraz ostrzejszej formie. Te destrukcyjne reakcje mogą mieć charakter agresji słownej (np. kłótnie, przekleństwa, wyśmiewanie się, przezywanie) lub fizycznej (np. popychanie, plucie, bójki, niszczenie przedmiotów). Są one skierowane przeciw komuś, albo czemuś i mają na celu wyrządzenie krzywdy fizycznej, psychicznej lub moralnej. Przyczyny zachowań agresywnych mogą być wielorakie: nadpobudliwość psychoruchowa, frustracja potrzeb, niewłaściwe oddziaływanie wychowawcze, i niskie poczucie własnej wartości, to tylko niektóre z nich. Mając do czynienia z uczniem agresywnym należy pamiętać, że jest to tylko dziecko z problemem, i że potrzebuje ono naszej pomocy. Można mu jej skutecznie udzielić tylko wtedy jeżeli ucznia zrozumiemy i go polubimy.

Zapobieganie zachowaniom agresywnym w szkole:

- a) praca nad wytworzeniem u dziecka pozytywnego obrazu samego siebie np. przez akcentowanie jego mocnych stron.
- b) w przypadku uczniów z trudnościami szkolnymi aranżowanie sytuacji umożliwiających im odniesienie sukcesu. Pozwoli to z jednej strony poprawi samoocenę dziecka, z drugiej zaś umożliwi mu odreagowanie niekorzystnych napięć.
- c) rozwijanie orientacji uczniów we własnych stanach emocjonalnych, umiejętności wiadomego ich rozpoznania i kierowania nimi. Temu celowi służy między innymi bogacenie słownictwa dotyczącego uczuć.
- d) uczenie w jaki sposób można sobie radzić z przykrymi emocjami, jak je wyrażać i rozładowywać, po to, aby nie uległy stłumieniu i wyparciu z obawy przed odrzuceniem, krytyką, czy karą.
- e) unikanie własnych reakcji o charakterze agresywnym np. krzyków, złośliwych uwag. Obserwacja zachowania nauczyciela (osoby znaczącej), skuteczniej wpływa na umiejętności społeczne uczniów niż jego tłumaczenie.
- f) zwracanie uwagi na wzajemne poznawanie się dzieci, na integrowanie zespołu klasowego i wytworzenie dobrych relacji między uczniami (np. poprzez pracę w zespołach, wspólne wycieczki, zabawy, wiotowanie uroczystości).
- g) ustalanie wspólnie z dziećmi norm obowiązujących w grupie (np. poprzez prace plastyczne na temat: „Jak się należy zachować w ...”). Normy te należy wywiesić w klasie, w widocznym miejscu. Uczniowie czują się współautorami określonych zasad, mają poczucie wpływu na życie grupy, bardziej w większym stopniu skłonni do przestrzegania przyjętych norm.
- h) unikanie przypisywania dzieciom ról i „etykietowania” ich, gdy później cząsto mimo woli dopasowują się one do swych „etykiet”.
- i) Dawanie agresorom przykładów ich dobrego wpływu na grupę, wzorów zachowań, dzięki którym mogą oni czuć się ważnymi i potrzebnymi w klasie.
- j) Zapewnianie uczniom zwłaszcza nadpobudliwym odpowiedniej dawki ruchu poprzez wprowadzanie przerw różnorodnych, ćwiczeń izometrycznych – w napinaniu i rozluźnianiu mięśni.

Wymienione działania mają na celu zapobieganie reakcjom destrukcyjnym wśród uczniów. Oczywiście nie wyeliminują one na stałe wszystkich takich zachowań. Nawet stosując się do proponowanych zaleceń może się czasem zdarzyć, że nauczyciel będzie miał do czynienia z agresywnymi reakcjami dzieci. Musi on wtedy wykazać się odpowiednim refleksem i wiedzą pedagogiczną, aby umieć sobie na to poradzić w takich sytuacjach.

W przypadku dzieci, które częściej niż inne zachowują się agresywnie ważne jest nawiązanie współpracy z rodzicami. Jest to warunek pełnego zrozumienia podłoża wrogich i destrukcyjnych zachowań. Kontakt z domem umożliwia ujednoczenie korygujących działań wychowawczych. Należy jednak pamiętać, że można go nawiązać tylko wtedy, gdy nauczyciel zamiast cięgłego niezadowolenia (nawet mającego do tego obiektywne podstawy) wykaże zrozumienie, zainteresowanie i chęć pomocy. Krytyka i narzekanie na dziecko prawdopodobnie pociągnie za sobą surowe kary, a w konsekwencji niczym nie rozwinie. Praca z uczniem agresywnym jest przeważnie mozolna i trudna, zwłaszcza, gdy jego zachowanie jest

konsekwencj• niewła•ciwego oddziaływania rodziny. Mamy wtedy do czynienia z dzieckiem nadpobudliwym, cz•sto nawet ze zmianami w centralnym układzie nerwowym i nie mo•emy liczy• na współprac• z rodzin•. Tym wi•ksza jest jednak satysfakcja, gdy nauczyciel mo•e dostrzec u wychowanka oznaki niewielkiej nawet poprawy.

2.3. Dziecko nadpobudliwe

Zespół nadpobudliwo•ci psychoruchowej przejawia si• w sferze ruchowej, emocjonalnej i poznawczej jednostki.

Najbardziej widocznym i uci••liwym dla otoczenia symptomem jest nadmierna ruchliwo••, demonstrowana przez dziecko w zakresie motoryki du•ej (kr•cenie si•, bieganie, podskakiwanie) i małej (manipulacja przedmiotami, obgryzanie paznokci, poprawianie ubrania).

W sferze emocjonalnej nadpobudliwo•• przybiera form• nie zrównowa•enia, braku opanowania (wybuchowo••, niezdyscyplinowanie, skłonno•• do kłótni i bijatyk) i labilno•• nastrojów. W sferze poznawczej nadpobudliwo•• wyra•a si• przede wszystkim trudnościami w koncentracji uwagi (chaotyczno•• pracy, zapominanie).

Nadpobudliwo•• psychoruchowa nastr•cza wiele problemów samemu dziecku, jego rodzicom, ale i nauczycielom w szkole. Dzieci te bowiem nie s• w stanie spokojnie usiedzie• w ławce, nieustannie si• kr•c• i przeszkadzaj•. Brak skupienia na lekcji powoduje u nich powstawanie kłopotów w nauce. Na przerwach uczniowie nadpobudliwi staj• si• zagro•eniem dla innych dzieci, albowiem biegaj•, potr•caj• kolegów, cz•sto si• kłóc•, a nawet bij•.

Post•powanie z dzieckiem nadpobudliwym w szkole

W przypadku niewła•ciwych reakcji ze strony otoczenia, takich jak nadmierne karanie i dezakceptacja, na podło•u syndromu nadpobudliwo•ci psychoruchowej mog• rozwin•• si• u dziecka zachowania nerwicowe i agresywne. Dlatego wa•ne jest umiej•tne oddziaływanie profilaktyczno-korekcyjne w szkole.

Dla ogólnych zasad post•powania z omawian• grup• dzieci w szkole nale••:

- a) wykorzystanie zasobów energii dziecka w pracach na rzecz szkoły i klasy (praca grupowa);
- b) skłanianie do uczestnictwa w zorganizowanych zaj•ciach ruchowych takich jak taniec, wycieczki czy gimnastyka;
- c) wzmo•ona kontrola działań• ze strony nauczyciela, cz•ste podchodzenie i sprawdzanie czy dziecko pracuje, czy wie co ma robi•;
- d) przeznaczanie dla dziecka nadpobudliwego miejsca w ławce, w tylnej cz••ci klasy. Tak aby nie skupiało na sobie uwagi innych uczniów i swoim kr•ceniem si• nie przeszkadzało w prowadzeniu lekcji;
- e) s•siad w ławce powinien by• osob• spokojna i zrównowa•ona•;
- f) dostosowanie zada• powierzonych dziecku do jego aktualnych mo•liwo•ci, tak aby mogło ono im sprosta•, gdy• pora•ki działaj• na dziecko nadpobudliwe rozstrajaj•co i niepotrzebnie wpływaj• na obni•enie u niego poczucia własnej warto•ci;
- g) cel do którego ma prowadzi• działanie dziecka nadpobudliwego nie mo•e by• zbyt odległy i odroczone w czasie;

- h) zakres obowiązków powierzonych uczniowi nie powinien być za szeroki, nie należy obciążać go wieloma zadaniami jednocześnie;
- i) częste przypominanie o zobowiązaniach, i to w atmosferze pozbawionej napięcia, złości, wymówek czy kar;
- j) skłanianie dziecka do finalizowania rozpoczętych działań, w tym także dyskretna pomoc pozwalająca na osiągnięcie celu i zakończenie zadania;
- k) nie „wyrywanie” do odpowiedzi, lecz przygotowanie dziecka do niej poprzez naprowadzanie na określony temat;
- l) zapewnienie spokojnego zajęcia w czasie przerw między lekcjami, nie dopuszczanie do zbyt wywołowych i chaotycznych zabaw;
- m) unikanie nadmiernej krytyki, pokpiwania i artowania z dziecka;
- n) w sytuacjach konfliktowych odraczanie rozwiązania problemu do chwili wyciszenia i wygaśnięcia emocji;
- o) omawianie zaistniałych sytuacji społecznych ze wskazaniem na właściwe postępowanie;
- p) skłanianie do refleksji i krytycznej oceny własnego zachowania;
- q) prowadzenie rozmów o charakterze wychowawczym w atmosferze bezpieczeństwa, bez agresji i wywoływania poczucia winy;
- r) stosowanie jasnego i zrozumiałego dla dziecka systemu reguł rządzących życiem klasy i szkoły.

Ważne jest aby nauczyciel współdziałał z rodzicami dzieci nadpobudliwych, którzy na co dzień borykają się z trudnościami wychowawczymi.

Do tego zada należy w tym zakresie:

- nie hamowanie nadmiernej aktywności dziecka, lecz stałe dyskretne ukierunkowanie jej na właściwy cel;
- wykluczenie z rejestru kar ograniczenia swobodnego poruszania się (np. stanie w kącie);
- korygowanie niewłaściwych oddziaływań wychowawczych rodziców, poprzez wskazywanie jak pracować z dzieckiem, a tym samym ujednolicanie działań szkoły i domu;
- zmiana niekorzystnych postaw rodzicielskich przez wskazywanie pozytywnych cech dziecka i jego starań;
- okazywanie zrozumienia, które trudności są niezależne od woli dziecka i jego rodziców;
- unikanie nieustannego uskarżania się na złe zachowanie i niedociągnięcia ucznia. Rodzice często nie mają wpływu na jego zachowanie w szkole. Nauczyciel i tak sam musi sobie z nim radzić.
- W przypadku szczególnie nasilonych objawów nadpobudliwości psychoruchowej można taktownie zasugerować rodzicom, aby skonsultowali się z psychologiem.

Postępowanie nauczycieli, jako osób znaczących w życiu dziecka, ich zrozumienie i pomoc są niezwykle ważne w całym procesie wychowawczo-terapeutycznym dziecka nadpobudliwego psychoruchowo. To od ich wiadomości, przemierzanych, konsekwentnych działań wychowawczych i współpracy z rodzicami zależy, czy wspomniany uczeń będzie tylko dzieckiem sprawiającym kłopoty, czy też jednostką o zaburzonej osobowości.

2.4. Dziecko nie miało

Nie miało jest to przypadłość, która pociąga za sobą całą gamę skutków. Jest ona przyczyną problemów w sferze społecznej – utrudnia kontakty z ludźmi, hamuje ekspresję, powoduje bierność, wycofanie się i izolowanie. Przyczynia się również do zakłóceń w sferze poznawczej – zaburza percepcję, utrudnia koncentrację i myślenie, uniemożliwia wykorzystywanie możliwości intelektualnych. W sferze emocji i uczuć nie miało wywołuje objawy lękowe (głównie lęk przed negatywnymi ocenami ze strony innych ludzi) i poczucie zagrożenia. Osoby te posiadają zniekształcony obraz świata i samego siebie. Z reguły wykazują one obniżony samooceny i niski poziom samoakceptacji. Nie miało towarzyszą zazwyczaj objawy fizjologiczne: napięcie mięśniowe (trudności i oddychania, nieznaczne ruchy, zmęczenie), zakłócenia naczyniowe (błędnie, czerwienienie się) i wydzielnicze (pocenie się, suchość w ustach).

Postępowanie z dzieckiem nie miałym w szkole

Nauczyciel będzie dla ucznia wzorem i autorytetem (zwłaszcza w młodszym wieku szkolnym), kształtując jego zachowania i osobowość, może poprzez działania wychowawcze pomóc w przezwyciężeniu nie miałości.

Dla ogólnych zasad postępowania z dzieckiem nie miałym w szkole zaliczamy:

- a) tworzenie klimatu zaufania i poczucia bezpieczeństwa, obniżonych poziomów lęku i niepokoju;
- b) częste stosowanie zachęty i pochwał (nawet za drobne osiągnięcia) skłaniających do aktywności i korzystnie wpływających na samoocenę ucznia;
- c) aranżowanie sytuacji społecznych pozwalających dziecku na gromadzenie dobrych doświadczeń i realne przeżycie sukcesu. Pomoc to w wypieraniu poczucia małej wartości i niemożności sprośnięcia wymaganiom. Stwarzanie dziecku okazji do częstego występowania wobec innych ludzi pozwala na stopniowe przyzwyczajanie do takich sytuacji;
- d) poprzez indywidualne rozmowy w uczniem nie miałym korygowanie myśli samokrytycznych i samooskarżających;
- e) wyjątkowanie, które wchodzi w kontakty z innymi ludźmi, w sposób naturalny, niesie ze sobą ryzyko odrzucenia. Takie sytuacje zdarzają się wszystkim;
- f) uczenia dawania i przyjmowania komplementów;
- g) Skłanianie ucznia, aby w relacjach społecznych skoncentrował uwagę na innych ludziach. Pozwala to na przezwyciężenie nawyku koncentracji na sobie;

- h) Zachęcanie dziecka (a nawet ćwiczenie z nim) do podejmowania dialogu i kontaktów twarz • w twarz. Zwracanie przy tym uwagi na znaczenie u •miechu i podtrzymywania kontaktu wzrokowego z rozmówc •. Wskazanie na fakt, •e u •miech prowokuje do odwzajemniania go, ułatwia tym samym wchodzenie w relacje z druga osob •;
- i) Pomaganie w przezwyci ••aniu objawów niepokoju, poprzez proste •wiczenia oddechowe (gł •bokie wdechy i wydechy).

Pozostawienie dziecka nie •miałego bez pomocy i wsparcia, niewła •ciwe działania ze strony otoczenia, mog • spowodowa •, •e pierwotne onie •mielenie i uczucie skr •powania w relacjach z lud •mi, przerodzi si • w silna nerwic •. Dlatego wa •na jest • wiadomo •• nauczycieli, ich zrozumienie i skutecznie działania zapobiegawcze.

3. Osobowo •• nauczyciela

Od dawna istniej • w psychologii i pedagogice próby opisanie idealnej osobowo •ci nauczyciela – wychowawcy. Ró •ni autorzy zwracaj • uwag • na takie cechy, jak poczucie obowi •zku i odpowiedzialno •ci, wewn •trzn • prawdziwo •• i moraln • odwag •, kontaktowo ••, •ywo •• wyobra •ni, instynkt rodzicielski, zdolno •• do wyra •niania uczu •, nastawienie psychiki na zewn •trzn •, a nawet na potrzeb • doskonało •ci.

Ponad dwunastoletnie badania zespołu Aspy'ego i Roebuska (Rogers 1991) prowadzone na grupie 550 nauczycieli szkół podstawowych i •rednich z ró •nych rejonów Stanów Zjednoczonych i poza nimi wykazały, •e najlepsze wyniki w przyswajaniu wiadomo •ci osi •gn •li uczniowie nauczycieli, którzy podejmowali próby zrozumienia, jakie znaczenia maj • dla ucznia prze •ycia szkolne, okazywali akceptacj • i szacunek dla ucznia jako osoby oraz byli szczerzy w kontaktach z nimi. Kiedy takie podstawy o charakterze terapeutycznym przejawiali nie tylko nauczyciele, ale i ich zwierzchnicy (kierownicy szkół), u uczniów poprawiły si • nie tylko wyniki nauczania, lecz tak •e umiej •tno •• rozwi •zywania problemów. Mieli oni te • korzystniejszy obraz własnej osoby, byli bardziej zmotywowani do podejmowania samodzielnych zada • i rozwi •zywali je skuteczniej.

Nauczyciel aby mógł sprosta • wymaganiom bycia kim • wi •cej ni • przeka •nikiem informacji, musi pozna • nie tylko ucznia, ale i samego siebie. Musi umie • oceni •, jakimi zasobami psychicznymi dysponuje, co z nich mo •e mu utrudnia • funkcjonowanie, co wykorzysta •, a co „podci •gn ••” na wy •szy poziom. I nie o permanentne kwalifikacje tutaj chodzi, a raczej o permanentny rozwój osobowy, o rozwijanie w pierwszym rz •dzie tzw. umiej •tno •ci interpersonalnych, czyli takich umiej •tno •ci psychologicznych, które odgrywaj • istotn • rol • we współ •yciu z innymi lud •mi. Je •li chodzi o umiej •tno •ci to sprawa wydaje si • prostsza ni • w przypadku osobowo •ci – trudno jest zmieni • swoj • osobowo ••, a jakiegokolwiek umiej •tno •ci (w tym równie • interpersonalne) mo •na rozwija • i kształtowa •.

Skutecznym sposobem uczenia si • umiej •tno •ci interpersonalnych jest trening psychologiczny. Ta nowoczesna forma kształcenia, odmienna od dotychczas stosowanych form nauczania i szkolenia, znajduje zastosowanie w uczeniu psychologów, nauczycieli, lekarzy oraz wszystkich tych, dla których wa •ne jest systematyczne rozwijanie umiej •tno •ci dobrego współ •ycia z lud •mi i bycia im pomocnym. Podstawowym bowiem jego celem jest rozwijanie umiej •tno •ci

wa•nych w kontaktach mi•dzyludzkich i w kierowaniu własnym post•powaniem. Najcz••ciej cel ten jest konkretyzowany jako uczenie si• i rozwijanie umiej•tno•ci:

- spostrzegania i rozumienia innych ludzi i samego siebie w trakcie kontaktów z innymi;
- komunikowania si• (wyr••ania uczu• i my•li, uwa•nego słuchania, optymalizacji niewerbalnych aspektów komunikowania);
- rozwi•zywania problemów i konfliktów mi•dzyludzkich;
- udzielania i przyjmowania pomocy psychologicznej;
- uczenia si• na podstawie własnych do•wiadcze•.

Bibliografia:

1. S.Górski „Psychoterapia w wychowaniu” IWZZ, Warszawa 1984
2. H.Rylke „W zgodzie z sob• i uczniem” WsiP, Warszawa 1993
3. Z.Zaborski „Trening interpersonalny” Ossolineum, Warszawa 1985
4. Ewa Bober „ Wskazówki do rpacy z uczniami wskazuj•cymi trudno•ci społeczno-emocjonalne i dydaktyczne” Kraków 2002
5. Czesław Banach „ Warto•ci w systemie edukacji”, 2000