

Grzegorz Zalewski

Autorski program ograniczania ryzyka poniżania wychowawców przez wychowanków

Chowanna 1, 269-285

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



Grzegorz Zalewski
Uniwersytet w Białymstoku

Autorski program ograniczania ryzyka poniżania wychowawców przez wychowanków

Wprowadzenie

Na potrzebę wspomagania rozwoju wychowawcy poniżanego przez wychowanków wskazała między innymi Barbara M. Kaja w Humanistycznym Modelu Wspomagania Rozwoju¹. Zachowania wychowanka, które poniżają wychowawcę, to przede wszystkim publiczne obrażanie go i bicie. W empirycznych badaniach agresywnego charakteru instytucji edukacyjnych problem ten jest często podejmowany jako ostatni; częściej badane są na przykład wadliwe funkcjonowanie szkoły jako instytucji i nieprawidłowe relacje pomiędzy uczniami². Krystyna Ostrowska i Janusz Surzykiewicz w 2003 roku zbadali agresywne zachowania 1 611 uczniów uczęszczających do szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w całej Polsce³. Z badań tych wynika między innymi, że 10,6% badanych nauczycieli zostało przez uczniów „obrażonych w grubiański sposób”. Dodatkowo, nauczycieli uderzyło 2,8% badanych

¹ B.M. Kaja: *Humanistyczny Model Wspomagania Rozwoju poprzez zrozumienie świata życia człowieka*. „Psychologia Rozwojowa” 2012, R. 17, nr 4; Eadem: *Psychologia wspomagania rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.

² Por. np. A.R. Solak: *W kręgu agresji i przemocy wśród młodzieży gimnazjalnej*. W: *Systemowe rozwiązania problemu przemocy i agresji w szkole*. Red. A. Rejzner. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP, 2011.

³ K. Ostrowska, J. Surzykiewicz: *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2005, s. 24-31.

uczniów szkół podstawowych. Zagrożenie nauczycieli ze strony uczniów w młodszym wieku szkolnym wydaje się jednak niewielkie; aby na tym poziomie edukacji ograniczyć je lub całkowicie wyeliminować, skuteczna może być metoda projektu edukacyjnego⁴. W gimnazjach uderzyło nauczycieli „tylko” 1,9% badanych uczniów; jest to relatywnie niski wynik wśród 13–15-letniej młodzieży, często negującej wartości dorosłych, szukającej autorytetów wśród rówieśników, chwiejniej emocjonalnie i starającej się zaimponować starszym kolegom oraz koleżankom. W przypadku uczniów gimnazjum skuteczny w eliminowaniu zachowań agresywnych wobec nauczycieli może okazać się Trening Zastępowania Agresji – ART. W szkołach zawodowych uderzyło nauczycieli już 9,5% badanych uczniów; jeszcze częściej bite „bez powodu” były przez tych uczniów osoby nieznanne, i to tak silnie, aby odniosły obrażenia ciała (29,2%), oraz „całą grupą bity był jeden z uczniów” (20,8%). Badani uczniowie szkół zawodowych twierdzą, że postępują tak, ponieważ: „mogą się popisać przed innymi, jacy są mocni i ważni” (80,8%); „nie nauczono ich kultury bycia i dobrego zachowania” (80,8%); „takie zachowanie sprawia im przyjemność, frajdę; dobrze się przy tym bawią” (69,2%) oraz „czują się bezkarni” (53,8%). Można w tym miejscu dodać, że uczniowie ci czują się relatywnie bezkarni co najmniej z dwóch powodów:

- są zmuszani do nauki, często wbrew swojej woli, na podstawie art. 70 ust. 1 Konstytucji z 2 kwietnia 1997 roku: „Nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa” – i wtedy zachowują się jak sfrustrowani zakładnicy tego artykułu;
- ich środowisko wychowawcze jest mniej ustrukturalizowane niż na przykład w zakładach poprawczych, gdzie wobec agresywnego wychowanka można użyć środków przymusu bezpośredniego i umieścić go w izbie izolacyjnej.

Nie można przyjąć, że opisane zachowania agresywne wobec nauczycieli są typowe dla młodzieży w wieku 16–18 lat, ponieważ bicie nauczycieli nie miało miejsca w żadnym z badanych liceów ogólnokształcących! K. Ostrowska i J. Surzykiewicz zadali także respondentom pytanie: „Którzy nauczyciele są najczęściej narażeni na agresję ze strony uczniów?”⁵. Zdaniem respondentów, byli to nauczyciele: „ośmieszający i poniżający ucznia” (58,3%), „mściwi i złośliwi” (49,1%), „wyróżniający niektórych tylko uczniów” (47,8%), „mający trudności z utrzymaniem dyscypliny na lekcji” (43,9%) oraz „surowi w ocenach i krytyce uczniów” (41,9%). Możemy

⁴ Por. K. Budzianowska: *Profilaktyka agresji w młodszym wieku szkolnym z wykorzystaniem metody projektu edukacyjnego*. W: *Przemoc i agresja w szkole – próby rozwiązania problemu*. Red. A. Rejzner. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP, 2008.

⁵ K. Ostrowska, J. Surzykiewicz: *Zachowania agresywne w szkole...*, s. 88.

przyjąć, że trzy pierwsze, relacjonowane przez uczniów jako prowokujące, cechy nauczycieli mogą być relatywnie łatwo modyfikowane w procesie poradnictwa psychologicznego lub psychoterapii krótkoterminowej.

Cytowani autorzy przedstawiają „konkretne zadania programu profilaktycznego dla szkoły zawodowej”⁶, które w kontekście przytoczonych badań są niewystarczające i niekonkretne. Na zadania te składają się: „dbałość o własny rozwój fizyczny i psychiczny (samorealizacja); empatia, szacunek dla innych; troska o dobro wspólne; więź rodzinna, szacunek dla rodziców; szacunek dla norm moralnych, prawnych i obyczajowych; szacunek dla życia i zdrowia własnego oraz innych”⁷.

Beata Kohlman przedstawiła procedury postępowania w sytuacji ukierunkowanej na nauczyciela agresji fizycznej ze strony ucznia szkoły zawodowej⁸. Autorka przeanalizowała te procedury w ramach całościowego systemu przeciwdziałania agresji i przemocy na terenie szkoły. Środki zaradcze na poziomie szkoły to między innymi: diagnoza problemu i wskazanie miejsc najbardziej niebezpiecznych, identyfikatory dla uczniów i wszystkich pracowników szkoły, całodobowy monitoring szkoły i terenów przyszkolnych, uruchomienie telefonu kontaktowego w sprawach przemocy oraz jasne normy i zasady szkolne oraz konsekwencje za ich nieprzestrzeganie (ujęte w statucie szkoły). Środki zaradcze na poziomie klasy to między innymi warsztaty psychologiczne zwiększające asertywność i umiejętności rozwiązywania konfliktów oraz wspólne organizowanie czasu wolnego. Środki zaradcze na poziomie jednostki to między innymi wykorzystanie nagrań z monitoringu w celu identyfikacji sprawcy, ale także włączenie sprawcy do pozytywnych działań na rzecz szkoły lub ofiar przemocy.

Według autorki, w przypadku fizycznego ataku ucznia na nauczyciela powinny mieć miejsce następujące działania:

- a) nauczyciel powstrzymuje agresywnego ucznia lub prosi o pomoc inne osoby;
- b) nauczyciel przekazuje sprawcę dyrektorowi szkoły lub pedagogowi szkolnemu „pod opiekę”;
- c) nauczyciel uzyskuje pomoc przedmedyczną (w razie potrzeby wezwane zostają pogotowie ratunkowe i policja), dyrektor ocenia sytuację; sporządzona zostaje notatka służbowa, zabezpieczone dowody przestępstwa oraz powiadomieni rodzice (opiekunowie) ucznia-sprawcy;

⁶ Ibidem, s. 92.

⁷ Ibidem, s. 93.

⁸ B. Kohlman: *Szkolne procedury postępowania w sytuacjach kryzysowych i podejmowane konsekwencje w stosunku do uczniów w szkole zawodowej*. W: *Systemowe rozwiązania problemu przemocy i agresji w szkole*. Red. A. Rejzner. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP, 2011.

d) Zespół do Spraw Bezpieczeństwa lub Rada Pedagogiczna szkoły decyduje o rodzaju konsekwencji podjętych w stosunku do ucznia-sprawcy.

Zaproponowana przez B. Kohlman procedura budzi wiele wątpliwości. W punkcie (a) istnieje ryzyko, że sprawca może być fizycznie silniejszy od nauczyciela (szczególnie od nauczycielki) i nie będzie miał on (ona) możliwości poprosić nikogo o pomoc lub – przeciwnie – przekroczy granicę obrony koniecznej, co oznacza złamanie prawa i może uniemożliwić nauczycielowi dalszą pracę w szkolnictwie. Natomiast w czasie doprowadzania sprawcy do dyrektora lub pedagoga szkolnego (punkt b) uczeń może kolejny raz zaatakować lub uciec ze szkoły.

W dalszej części artykułu przedstawiony zostanie autorski program holistycznego rozwinięcia procedury zaproponowanej przez B. Kohlman.

Zarys autorskiego programu ograniczania ryzyka poniżania wychowawców przez wychowanków

Można zaproponować nauczycielom (wychowawcom) zagrożonym relatywnie trwałym poniżaniem przez uczniów (wychowanków) 4-etapowy cykl zajęć obejmujących: poradnictwo, psychopedagogikę przygody⁹ i psychoterapię. Ze względu na ramy tego artykułu etapy 1 i 2 zostaną przedstawione bardziej szczegółowo, a etapy 3 i 4 tylko zasygnalizowane z jednoczesnym wskazaniem źródeł, w których problematykę tę opisano szerzej.

Etapy zajęć w programie

Etap 1 trwa kilka dni lub tygodni, a większość dni podzielona jest na:

- aktywność fizyczną do południa (**etap 1a**), na przykład kilkukilometrowe dojscie doradcy i klientów w zalesionym terenie do miejsca, gdzie będzie odbywało się poradnictwo, w celu: nawiązania kontaktu, dotlenienia organizmu i podniesienia poziomu endorfin;
- poradnictwo po południu (**etap 1b**), którego istotną częścią jest terapia zwiększająca motywację („motivation enhancement therapy”)¹⁰, realizowana na poziomach A–C.

⁹ Por. G. Zalewski: *Metoda resocjalizacji przez sport a JA podmiotowe. Wprowadzenie do psychopedagogiki ryzyka (przygody)*. „Pedagogika Społeczna” 2010, nr 3–4, s. 91–194.

¹⁰ R.D. Simkin: *Substance Abuse in Youth Offenders*. In: *The Mental Health Needs of Young Offenders. Forging Paths Toward Reintegration and Rehabilitation*. Eds. C.L. Kessler, L.S. Kraus. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, s. 146–179.

W **etapie 2** – krótkoterminowej, trwającej kilka miesięcy psychoedukacji – realizowane są kolejne poziomy terapii zwiększającej motywację: D i E, gdzie D to empatia jako podejście interwencyjne („empathy as an intervention approach”), natomiast E to menu opcji zmian i rodzajów wsparcia („a menu of change options or treatment options”). W zaplanowanym czasie omawiane są wyniki wprowadzania tych zmian. Istotnym uzupełnieniem tego etapu jest turystyka kwalifikowana i trenowanie defensywnych sportów walki, na przykład judo albo aikido. Ograniczanie nauczycielskiego ryzyka bycia ofiarą agresji ucznia łączy więc poprzez psychoedukację „wodę z ogniem”, tzn. terapię zwiększającą wgląd, motywację i empatię z doskonalonymi równocześnie umiejętnościami sportowo-turystycznymi, co umożliwi uczestnikom programu przeciwstawianie się zarówno subiektywnym, jak i obiektywnym zagrożeniom.

Etap 3 to psychoterapia długoterminowa, wieloletnia, wzbogacona o kontynuację zajęć z poprzednich etapów (na tym etapie intensywność i czas trwania zajęć sportowo-turystycznych stopniowo zmniejszają się).

Celem **etapu 4** jest osiągnięcie przez uczestnika programu podmiotowej efektywności (*self-efficacy*), zintegrowanej osobowości, twórczego podejścia do życia; etap ten to głównie autopsychoterapia i rozwój duchowy.

Psychologiczno-pedagogiczne poradnictwo (etap 1a)

W przypadku odpowiednio zmotywowanych wychowawców poradnictwo odbywa się nie tylko w budynku, lecz także w plenerze¹¹. Ważnym elementem wspomagania rozwoju wychowawcy jest rodzaj pleneru, w jakim odbywają się zajęcia – latem może to być ustronne miejsce dostępne po przepłynięciu jeziora (łódką lub wpraw); o dowolnej porze roku może to być górską polana lub schronisko. Rozpoczęcie dnia w taki sposób obniży poziom wewnętrznego napięcia uczestników, aktywnie ich zrelaksuje i doprowadzi do zwiększenia koncentracji uwagi. Po dotarciu na miejsce, a przed rozpoczęciem poradnictwa wskazane jest, aby uczestnicy programu skorzystali z gorącego prysznica i zjedli obiad.

W etapie 1a, przygotowującym wychowawców do dalszych etapów wspomagania rozwoju, mogą także uczestniczyć wychowankowie – nawet ci, którzy mają problemy osobowościowe (razem z wychowawcami lub

¹¹ Przypomnijmy w tym kontekście refleksję Jana Pawła II: „Kto chce naprawdę odnaleźć samego siebie, musi nauczyć się obcowania z przyrodą, bo oczarowanie jej pięknem wprowadza bezpośrednio w ciszę kontemplacji”. K. Mikucki: *Miłość gór*. Kraków: WAM, 2011, s. 105.

w osobnej grupie). Skuteczność takiego oddziaływania potwierdza przykład Michaela Phelps, który w wieku kilku lat został przyprowadzony do terapeuty. Rozpoznał on u Michaela ADHD, ale oprócz terapii zaproponował pacjentowi także intensywne ćwiczenia na basenie pływackim (latem w jeziorze); pacjent pierwszy rekord świata pobił w wieku 15 lat; pierwszy złoty medal olimpijski zdobył w wieku 19 lat; zmagania z ADHD i zmagania sportowe zakończył zdobyciem 22 medali olimpijskich, w tym 18 złotych. „Pacjent” ten zdobył więc ponaddwukrotnie więcej medali niż wszyscy polscy zawodnicy biorący udział w olimpiadach w Pekinie i Londynie.

Wprowadzenie w pierwszej części kolejnych dni etapu 1 relatywnie intensywnych ćwiczeń fizycznych, w których mogą uczestniczyć razem wychowawcy i wychowankowie, a w drugiej części – poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego (częściowo razem w obu grupach, a częściowo osobno) powinno zwiększyć poziom wzajemnego szacunku i zrozumienia. Doradcy prowadzący zajęcia na tym etapie powinni posiadać wiedzę z zakresu takiego poradnictwa i udokumentowane umiejętności sportowo-turystyczne (na przykład uprawnienia instruktora czy przewodnika). Prowadząc zajęcia i współuczestnicząc w nich, doradcy dostarczają uczestnikom i sobie wysokiego poziomu stymulacji, co umożliwia konstruktywne wyrwanie się z monotonii domatorskiego i instytucjonalnego życia, pozwala przezwyciężyć przeciążenie stresem lub początki wypalenia zawodowego oraz doświadczyć mocnych wrażeń (po dłuższym czasie poddawanie się mocnym wrażeniom wprowadza do osobowości dodatkowe, konstruktywne wartości). Doradca i jego klienci czasowo rezygnują z używania na przykład biurka, katedry i innych rekwizytów ułatwiających nauczycielską lub poradnianą pracę, a także podnoszących prestiż wykonywanego zawodu; umożliwia to jednak ciągłe bycie razem, a poprzez to diagnozowanie problemu i doradzanie (w określonym miejscu i czasie). Bycie takim doradcą wymaga podjęcia jednocześnie wysiłku intelektualnego i psychoruchowego, posiadania dużej wiedzy doradczej (a następnie także psychoterapeutycznej) oraz turystycznej i sportowej, odporności psychicznej, sprawności i kondycji fizycznej, pozwala jednak na niekonwencjonalne oddziaływanie na klientów, a klientom dostarcza satysfakcji, zdrowia; w dłuższej perspektywie umożliwia uczestnikom podniesienie jakości życia oraz obdarzenie się wzajemnym szacunkiem.

Kształtowanie wzajemnego szacunku wiąże się z eudajmonią, czyli „stanem, w którym pozytywny afekt jest doświadczany przez jednostkę, gdy podejmuje ona działania zmierzające do samorealizacji, rozwoju potencjałów, umiejętności i talentów służących realizacji ważnych celów życiowych”¹². Istotne w tym kontekście jest też, opisane przez Mihály

¹² A. Łuszczczyńska: *Psychologia sportu i aktywności fizycznej. Zagadnienia kliniczne*. Warszawa: PWN, 2011, s. 110.

Csikszentmihalyiego¹³, doświadczanie *flow*, oznaczające: bycie uważnym, zaabsorbowanym, efektywnym intelektualnie, głęboko zaangażowanym w aktualne doznania i zadowolonym.

Poradnictwo po południu – etapy: A, B i C terapii zwiększającej motywację¹⁴ (etap 1b)

Etap A terapii zwiększającej motywację – koncentracja na osobistym ryzyku („feedback on personal risk”). Doradca razem z klientami ustalają, z jakimi rodzajami ryzyka nie mogą oni sobie poradzić, a z jakimi mogą, na przykład jak wychowawca może uniknąć określonego zagrożenia, a wychowankowie mogą rozładować nadmiar energii w sposób społecznie akceptowany.

Etap B terapii zwiększającej motywację – nacisk na osobistą odpowiedzialność za zmianę („emphasis on personal responsibility to change”). Tutaj możliwa jest konkretna porada. **Aby skutecznie przeciwdziałać potencjalnym zagrożeniom, do zastosowania sekwencji poniższych zachowań należy przygotowywać się przez wiele miesięcy, a nawet lat¹⁵:**

- w sytuacji zagrożenia twojego bezpieczeństwa lub osób, za które jesteś odpowiedzialny, nie powinieneś nikogo uderzyć ani kopnąć (szczególnie, kiedy potrafisz to zrobić skutecznie), ponieważ możesz być pociągnięty do prawnej odpowiedzialności za przekroczenie granicy obrony koniecznej;
- kiedy ktoś krzyczy na ciebie, wysłuchaj go spokojnie i poproś (lub powiedz), aby nie krzyczał; jeżeli nie dostosuje się do twojej prośby (lub oczekiwania), to wkrótce i tak się zmęczy;
- kiedy ktoś cię ciągnie, to go pchaj; kiedy ktoś cię pcha, to go ciągnij – twoja skuteczność i jego zdziwienie będą wielkie;
- kiedy ktoś usiłuje cię uderzyć albo kopnąć, to zablokuj jego uderzenie, przewróć go na ziemię i przytrzymaj tak długo, aż się uspokoi, albo do przybycia policji (ochrony);
- zastanów się: poniżający wychowanek w wieku wczesnej młodości może stwarzać zagrożenie, z którym wychowawca nie jest w stanie sobie poradzić, natomiast granica w ontogenezie wychowanka poniżej

¹³ M. Csikszentmihalyi: *Beyond Boredom and Anxiety*. 25th anniversary ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

¹⁴ Opis etapów terapii zwiększającej motywację za: R.D. Simkin: *Substance Abuse in Youth Offenders...*, s. 146–179.

¹⁵ Por. np. R.W. Young: *Hayward Nishioka Reveals How Judo Changed His Life – and How It Can Change Yours!* www.blackbeltmag.com/tag/judo-philosophy [dostęp: 30.05.2015].

18. roku życia powoduje, że wychowawca może (powinien) skutecznie się przeciwstawić wychowankowi psychicznie i fizycznie (na przykład nie pozwolić sobie włożyć na głowę kosza na śmieci).

Po kilku tygodniach poradnictwa możliwe jest zaproponowanie przejścia do etapu C terapii zwiększającej motywację – konkretnej porady dotyczącej zmiany („clear advice to change”). Wróćmy do przykładu usiłowania nałożenia kosza na śmieci na głowę nauczyciela lub wychowawcy. Pedagodzy z reguły mówią, że jest to zachowanie mało prawdopodobne w sytuacji, kiedy mamy z wychowankami dobry kontakt i w grupie panuje dobra atmosfera. Mogą zdarzyć się jednak sytuacje wyjątkowe:

Przykład I. Nauczyciel pracuje w elitarnej klasie; rodzicami uczniów są między innymi senatorowie, posłowie, radni i biznesmeni, którzy idealizują, wyręczają, zastępują oraz podziwiają swoje „pociechy”; w tej sytuacji niektórzy adolescenty tak bardzo boją się samodzielności i odpowiedzialności, że na wszelki wypadek uciekają w uzależnienia i bywają „naćpani” na lekcjach; wówczas zamroczeni, słysząc „wewnętrzne głosy” żądające od nich takiego zachowania, mogą usiłować nałożyć kosz na głowę nauczyciela, pomimo że go relatywnie lubią.

Przykład II. Nauczyciel pracuje w szkole w biednej wsi, w „trójkącie” między dwoma upadłymi PGR-ami i jedną zbankrutowaną fabryką, rodzice uczniów są bezrobotni, a nauczyciel – pracujący – jest obiektem zazdrości. Uczniowie relatywnie lubią nauczyciela, ale jeden z nich założył się z innymi, na przykład o 20 złotych, że włoży wychowawcy kosz na głowę.

Przykład III. Nauczyciel pracuje w zasadniczej szkole zawodowej, gdzie statystycznie ryzyko fizycznej agresji ze strony uczniów wynosi prawie 10%.

W opisanych sytuacjach przykładowych konkretna porada (etap C terapii zwiększającej motywację) dotycząca zmiany może mieć następującą postać: kiedy uczeń (wychowanek) zbliża się w waszą stronę, trzymając kosz w dłoniach, prosicie go, aby usiadł i porozmawiał z wami (teraz albo po zajęciach). Kiedy nie reaguje na wasze prośby i nadal zbliża się w waszą stronę, to zapytajcie, co i dlaczego chce zrobić, ponownie róbcie dobrą atmosferę (na przykład żartujcie), a jeżeli on konsekwentnie podąża w waszą stronę, trzymając kosz w wyciągniętych rękach, to powinniście wstać z miejsca, co spowoduje, że uczeń podniesie wyżej rękę, aby niesiony przez niego kosz nadal znajdował się na wysokości waszej głowy. W takiej sytuacji łatwiej będzie wam zastosować obronę konieczną, wytrącając uczniowi kosz z rąk, obezwładniając ucznia i wyprowadzając go do dyrektora¹⁶. Z gabinetu dyrektora należy zadzwonić

¹⁶ Wcześniej w czasie warsztatów doradca przećwiczył z klientami – w tym przypadku z wychowawcami/nauczycielami – trzy kolejne optymalne ruchy zaczerpnięte na przykład z judo.

na policję i opisać jej całe zdarzenie; w ten sposób wyprzedzamy reakcję potencjalnie roszczeniowego ojca, który dowiedziawszy się o zdarzeniu, w poczuciu krzywdy i urażonej dumy prawdopodobnie zgłosi je na policję (jako przykład – z jego punktu widzenia – niedopuszczalnej przemocy i poniżenia ucznia przez wychowawcę/nauczyciela). Ważne jest, aby wykonywać wprawne, skuteczne ruchy, w żadnym momencie interwencji nie przekraczając granicy obrony koniecznej. W analizowanej sytuacji wychowawca/nauczyciel nie musi więc doznawać poniżenia, czyli biernie poddawać się atakowi ucznia albo uciekać z klasy.

W podobny sposób można wspomagać rozwój i dokonywać twórczych transformacji niektórych innych zagrożeń czy ryzykownych sytuacji, z jakimi powinien poradzić sobie wychowawca. Na tym etapie programu uczestnik korzysta więc z poradnictwa i rekreacyjnie uprawia sport oraz turystykę. Etap 1 wskazuje tylko sugerowany kierunek, w jakim należy podążać, aby zwiększać wzajemny szacunek wychowawców i wychowanków. Zmiana ta jest możliwa na kolejnych etapach opisywanego autorskiego programu.

Krótkoterminowa psychoedukacja (etap 2)

Na tym etapie, trwającym kilka lub kilkanaście miesięcy, dominują cele etapu D terapii zwiększającej motywację – empatia jako podejście interwencyjne – i etapu E tej terapii – menu opcji zmian i rodzajów wsparcia. Psychoedukacja krótkoterminowa może być wszechstronną sztuką walki z przeciwnościami, urazami i negatywnymi doświadczeniami¹⁷. Może też dostarczać inicjatyw włączających elementy szeroko rozumianej kultury (także fizycznej) do procesów psychoedukacji i resocjalizacji. Inicjatywą bardziej znaną jest na przykład działalność Teatru Resocjalizacyjnego „Scena Coda” w Warszawie¹⁸. Do mniej znanych inicjatyw wykorzystujących elementy kultury zaliczyć trzeba na przykład stosowaną w Zakładzie Poprawczym w Białymstoku metodę terapii przez judo i turystykę górską. W latach 1990–1992 przez 2 lata 8 wychowanków Zakładu Poprawczego w Białymstoku uczestniczyło w krótkoterminowej psychoedukacji przygody połączonej z trenowaniem judo i braniem udziału w 3 tygodniowych wyprawach w Beskidy. Przed rozpoczęciem psychoedukacji wszyscy wychowankowie mieli wstrzymane przepustki,

¹⁷ Terapia krótkoterminowa w rozumieniu na przykład Alberta Ellisa: *Terapia krótkoterminowa. Lepiej, głębiej, trwalej*. Przekł. A.M. Mydlarska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1998.

¹⁸ Por. M. Konopczyński: *Metody twórczej resocjalizacji*. Warszawa: Pedagogium-PWN, 2007.

złe wyniki w szkole oraz nałogowo palili papierosy i pili alkohol. Po zakończeniu psychoedukacji wszyscy otrzymali stałe przepustki, poprawili oceny szkolne i sporadycznie pili alkohol, a 5 z biorących udział w tych zajęciach przestało palić papierosy. Dodatkowo, wychowankowie już po kilku dniach uczestniczenia w górskiej wyprawie stawali się bardziej otwarci w stosunku do doradcy (przewodnika) i niekiedy ujawniali nawet najbardziej ukryte problemy osobiste, o których w Zakładzie nikomu nie mówili¹⁹. Uczyli się także przestrzegania higieny, dbania o siebie i innych w plenerowych warunkach, rozwijali sprawność psychomotoryczną, kondycję, wytrzymałość, przeżywali przygody zupełnie inne niż w mieście czy w Zakładzie i uczyli się efektywnego wykorzystania czasu wolnego. Wszystkie te elementy psychoterapii stymulowały powolny proces zmiany osobowości wychowanków.

Oba te niezależne od siebie przedsięwzięcia – metoda Teatru Resocjalizacyjnego „Scena Coda” w Warszawie i metoda terapii przez judo i turystykę górską w Zakładzie Poprawczym Białymstoku – odbywały się w podobnym czasie i aktywnie uczestniczyło w każdym po 8 nastolatków. „Walka i teatr uczą więc ostatecznie czegoś podobnego – jak radzić sobie w życiu i stać się człowiekiem roztropnym i odważnym”²⁰.

Podobnie wychowawca – jeśli zdobędzie umiejętność skutecznego przeciwstawienia się pijanemu napastnikowi lub nieletniemu przestępcy, krzywdzącemu wychowanka albo wyrywającemu komuś torebkę czy walizkę, wykorzysta siłę ciągnącego go lub pchającego przeciwnika i sprowadzi go do „parteru” lub obezwładni w inny, defensywny sposób, nie przekraczając granicy obrony koniecznej – zyska szacunek swoich wychowanków oraz uznanie w ich oczach.

Kiedy określony rodzaj regularnej aktywności fizycznej prowadzi do poczucia zadowolenia jednostki, to w istotny sposób podnosi jej jakość życia. Udowodniono empirycznie, że do osiągnięcia wyższego poziomu jakości życia konieczne są co najmniej dwie grupy czynników²¹:

1. Występowanie w czasie ćwiczeń rytmicznego oddychania przepornego, na przykład w pływaniu, bieganiu, podnoszeniu ciężarów, tańcu, jodze czy sportach walki, tworzy możliwość (a niekiedy ko-

¹⁹ G. Zalewski: *Złodzieje na wolności. Sfabularyzowana, psychopedagogiczna analiza zachowań nieletnich przestępców w czasie tygodniowej wyprawy górskiej*. Białystok: Trans Humana, 2003.

²⁰ J. Hołówka: *U genezy wychowania społecznego*. W: *Resocjalizacja: ciągłość i zmiana*. Red. M. Konopczyński, B.M. Nowak. Warszawa: Pedagogium, 2008, s. 16.

²¹ B.G. Berger, D.A. Tobar: *Physical Activity and Quality of Life. Key Considerations*. In: *Handbook of Sport Psychology*. Eds. G. Tenenbaum, R.C. Eklund. 3rd ed. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2007.

nieczność) świadomego koordynowania wdychania i wydychania w kombinacji ze specyficznymi ruchami. Ważne jest w trakcie wykonywania takich ćwiczeń ograniczenie współzawodnictwa i skoncentrowanie się na intensyfikacji przeżywania własnych, pozytywnych emocji. Istotne jest także stałe i przewidywalne środowisko aktywności fizycznej. Brak zmian w środowisku podczas ćwiczeń pozwala na wygosparowanie czasu na: refleksję, dialog wewnętrzny, trening mentalny i koncentrację na poczuciu zadowolenia, które są istotnymi elementami na przykład pedagogiki przeżyć²². Wymienione procesy myślowo-emocjonalne są dostępne również (a może przede wszystkim) w ciągle zmieniającym się środowisku zewnętrznym, na przykład podczas kilkudniowej wyprawy górskiej czy spływu kajakowego, które z kolei są istotnymi elementami psychopedagogiki ryzyka²³.

2. Wykonywanie danej aktywności fizycznej jednorazowo co najmniej przez 60 minut 2-3 razy w tygodniu i przez kilka lub kilkanaście lat jest jeszcze bardziej korzystne dla podniesienia poziomu jakości życia²⁴. Tego typu aktywność fizyczna redukuje poziom kortyzolu we krwi, korzystnie wpływa na stan układu immunologicznego, a więc przyspiesza proces rekonwalescencji po urazach, chroni przed infekcjami i stanami zapalnymi. Regularne ćwiczenia fizyczne podnoszą samoocenę podmiotu, poczucie autonomii i sprawczości oraz przekonanie o własnej skuteczności, czyli osobistej kontroli²⁵.

W grupie uczestników takich ćwiczeń wskazane byłoby zachowanie równowagi między przedstawicielami obu płci; powinno być tyle samo mężczyzn co kobiet, ewentualnie więcej kobiet. Dziewczeta i kobiety z reguły częściej czują się zagrożone, bardziej boją się agresji i są słabsze fizycznie. W ich przypadku szczególnie ważne byłoby wzmocnienie kondycji fizycznej, nabycie umiejętności skutecznej samoobrony i większej „twardości psychicznej”. Sprawcami około 80% przypadków fizycznej agresji w stosunku do dziewcząt i kobiet są nieletni przestępcy oraz mężczyźni uzależnieni od alkoholu lub narkotyków. A przecież większość kobiet po kilku latach intensywnych treningów w ramach ofensywnych lub defensywnych sztuk walki bez trudu poradziłaby sobie z tego typu przeciwnikami. Jeżeli nawet ktoś odwołuje się do europejskiej tradycji, w której kobiety nie powinny walczyć, kiedy spotyka je fizyczna agresja,

²² W. Michl: *Pedagogika przeżyć*. Kraków: WAM, 2011.

²³ G. Zalewski: *Metoda resocjalizacji przez sport a JA podmiotowe...*

²⁴ A. Łuszczczyńska: *Psychologia sportu i aktywności fizycznej. Zagadnienia kliniczne*. Warszawa: PWN, 2011.

²⁵ P.M. Wilson, W.M. Rodgers: *The Relationship Between Exercise Motives and Physical Self-Esteem in Female Exercise Participants: An Application of Self-Determination Theory*. „Journal of Applied Biobehavioral Research” 2002, no. 7, s. 30-43.

to doradcy wspomaganie rozwoju i ograniczania ryzyka poprzez psychoedukację mogą odwołać się do tradycji i kultury kobiet z Okinawy, które od kilkuset lat radzą sobie skutecznie z większością agresywnych napastników. Oczywiście nie są one w stanie pokonać na przykład samuraja, ale nie muszą tego robić, ponieważ samuraje nie atakują kobiet.

Opisywane zajęcia kształtują w uczestnikach „twardość psychiczną”. Według Jamesa E. Loehra²⁶, twardość psychiczna oznacza: (a) szybkie pokonywanie przeciwności i podchodzenie do wyzywających sytuacji z determinacją i ufnością; (b) poczucie odpowiedzialności za działanie i jego wynik; (c) podejmowanie znacznego, chociaż kontrolowanego, ryzyka, na przykład walki treningowej lub wyprawy turystycznej; (d) ignorowanie lub pokonywanie krótkotrwałych przeciwności; (e) redukcja stresu; (f) optymalne działanie przez cały zaplanowany okres, ponieważ jeden poważny wypadek może zniweczyć cały dotychczasowy wysiłek. Aleksandra Łuszczczyńska²⁷ przyjmuje, że mentalna twardość (*mental toughness*) łączy się z *flow* i oznacza: pragnienie sukcesu, wytrwałe dążenie do pokonywania przeciwności, zaangażowanie i kontrolę.

Ważne jest ponadto planowanie, ponieważ warunki terenowe (a także życiowe) szybko się zmieniają, napływają nowe informacje, które wymagają uwzględnienia i stworzenia strategii adekwatnego działania. Należy realizować dokładnie opracowany plan A, mając przygotowany również plan rezerwowy (plan B), który będziemy mogli wdrożyć w sytuacji, kiedy plan A okaże się nieefektywny lub nierealny. Istotne jest także „puszkowanie” (*boxing*), czyli umieszczanie negatywnych myśli i emocji w „mentalnych skrzynkach”, znajdujących się na zewnątrz terenu akcji – w domu, w skrytce itp.²⁸ Zamiast pozwalać negatywnym myślom czy emocjom wzbudzać lęk czy samowątpienie, które uderzą w naszą „twardość psychiczną”, należy przetrzymywać je w „mentalnych skrzynkach” do czasu, aż zakończymy naszą ekstremalną działalność. Równie ważna jest umiejętność relaksacji, która poprzedza intensywne działanie, ułatwia koncentrację na działaniu, a także umożliwia późniejsze odprężenie. Prowadzi ponadto do jasności i wyrazistości wyobraźni oraz redukuje umysłowe i fizyczne zmęczenie. W procesie psychoedukacji wskazana jest relaksacja z pomocą lekkiej aktywności fizycznej, na przykład *tai chi*; jest to „mięka” forma sztuk walki składająca się z powolnych, płynnych ruchów wszystkich części ciała, wprowadzająca w medytację niczym joga.

²⁶ J.E. Loehr: *Mental Toughness Training for Sports: Achieving Athletic Excellence*. New York: Penguin, 1982.

²⁷ A. Łuszczczyńska: *Psychologia sportu i aktywności fizycznej...*

²⁸ T. Orlick: *Psyching for Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1986.

Warto te¿ zastanowić siê, czy w opisywanym programie ograniczającym ryzyko ponížania wychowawców przez wychowanków możemy zastosowaç *COPE Model* Marka H. Anshela²⁹. Model ten składa siê z serii 4 psychobehawioralnych procesów, które pojawiajà siê w odpowiedzi na nagłe przeciwnoœci (zagro¿enia), jakie spotykamy w codziennym ¿yciu: C – kontrola emocji („controlling emotions”); O – organizowanie dopływu informacji („organizing input”); P – koncentrowanie siê na informacjach istotnych i szybkie podjêcie decyzji, co robiç dalej („planning the next response”); E – automatyczne wykonanie dobrze opanowanej umiejêtnoœci lub (w razie niepowodzenia) kolejnej, i tak a¿ do osiãgniêcia pozytywnego rezultatu („executing the next task or skill”). Koncepcja walki do koñca jest zgodna na przykàd z konstruktem *resilience* Suniyi S. Luthar, rozumianym jako „dynamiczny proces, w którym jednostki realizujã pozytywnã adaptacjê mimo doœwiadczenia dotkliwych nieszczęœç lub traumy”³⁰.

Długoterminowa psychoterapia (etap 3)

Na tym etapie czêœć wychowawców mo¿e rozwa¿aç mo¿liwoœç dalszego uczestniczenia w procesie psychoterapii długoterminowej lub nawet zdobycia profesjonalnego certyfikatu psychoterapeuty³¹.

Podmiotowa efektywnoœć (etap 4)

Na etapie 4 możemy ju¿ oczekiwaç u wychowawcy: *self-efficacy* – zintegrowanej osobowoœci, umiejêtnoœci twórczego podejœcia do ¿ycia, podejmowania autopsychoterapii i rozwoju duchowego³².

²⁹ M. Anshel: *Toward Validation of the COPE Model: Strategies for Acute Stress Inoculation in Sport*. „International Journal of Sport Psychology” 1991, no. 21, s. 24–39.

³⁰ B. Urban: *Kognitywno-interakcyjne podstawy wspóczesnej resocjalizacji*. W: *Resocjalizacja: ciãgłoœç i zmiana...*, s. 33.

³¹ Por. *Psychoterapia: podręcznik akademicki*. [T. 5:] *Problemy pacjentów*. Red. L. Grzesiuk, H. Suszek. Warszawa: Eneteia, 2011.

³² Por. S.M. Southwick, D.S. Charney: *Resilience. The Science of Mastering Life's Greatest Challenges*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

Podsumowanie

W artykule zaprezentowałem autorski program (a raczej tylko jego zarys) ograniczania ryzyka ponížania wychowawcy przez wychowanków poprzez transformację takiego ryzyka na 4 etapach: (1) poradnictwa; (2) krótkoterminowej psychoedukacji; (3) długoterminowej psychoterapii i (4) autopsychoterapii. Poradnictwo (1) obejmuje okres od kilku dni do kilku tygodni i polega na: fizycznej aktywności do południa (1a) i zastosowaniu po południu elementów terapii zwiększającej motywację wychowawców do pokonywania zdiagnozowanego ryzyka (1b). Krótkoterminowa psychoedukacja (2) połączona jest z kilkoma miesiącami turystyki kwalifikowanej i trenowaniem defensywnych sportów walki. Zastosowanymi tu elementami terapii zwiększającej motywację są: empatia, menu opcji zmian i rodzajów wsparcia, kształtowanie „twardości psychicznej” i realizacja modelu COPE Anshela. Psychoterapia długoterminowa (3) trwa wiele lat, wzbogacona jest o kontynuację zajęć z poprzednich etapów. Cel etapu 4 stanowi podmiotowa efektywność.

Bibliografia

- Anshel M.: *Toward Validation of the COPE Model: Strategies for Acute Stress Inoculation in Sport*. „International Journal of Sport Psychology” 1991, no. 21.
- Berger B.G., Tobar D.A.: *Physical Activity and Quality of Life. Key Considerations*. In: *Handbook of Sport Psychology*. Eds. G. Tenenbaum, R.C. Eklund. 3rd ed. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2007.
- Budzianowska K.: *Profilaktyka agresji w młodszym wieku szkolnym z wykorzystaniem metody projektu edukacyjnego*. W: *Przemoc i agresja w szkole – próby rozwiązania problemu*. Red. A. Rejzner. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP, 2008.
- Csikszentmihalyi M.: *Beyond Boredom and Anxiety*. 25th anniversary ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- Ellis A.: *Terapia krótkoterminowa. Lepiej, głębiej, trwalej*. Przekł. A.M. Mydlarska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1998.
- Hołówka J.: *U genezy wychowania społecznego*. W: *Resocjalizacja: ciągłość i zmiana*. Red. M. Konopczyński, B.M. Nowak. Warszawa: Pedagogium, 2008.
- Kaja B.M.: *Humanistyczny Model Wspomagania Rozwoju poprzez zrozumienie świata życia człowieka*. „Psychologia Rozwojowa” 2012, R. 17, nr 4.
- Kaja B.M.: *Psychologia wspomagania rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.

- Kohlman B.: *Szkolne procedury postępowania w sytuacjach kryzysowych i podejmowane konsekwencje w stosunku do uczniów w szkole zawodowej*. W: *Systemowe rozwiązania problemu przemocy i agresji w szkole*. Red. A. Rejzner. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP, 2011.
- Konopczyński M.: *Metody twórczej resocjalizacji*. Warszawa: Pedagogium-PWN, 2007.
- Loehr J.E.: *Mental Toughness Training for Sports: Achieving Athletic Excellence*. New York: Penguin, 1982.
- Łuszczynska A.: *Psychologia sportu i aktywności fizycznej. Zagadnienia kliniczne*. Warszawa: PWN, 2011.
- Michl W.: *Pedagogika przeżyć*. Kraków: WAM, 2011.
- Mikucki K.: *Miłość gór*. Kraków: WAM, 2011.
- Orlick T.: *Psyching for Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1986.
- Ostrowska K., Surzykiewicz J.: *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2005.
- Psychoterapia: *podręcznik akademicki*. [T. 5:] *Problemy pacjentów*. Red. L. Grzesiuk, H. Suszek. Warszawa: Eneteia, 2011.
- Simkin R.D.: *Substance Abuse in Youth offenders*. In: *The Mental Health Needs of Young Offenders. Forging Paths Toward Reintegration and Rehabilitation*. Eds. C.L. Kessler, L.S. Kraus. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- Solak A.R.: *W kręgu agresji i przemocy wśród młodzieży gimnazjalnej*. W: *Systemowe rozwiązania problemu przemocy i agresji w szkole*. Red. A. Rejzner. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP, 2011.
- Southwick S.M., Charney D.S.: *Resilience. The Science of Mastering Life's Greatest Challenges*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- Urban B.: *Kognitywno-interakcyjne podstawy współczesnej resocjalizacji*. W: *Resocjalizacja: ciągłość i zmiana*. Red. M. Konopczyński, B.M. Nowak. Warszawa: Pedagogium, 2008.
- Wilson P.M., Rodgers W.M.: *The Relationship Between Exercise Motives and Physical Self-Esteem in Female Exercise Participants: An Application of Self-Determination Theory*. „Journal of Applied Biobehavioral Research” 2002, no. 7.
- Young R.W.: *Hayward Nishioka Reveals How Judo Changed His Life – and How It Can Change Yours!* www.blackbeltmag.com/tag/judo-philosophy [dostęp: 30.05.2015].
- Zalewski G.: *Metoda resocjalizacji przez sport a JA podmiotowe. Wprowadzenie do psychopedagogiki ryzyka (przygody)*. „Pedagogika Społeczna” 2010, nr 3–4.
- Zalewski G.: *Złodzieje na wolności. Sfabularyzowana, psychopedagogiczna analiza zachowań nieletnich przestępców w czasie tygodniowej wyprawy górskiej*. Białystok: Trans Humana, 2003.

Grzegorz Zalewski

Original Program of Risk Reduction of the Tutors Humiliated by Their Foster Children

Summary: An inspiration for writing of this article presented: worrying results of empirical research, Humanistic Model of Assisting the Development by B.M. Kaja and the psycho-pedagogy of adventure. It is possible to suggest limiting of risk of humiliating of tutor by pupil through its transformation in 4 stages: (1) counseling; (2) short-term psycho-education; (3) long-term psychotherapy and (4) self-psychotherapy.

Stage 1. The counseling stage lasts between a few days and a few weeks and most of the time is spent on:

- 1a. Physical activities in the morning, e.g. walks over several kilometers in forested areas, in which the counselor accompanies tutors, the aim being to form an interpersonal relationship, fill the lungs with oxygen and activate the release of endorphins and – finally – to reach a place where counseling will be held.
- 1b. Counseling sessions in the afternoon. The parts of motivation enhancement these therapy sessions include: feedback on personal risk of tutor, emphasis on personal responsibility to change and clear advice to change.

Stage 2. Short-term psycho-education combined with several months of qualified tourism and participation in defensive sports activities such as judo or aikido. The parts of motivation enhancement in these therapy sessions include: empathy as an intervention approach, a menu of change options or treatment options, shaping “mental toughness” and realization of Anshel’s COPE model.

Stage 3. Long-term psychotherapy over many years enriched by continuation of occupations from previous stages.

Stage 4. Self-psychotherapy, self-efficacy, an integrated personality and a creative attitude to life.

Key words: The Humanistic Model of Assisting the Development, limitation of risk of humiliating of tutor by pupil, psycho-pedagogy of adventure

Grzegorz Zalewski

Das eigene Programm, das Risiko der Demütigung der Lehrer von den Schülern zu beschränken

Zusammenfassung: Die Inspirationsquelle für vorliegenden Artikel waren beunruhigende Ergebnisse der empirischen Forschungen, Humanistisches Modell für Entwicklungsförderung von B.M. Kaja und Psychopädagogik des Abenteurers. Laut der Theorien kann das Risiko der Demütigung der Lehrer von den Schülern durch vierstufige Transformation des Risikos beschränkt werden: (1) Beratung; (2) kurzfristige Psychoedukation; (3) langfristige Psychotherapie und (4) Selbstpsychotherapie. Die Beratung dauert einige Tage oder einige Wochen und umfasst: körperliche Aktivität bis zum Nachmittag, z.B.: einige Kilometer langer Spaziergang durch den Wald, während der Berater die Lehrer begleitet und erste Beziehungen mit ihnen aufnimmt, die Lungen der Teilnehmer

sich mit Sauerstoff füllen, Endorphine abgesondert werden und – schließlich man den Ort erreicht, wo die richtige Beratung durchgeführt wird; Beratung am Nachmittag (Anwendung von den die Motivation verstärkenden therapeutischen Elementen: die Festsetzung des persönlichen Risikos des Lehrers, die Hervorhebung der persönlichen Verantwortung für den Wandel und der den Wandel betreffende konkrete Ratschlag). Kurzfristige Psychoedukation geht mit ein paar Monate langem qualifizierten Tourismus und Kampfsportübungen (Judo oder Aikido) einher. Die Motivation wird in dem Fall folgendermaßen verstärkt: durch Empathie als Interventionseinstellung und durch Menu von Wandelmöglichkeiten und Förderungsarten, Entwicklung der „psychischen Hartnäckigkeit“ und Realisation von COPE nach Anshels Modell. Langfristige Psychotherapie dauert mehrere Jahre und wird mit der Fortsetzung von den auf vorherigen Stufen stattfindenden Lehrveranstaltungen vervollständigt. Die Selbstpsychotherapie hat zum Ziel: Selbstverwirklichung, integrierte Persönlichkeit und schöpferische Einstellung zum Leben.

Schlüsselwörter: Humanistisches Modell der Entwicklungsförderung, Beschränkung des Risikos der Demütigung des Lehrers vom Schüler, Psychopädagogik des Abenteurers