

Ten dokument może być używany pod warunkiem podania źródła i strony internetowej. Wszystkie informacje znajdujące się na stronie www.golden5.org, są objęte prawami autorskimi

PROGRAM GOLDEN 5: WPROWADZENIE

Lera, M-J., Jensen, K., Josang, F., Buccoliero, E., & Szymańska, J. & Timmermans, J. (2007) *Starting up*. In www.golden5.org/programa

1. *Ogólna sytuacja w szkolnictwie ponadpodstawowym: problemy, niepowodzenia szkół.*
2. *Potrzeba adaptacji szkolnej.*
3. *Rozwój społeczny i osobisty.*
 - 3.1 *Koledzy szkolni*
 - 3.2 *Rola nauczycieli*
4. *Proponowany model interwencyjny*

1. Ogólna sytuacja w szkolnictwie ponadpodstawowym: problemy, niepowodzenia szkół itd.

Pięć krajów biorących udział w projekcie boryka się w swoich szkołach z podobnymi problemami, szczególnie w kontekście trudności z zachowaniem i ich konsekwencji, a także słabych wyników uczniów, którym grozi wykluczenie społeczne. W istocie rzeczy wszystkie kraje Wspólnoty stoją przed jednakowymi wyzwaniami w obliczu wielokulturowego i wieloreligijnego charakteru współczesnego społeczeństwa, w którym tradycyjne metody edukacyjne po prostu nie zdają egzaminu.

We Włoszech jeden z uczestników projektów - Centre Promeco - zajmujący się szkoleniem nauczycieli od 1993 r., wskazał konkretną potrzebę zapewnienia większego wsparcia uczniom, którym grozi wykluczenie społeczne; zauważa się, że ta grupa uczniów rośnie, ze względu na zwiększającą się obecność imigrantów, a także niepowodzeń w nauce, które z kolei prowadzą do licznych problemów z zachowaniem w klasie (akceptacja zasad i ról, motywacja, wyniki, przeszkadzanie itd.) Badacze wskazują, że w szkołach ponadpodstawowych dużym problemem jest znęcanie się nad tymi uczniami, którzy są "inni" niż większość, czy to ze względu na poglądy, religię, narodowość, czy wygląd zewnętrzny. Wiąże się to z problemem integracji w klasach i porzucania nauki przez uczniów cierpiących na wykluczenie społeczne.

Dane z Belgii dowodzą, że 10 do 20 % uczniów w niektórych klasach doświadcza marginalizacji, co oznacza - oprócz problemów natury społecznej - również niepowodzenia w nauce. Problemy z integracją w większym stopniu dotyczą dzieci imigrantów, podobnie jak konsekwencje wykluczenia społecznego, nieobecności, braku motywacji i słabych wyników w nauce. NGO Le Souffle, biorące udział w tym

projekcie, rozwinęło program mający pomóc nauczycielom radzić sobie z różnorodnością i dziećmi, którym grozi wykluczenie społeczne.

Dane z Hiszpanii są podobne; w ramach projektu NOVAS-RES tworzyliśmy materiały i kursy, których celem było zapewnianie nauczycielom środków, aby mogli sprostać różnorodności. Obecnie sytuacja nie ulega jednak poprawie; program Comenius 21, "La maleta intercultural" dał nam możliwość zbadania sytuacji dzieci imigrantów, zaś jego rezultaty wskazują, że nauczyciele potrzebują jeszcze więcej środków, bo inaczej dzieciom tym - mającym więcej problemów osobistych, społecznych i edukacyjnych - wkrótce grozi wykluczenie społeczne. Ponadto istnieją inne specjalne grupy pilnie wymagające uwagi, jak dzieci Cyganów i pracowników najemnych.

Również w Norwegii i w Polsce sytuacja jest bardzo podobna. W Norwegii 7 % uczniów doświadcza w klasie marginalizacji, czemu towarzyszą problemy natury społecznej i trudności z nauką. Panujące w Polsce stosunkowo wysokie bezrobocie i związane z nim znaczne zróżnicowanie zamożności rodzin, wywiera wpływ na szkołę i na sytuację uczniów. Z badań wynika, że najtrudniejszym etapem edukacji jest Gimnazjum. Obserwuje się spadek motywacji u uczniów, co ma bezpośredni związek z nasileniem agresji i przemocy, wykluczeniem społecznym, stresem szkolnym u nauczycieli i młodzieży.

Wyzwanie, które stoi przed wszystkimi nauczycielami jest oczywiste: z jednej strony musimy zmierzyć się z różnorodnością wśród uczniów, z drugiej - zwracać uwagę na indywidualne potrzeby każdego z nich.

2. - Potrzeba adaptacji szkolnej

Harter (1996)¹ wyjaśnia naturę zmian, które mają miejsce przy przejściu ze szkoły podstawowej do ponadpodstawowej. W szkole II stopnia otoczenie staje się bardziej bezosobowe, bardziej oceniające i zmusza do rywalizacji. Przede wszystkim nauczyciele przekazują uczniom zmieniające się wartości jako standardy

Eccles (1988)² sugeruje, że standardy obowiązujące w szkołach ponadpodstawowych są niezgodne z potrzebami dojrzewającej młodzieży, przez co zmiana postrzegana jest jako negatywna. Uzupełniając swój model, Eccles (1990)³ twierdzi, że ta niezgodność przyczynia się do negatywnych zmian u uczniów, które obserwuje się w obszarze motywacji. Nauczyciele narzucają większą kontrolę właśnie wtedy, gdy uczniowie potrzebują większej autonomii. Relacje między nauczycielem a

¹ Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem., and level of voice in adolescents. Social motivation: understanding children's school adjustment. J. Junoven and K. Wentzel. Cambridge, Cambridge University Press.

² Eccles, J. and C. Midgley (1988). Stage-environment fit: developmentally appropriate classrooms for young adolescents. Research on motivation in education, goals and cognition. R. C. Ames and C. Ames. New York, Academic Press. **3**: 139-186.

³ Eccles, J. and C. Midgley (1990). Changes in academic motivation and self perceptions during early adolescen. Advances in adolescent development: from childhood to adolescence. R. Montemayor, G. Adams and T. Gullota. Newbury Park, Sage. **2**: 139-186.

uczniami stają się bardziej formalne i bezosobowe, podczas gdy młodzi ludzie potrzebują więcej wsparcia ze strony dorosłych spoza rodziny.

Harter prowadziła badania (zob. Harter, 1996), które ujawniły, że orientacja motywacyjna młodzieży jest mocno powiązana z postrzeganiem i oceną własnych kompetencji szkolnych (Harter i Connell, 1984; Harter i Jackson 1992)⁴. Zatem uczniowie, którzy pozytywnie oceniają swoje kompetencje zazwyczaj podają, że posiadają motywację wewnętrzną (uczą się, bo to lubią), podczas gdy negatywny obraz własnych kompetencji koreluje z motywacją zewnętrzną (uczą się, bo muszą). (Zob. Harter 1996). Badania wykazały także, iż motywacja wewnętrzna słabnie w ciągu lat nauki, a największa zmiana notowana jest między 6. i 7. klasą, co odpowiada przejściu ze szkoły podstawowej do ponadpodstawowej (Harter, 1981)⁵.

Dla wyjaśnienia tego negatywnego przesunięcia, Harter przeprowadziła porównania podłużne, badając motywację uczniów przed zmianą szkoły i po niej. Stwierdził, że u 50% uczniów motywacja i obraz własnych kompetencji pozostają niezmienione, podczas gdy drugie 50% podaje albo znaczący wzrost, albo obniżenie poczucia własnych kompetencji.

Aby zbadać, dlaczego uczniowie tracą motywację wewnętrzną posłużono się kwestionariuszem uwzględniającym dwa czynniki: zewnętrzne ocenianie i porównania społeczne. Aspekty ewaluacji zewnętrznej to nacisk kładziony przez nauczycieli na stopnie, rywalizacja, kontrola/wolność wyboru i osobiste zainteresowanie. Harter stwierdziła, że, w opinii uczniów, wraz z przechodzeniem na wyższe poziomy nauczania, nauczyciele kładą coraz większy nacisk na stopnie, rywalizację i kontrolę, czyli ewaluację zewnętrzną wyników w nauce, a jednocześnie zwracają niewielką uwagę na osobiste zainteresowania uczniów. Te czynniki zmuszają uczniów do zmiany obrazu własnych kompetencji. Na dodatek uczniowie wspominają o rosnącym nacisku na porównania społeczne wśród kolegów z klasy. Im wyższy poziom nauczania, tym mocniej odczuwają, że nauka jest nudna i do niczego nieprzydatna. Wyniki pokazują też, że im mocniej uczniowie czują, że nauczyciele kładą nacisk na elementy ewaluacji zewnętrznej, tym częściej wskazują jako czynnik podkopujący wewnętrzne zainteresowanie fakt, że sami sobie wydają się głupi.

Pytani o te same kwestie nauczyciele, nie uważali, że kładą nacisk na ewaluację zewnętrzną (jak twierdziło wielu uczniów), ani też nie sądzili, że dokonują porównań społecznych. Chociaż zgadzali się, że przekonanie o własnej głupocie podkopuje zainteresowanie uczniów nauką, jednakże nie dostrzegali żadnych dowodów, że metody kształcenia stosowane przez nich w klasie mogą przyczyniać się do tworzenia tego przekonania u uczniów.

⁴ Harter, S. and J. P. Connell (1984). A comparison of alternative models of the relationships between academic achievement and children's perceptions of competence, control and motivational orientation. The development of achievement-related cognitions and behaviors. J. Nicholls. Greenwich, JAI Press.

Harter, S. and B. Jackson (1992). "Trait vs nontrait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation." Motivation and Emotion **16**: 209-230.

⁵ Harter, S. (1981). "A new self report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components." Developmental Psychology **17**: 300-312.

Koledzy z klasy również mają wpływ na zmianę obrazu własnej osoby. Uczniowie w dużej części nie znali się wcześniej, zatem grupa odniesienia znacznie się rozszerza, co wymaga od nich ponownego oszacowania swoich kompetencji w relacjach interpersonalnych z członkami nowej grupy porównań społecznych. Rosnący nacisk na porównania społeczne skłania do zmiany oceny własnych kompetencji szkolnych. Ciągłe porównania mogą wywierać druzgoczący wpływ na psychikę wielu uczniów, którzy dochodzą do wniosku, że wobec najlepszych są niekompetentni.

Z badań tych wynika, że nauczyciele nie tylko odgrywają ważną rolę na etapie przejścia do szkoły ponadpodstawowej, ale mogą też dużo zrobić, aby zwiększyć motywację wewnętrzną uczniów.

3. - Rozwój społeczny i osobisty

Wyjaśniony wcześniej model wiązał motywację z wynikami w nauce, kładł jednak zbyt duży nacisk na kompetencje intelektualne, zakładając, że ich zdobycie jest głównym celem, który przyświeca dzieciom w szkole. Jednakże istnieją dowody, że świat społeczny dziecka nie powinien być wyłączony z modeli motywacji i adaptacji szkolnej.

Teoria atrybucji ukazuje, jak jednostka interpretuje wydarzenia i jak ta interpretacja - czyli atrybucja - wpływa na jej myśli i zachowanie. Heider (1958)⁶ jako pierwszy zaproponował psychologiczną teorię atrybucji. Zgodnie z nią, ludzie działają na podstawie swoich przekonań, niezależnie od tego, czy są one trafne, czy też nie. Heider rozwinął teorię równowagi poznawczej. Gdy dwie osoby (lub więcej) mają jednakowe nastawienie, doświadczenia i opinie ta zgodność wywiera wpływ na relacje między nimi. Teoria oparta jest na pracach George'a H. Meada (1934⁷), który wyjaśnia, że przejmowanie perspektywy czy nastawienia innej osoby i wspólne wyznawanie tej samej opinii opiera się na tym, co o tej osobie myślimy (teoria interakcji symbolicznej). Również pod wpływem Meada, Newcomb (19618) przedstawił swoją teorię A-B-X, która stanowi, że jednakowa orientacja wobec osoby lub przedmiotu (X) będzie miała wpływ na relacje między dwiema osobami (A-B).

Nie będziemy tutaj rozwijać wszystkich tych teorii, ani wielu innych, które pojawiły się później, istnieją jednak dowody, że oczekiwania odgrywają centralną rolę w kontekście atrybucji i wynikających z niej zachowań, w relacjach w obrębie grupy i pomiędzy różnymi grupami.

Wpływ wspólnego działania, (*co-action*), i efekt publiczności badano szczególnie na polu psychologii motywacji. Pionierskie badania Triplett, który wykazał, że rowerzyści pedałują mocniej, jeśli towarzyszą im inni rowerzyści, pokazują, że przebywanie z innymi ludźmi aktywuje zasoby energetyczne naszego ciała. Wzmocnienie związane jest z obecnością ludzi, którzy wspólnie z nami wykonują

⁶ Heider, F. (1958). The Psychology of Interpersonal Relations. New York, Willey.

⁷ Mead, G. H. (1934). Mind, self and society. Chicago, University of Chicago Press.

⁸ Newcomb, T. (1961). The acquaintance process. New York, Holt, Rinehart and Winston Inc.

tę samą pracę mamy do czynienia z efektem "wspólnego działania", (*co-action*), (Triplett, 1898⁹)

Natomiast, kiedy inni ludzie nie biorą udziału w działaniu, ale pasywnie je obserwują, mamy do czynienia z "efektem publiczności". Efekt ten działa dwojako: z jednej strony może poprawić wyniki pracy, bowiem osoba pracująca czuje się obserwowana, jednak z drugiej strony może też wywrzeć na nią negatywny wpływ.

Wyjaśnienie tych rezultatów, na pierwszy rzut oka sprzecznych, jest związane z umiejętnościami jednostki i prawdopodobieństwem wywołania pożądanego reakcji u obserwatora. Gdy istnieje duże prawdopodobieństwo, że reakcja będzie pozytywna, wzrasta motywacja i wydajność. Jeśli jednak przewidywana reakcja jest negatywna, efekt może być dokładnie odwrotny; w obu wypadkach jednak obecność innych ludzi zwiększa aktywację i prowokuje do udzielenia odpowiedzi, która jest najbardziej prawdopodobna lub dominująca.

Na tych samych zasadach opiera się efekt, że gdy istnieją zdecydowane oczekiwania odnośnie jakiejś reakcji, prawdopodobnie taka reakcja nastąpi, szczególnie, jeśli "publicznością" jest grupa. Jeżeli uczniowie spodziewają się, że kolega z klasy osiągnie dobre wyniki, prawdopodobnie tak będzie; i odwrotnie, jeśli oczekiwania ze strony grupy są niskie, obserwowany uczeń zapewne zawiedzie. W dziedzinie sportu efekt ten był szeroko badany; jak wszystkim wiadomo, kiedy drużyna piłkarska gra u siebie, obecność kibiców zapewnia zazwyczaj najlepsze warunki umożliwiające uzyskanie dobrych rezultatów (efekt publiczności), (Gall, 1998)¹⁰.

Aby wykorzystać te teorie na polu edukacji, musimy rozważyć, w jaki sposób sami postrzegamy poszczególnych uczniów, a także wziąć pod uwagę oczekiwania dotyczące osiągnięć w nauce i zachowania wobec innych ze strony kolegów z klasy. Przewiska i powszechne stereotypy prawdopodobnie sprawiają, że "źli" uczniowie stają się jeszcze gorsi, a zachowania pozytywne pojawiają się rzadko, ponieważ rzadko ich oczekujemy. Z kolei poprzez budowanie pozytywnych oczekiwań i wiary w możliwości ucznia możemy doprowadzić do tego, że "efekt publiczności" spowoduje wzmocnienie tego, co pozytywne, a nie tego, co negatywne. Jest, zatem, bardzo ważne, by nauczyciele zdawali sobie sprawę ze znaczenia własnych wyobrażeń o uczniach i wpływu, jaki wywierają one na klasę.

Efekt ten dotyczy także samych nauczycieli. Gdy dwoje nauczycieli myśli podobnie o uczniu X, wówczas - zgodnie z teorią równowagi poznawczej - relacje między nimi będą się wzmacniać, a nawet mogą się pogłębić pod wpływem obserwowanych faktów potwierdzających ich dotychczasową opinię. Następuje proces selektywnego (wybiórczego) spostrzegania faktów, to znaczy takich, które umożliwiają potwierdzenie punktu widzenia nauczycieli. Ich wspólny obraz ucznia X ulega dalszemu ugruntowaniu, aż zmienia się w niekwestionowaną prawdę. Wówczas samemu X nie pozostaje nic innego, jak tylko ją zaakceptować. Omówiony tu efekt

⁹ Triplett, N. (1898). "The dynamogenic factors of pacemaking and competition." *American Journal of Psychology* **9**: 507-533.

¹⁰ Gall, K.R. (1998). An examination of the relationship between arousal levels of athletes, motivation strategies, and performance. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, Vol. 58(7-A): 2585.

publiczności zwiększa prawdopodobieństwo, że X będzie się zachowywał dokładnie tak, jak się tego spodziewają inni.

Atrybucja zmienia się w fakt, a efekt publiczności zaczyna przynosić efekty. - jeśli promujemy zachowania negatywne, takie zachowania otrzymamy w odpowiedzi. Jeśli jednak będziemy się koncentrować na zachowaniach pozytywnych, również uzyskamy zachowania pozytywne.

3.1. Koledzy z klasy

Koledzy z klasy to potencjalni towarzysze i przyjaciele zaspokajający istotne potrzeby społeczne rozwijającego się dziecka. Jednakże stanowią oni również ważną grupę odniesienia, która skłania do intensywnych porównań społecznych. Na dodatek aprobaty lub brak aprobaty ze strony kolegów z klasy może wywrzeć znaczny wpływ na świadomość własnego „ja” dziecka lub nastolatka..

"Wśród starszych dzieci i młodzieży, to koledzy z klasy w pierwszym rzędzie reprezentują tego bardziej publicznego 'uogólnionego Innego' " (Mead, 1934). Zatem środowisko rówieśników w kontekście szkoły dominuje jako krytyczny wyznacznik poczucia własnej wartości jako osoby" (Harter, 1996).

Czynniki w obrębie klasy wywierają mocny wpływ na poczucie własnej wartości; jak wykazał Mead (1934) interakcje społeczne z innymi służą kształtowaniu własnego „ja”. Harter z kolei badała korelacje między postrzeganą aprobatą ze strony rodziców, nauczycieli, kolegów z klasy i bliskich przyjaciół. W późnym dzieciństwie i okresie dojrzewania, wsparcie ze strony kolegów z klasy najmocniej koreluje z poczuciem własnej wartości (.50 do .60); na drugim miejscu są rodzice (.59 do .56), później nauczyciele (.40 do .45), a najmniej ważni okazali się bliscy przyjaciele (.35 do .40). Niewątpliwie wsparcie ze strony rówieśników, w formie aprobaty kolegów z klasy, ma decydujące znaczenie dla poczucia własnej wartości.

Jeżeli wsparcia ze strony kolegów z klasy zabraknie, codzienne doświadczanie odrzucenia, braku aprobaty lub zaniedbania przyczyniają się do obniżenia poczucia własnej wartości. Różnicę między wpływem kolegów z klasy i bliskich przyjaciół można wyjaśnić idąc za Meadem (1934); możliwe, że wsparcie ze strony innych w przestrzeni publicznej lepiej reprezentuje akceptację "uogólnionego „innego" i jest postrzegane jako bardziej "obiektywne" lub powszechnie akceptowane, niż wsparcie ze strony bliskich przyjaciół. Nie oznacza to jednak, że bliscy przyjaciele nie mają znaczenia; w istocie rzeczy odgrywają oni ważną rolę jako bezpieczna baza psychologiczna, będąca odskocznią dla jednostki w obliczu wyzwania ze strony "uogólnionego innego".

Chociaż wsparcie ze strony kolegów z klasy ma decydujące znaczenie dla poczucia własnej wartości, wpływ nauczyciela również nie jest błahy. Tak, więc, większe wsparcie z jego strony prowadziło do podwyższenia poczucia własnej wartości, a ponadto kompensowało brak wsparcia ze strony rodziny. Dzieci otrzymujące niewielkie wsparcie zarówno ze strony nauczycieli jak i rodziny, miały niskie poczucie własnej wartości, natomiast, gdy wsparcie ze strony nauczycieli było wysokie, również efekty w tym obszarze były wyższe.

3.2. Rola nauczycieli

Rola nauczycieli jest kluczowa w ocenie uczniów, a ich relacje z dziećmi wywierają ogromny wpływ na procesy zachodzące w klasie. W badaniach, które omawiano szerzej poprzednio, wśród osób wpływających na kształtowanie się poczucia własnej wartości uczniów, nauczyciele wymieniani byli na trzecim miejscu, (Harter, 1996); Nordahl (2002¹¹) odkrył, że relacje nauczyciela z uczniami znacząco korelują z kompetencjami społecznymi młodych ludzi (.60), ich ogólnym nastawieniem wobec szkoły (.31), angażowaniem się w nieprawidłowe zachowania (.44) i nastawieniem uczniów wobec stosowanych w szkole metod dydaktycznych (.60). Podobnie badania Bru i Thuena (1999¹²) przyniosły wniosek, że pozytywne relacje między uczniami i nauczycielami ograniczają problemowe zachowania w klasie, a także zwiększają koncentrację uczniów na nauce.

Birch i Ladd zaproponowali trzy cechy relacji nauczyciel-dziecko, które są szczególnie ważne dla małych dzieci: bliskość, zależność i konflikt (Birch and Ladd, 1996¹³) Schemat ten można również zastosować do młodzieży, szczególnie na etapie przejścia ze szkoły podstawowej do średniej.

Bliskość to ciepło i otwartość w komunikacji między nauczycielem i dzieckiem, co może być odbierane jako rodzaj wsparcia, bowiem dzieci bez oporów zwracają się do takiego właśnie nauczyciela, aby porozmawiać o swych uczuciach i doświadczeniach. Bliskość może ułatwiać wytworzenie pozytywnych uczuć i pozytywnego nastawienia wobec szkoły; nauczyciele "wspierający" zwiększają motywację ucznia i jego zaangażowanie, w ten sposób zachęcając go do nauki i pomagając w osiągnięciu lepszych wyników.

Zależność można rozumieć jako tę cechę relacji, która przeszkadza dzieciom w udanej adaptacji szkolnej. W relacjach bazujących na wsparciu za optymalny i za oznakę adaptacji uważa się proces, gdy wraz z upływem czasu zwiększa się bliskość, a zależność się zmniejsza. Uczniowie mocno uzależnieni od nauczyciela mogą odczuwać mniejszą motywację do eksploracji dalszego otoczenia lub innych relacji społecznych; u dzieci zdradzających wysoki poziom zależności częste są też negatywne uczucia wobec szkoły, takie jak wstręt lub lęk.

Konflikt z nauczycielem stanowi dla ucznia czynnik stresujący i może stanąć na przeszkodzie udanej adaptacji szkolnej. Relacje konfliktowe cechują rozdźwięki i brak porozumienia między nauczycielem i dzieckiem. Może to sprawić, że uczeń przestanie się angażować w naukę, a jego nastawienie wobec szkoły stanie się negatywne.

¹¹ Nordahl, T. (1998). "Er det bare eleven?" Nova Rapport **12**.

¹²

¹³ Birch, S. and G. Ladd (1996). Interpersonal relationship in the school environment and children's early school adjustment: the role of teachers and peers. Social motivation: understanding children's school adjustment. J. Junoven and K. Wentzel. Cambridge, Cambridge University Press.

Wentzel (1996) próbując dowiedzieć się, jakich nauczycieli uczniowie uważają za "wspierających", zbadał próbkę uczniów szkół II stopnia. Poprosił ich, aby zapisali trzy przykłady postępowania nauczyciela, które pokazują, że "zależy" mu na uczniach, i trzy, które dowodzą, że mu "nie zależy". Odpowiedzi podzielono na cztery kategorie:

- interakcje demokratyczne jako sposób okazywania szacunku
- uznawanie indywidualnych różnic (natury społecznej i edukacyjnej)
- wysokie oczekiwania odnośnie osiągnięć
- zachęta i informacje zwrotne (budowanie relacji)

Wymienione wyżej sposoby postępowania nauczycieli były odbierane przez uczniów jako dowód zainteresowania nimi. Natomiast, gdy nauczyciele zachowywali się w sposób autorytarny, nie okazywali szacunku, traktowali wszystkich uczniów tak samo i spodziewali się błędnych odpowiedzi, było to odbierane jako dowód braku zainteresowania, co wpływało negatywnie na ich wzajemne relacje.

Z drugiej strony Wentzel wskazuje też na konieczność prowadzenia w szkole zajęć służących celom społecznym, biorąc pod uwagę, że istnieją dowody na ich związek z lepszą adaptacją szkolną (Wentzel, 1996¹⁴). Podkreśla on wagę stawiania sobie celów, które - jako poznawcza reprezentacja przyszłych wydarzeń - mogą być potężnym czynnikiem motywującym zachowanie. Ponadto badania dotyczące orientacji, celów i osiągnięć sugerują, że adaptacja szkolna wymaga dążenia do wielu, często komplementarnych celów, zarówno społecznych, jak i edukacyjnych.

Istnieją dowody, że dążenie uczniów do celów prospołecznych i podejmowanie przez nich społecznej odpowiedzialności jest związane z poziomem akceptacji, jaką otrzymują ze strony rówieśników i nauczycieli. Badania pokazują też, że dążenie do tego, aby zachowywać się w sposób prospołeczny i społecznie odpowiedzialny jest w sposób ścisły powiązane z motywacją i osiągnięciami w nauce (Wentzel, 1996), a ci uczniowie, którzy stawiają sobie wiele celów odzwierciedlających zarówno zadania społeczne jak i edukacyjne najlepiej radzą sobie w szkole (Wentzel, 1996 pp 227).

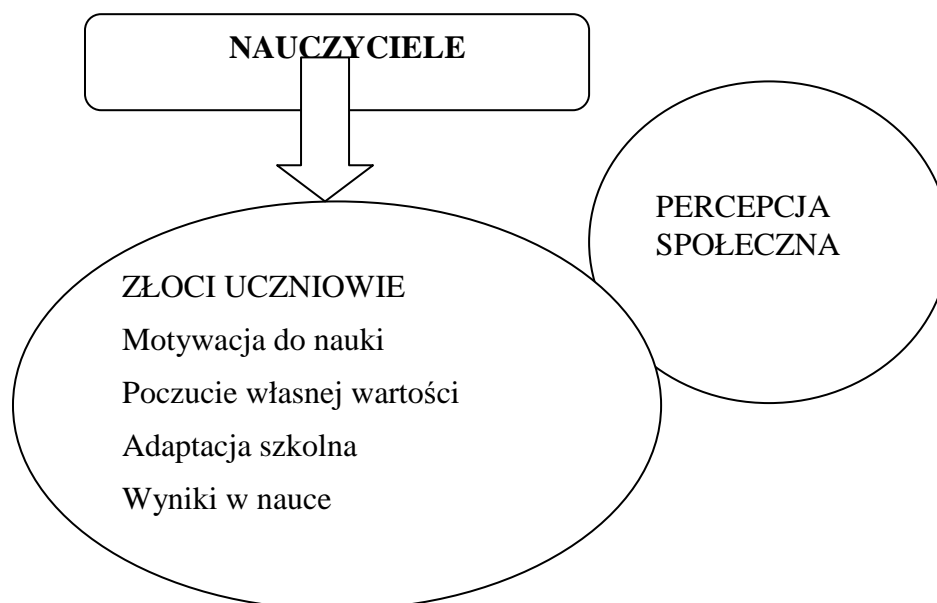
Jednakże badania procesów zachodzących w klasie szkolnej, które służą promowaniu umiejętności prospołecznych i społecznie odpowiedzialnych zachowań nie były dotąd zbyt szeroko zakrojone, chociaż we wszystkich systemach oświatowych Zachodu "rozwój umiejętności i integracji społecznej od dawna jest podstawową funkcją procesu nauczania". Wentzel starał się odkryć, w jaki sposób prospołeczność i odpowiedzialność ucznia wiążą się ze wsparciem interpersonalnym ze strony nauczycieli i kolegów z klasy. Zaobserwował, że gotowość uczniów do świadczenia pomocy, podejmowania współpracy i przestrzegania szkolnych reguł korelowała z postrzeganym przez nich wsparciem społecznym ze strony rówieśników i nauczycieli. Uzyskane wyniki są przekonujące.

4. - GOLDEN5: proponowany model interwencyjny

¹⁴ Wentzel, K. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. *Social motivation: understanding children's school adjustment*. J. Junoven and K. Wentzel. Cambridge, Cambridge University Press.

Rola nauczyciela wydaje się mieć zasadnicze znaczenie dla poprawy adaptacji szkolnej uczniów i zwiększania ich poczucia własnej wartości. Jednocześnie nauczyciel odgrywa ważną rolę jako pośrednik percepcji społecznej ich kolegów szkolnych.

Jeśli nauczyciel zmodyfikuje swoje spostrzeganie ucznia i oczekiwania wobec niego okazując to publicznie i kładąc nacisk na jego pozytywne cechy, prawdopodobnie zmieni się też podejście grupy - a kiedy to nastąpi, efekt publiczności może sprawić, że uczeń ten znacznie postępuje zgodnie z bardziej ludzkimi i pozytywnymi oczekiwaniami.



Kadra nauczycielska powinna posiadać odpowiednie narzędzia i umiejętności, aby zrozumieć sposób funkcjonowania grupy, i być w stanie odpowiednio nią zarządzać. Nauczyciele muszą dysponować środkami służącymi budowaniu właściwych, pozytywnych relacji z uczniami, a także tworzeniu klimatu, który ułatwia te relacje i prawidłowy proces nauki w klasie. Ważne jest też, aby wziąć pod uwagę elastyczność w procesie kształcenia. By stawić czoło zróżnicowaniu szkoła musi zapewniać różnorodne zajęcia, odpowiadające ogólnie potrzebom i możliwościom nastolatków, a jednocześnie dostatecznie różnorodne, co pozwala dostosować się do potrzeb i indywidualnych cech każdego ucznia. I wreszcie, koniecznym warunkiem uzyskania pozytywnych zmian w percepcji społecznej i samooceny młodych ludzi jest zaangażowanie rodzin uczniów.

Wszystko sprowadza się, więc, do stworzenia odpowiednich relacji i właściwej atmosfery, w której wszystkich uczniów będzie można uważać za "złotych" - a więc takich, którzy są zdolni do tego, by "błyszcząć".

Jest to możliwe do osiągnięcia, jeśli szkoła zadba o najważniejsze obszary swojego funkcjonowania. W oparciu o przedstawione wcześniej doniesienia naukowe proponujemy wybór pięciu niżej wymienionych obszarów. Warunkiem powodzenia jest równoczesna praca nad rozwijaniem każdego z nich. Do każdego obszaru proponujemy zestaw kluczowych zasad, które mogą zostać łatwo wprowadzone w życie przez

nauczycieli. Pozwolą one poprawić relacje, usprawnić zarządzanie klasą i pomóc uczniom, którzy tego potrzebują.

- 1. Zarządzanie klasą**
- 2. Budowanie relacji**
- 3. Klimat społeczny**
- 4. Nauczanie indywidualizowane**
- 5. Współpraca szkoła - dom**