

Kiedy nic nie działa

*„Ile jeszcze razy nazwiesz kogoś nikim
nie poznając jego motywacji, działań, przyczyn ?!
Ile razy zmarnujesz swoje (nauczycielskie) szczęście
wcielając w życie jedno tylko podejście ?!”*

Każdy nauczyciel w swojej karierze zawodowej doszedł do momentu, kiedy uznał, że w pracy z trudnym uczniem zrobił wszystko, co mógł i nic już się nie da zrobić. Zastanówmy się, czy tak jest?

Szacuje się, że około 5% uczniów jest takimi uczniami, z którymi według bezsilnych nauczycieli – nic nie da się zrobić. Uczniowie ci generują 50% wszystkich niewłaściwych zachowań w szkole. Jest to grupa uczniów, która nie poddaje się standardowym procedurom dyscyplinarnym szkoły. Potrzebne jest im indywidualne wsparcie w uczeniu się właściwych zachowań. Kiedy o tym piszę, nasuwają mi się pytanie: Czy samotnie działający nauczyciel jest w stanie zaradzić takim problemom? Czy działania podjęte na „chybił-trafił” będą skuteczne? Jestem przekonany, że nie. Moje doświadczenia i innych nauczycieli wyraźnie wskazują, że praca zespołowa jest najskuteczniejsza. W tym miejscu czytelnik może wskazać, że w szkołach powoływane są zespoły wychowawcze, w obecnej chwili zespoły związane z Rozporządzeniem o pomocy pedagogiczno-psychologicznej. Tak, to prawda. Jednak zespoły wychowawcze składają się z nauczycieli, którzy często nie uczą ucznia i z tego powodu mają ograniczoną wiedzę o nim i trudnościach, których on doświadcza. Brak tak istotnych informacji o uczniu utrudnia postawienie trafnej diagnozy, co skutkuje stworzeniem nieskutecznej interwencji, która buduje przekonanie, że nic już się „nie da zrobić”.

Dlatego najskuteczniejszym rozwiązaniem takich trudności jest budowanie zespołu, który oparty jest na grupie nauczycieli pracujących z uczniem oraz profesjonalistów różnych specjalności, którzy pracując wspólnie, dzieląc wartości i cele, prowadzą wieloaspektową analizę problemu (diagnozę), poszukując rozwiązań oraz planując i wdrażając je, korzystając z wiedzy i umiejętności zgromadzonych w różnych dziedzinach.

Podstawowym trzonem zespołu, który pracuje nad rozwiązaniem problemu w zależności od potrzeb ucznia i skali problemu są: rodzice ucznia, nauczyciele uczący go, a także, jeżeli pozwalają możliwości intelektualne i emocjonalne, sam uczeń. Jeżeli wiedza o uczniu i wiedza specjalistyczna potrzebna do postawienia diagnozy jest niewystarczająca, kolejnymi osobami, które biorą udział w tworzeniu planu interwencji jest pedagog szkolny, który może wnieść ważne informacje o uczniu i jego deficytach. Pomocnymi osobami są również specjaliści o określonej wiedzy – psycholog szkolny, klinicysta, psychoterapeuta, pielęgniarka, pracownik socjalny, kurator sądowy itp. Teraz może pojawić się pytanie, a po co tyle osób? Ważnym czynnikiem powodującym konieczność pracy w zespołach złożonych z osób o różnych specjalnościach, jest złożoność problemów, przed jakimi stają nauczyciele. Skuteczne radzenie sobie z tymi problemami wymaga korzystania z różnych obszarów wiedzy i umiejętności.

Oczywiście nie wszystkie przypadki wymagają specjalistycznej wiedzy, czy umiejętności. Z mojego doświadczenia i innych osób, wynika, że na dziesięć przypadków, w ośmiu wiedza posiadana przez szkołę jest wystarczająca do postawienia trafnej diagnozy. Jednak tu muszę podkreślić, że wiedza i umiejętności pojedynczego nauczyciela nie równają się grupie nauczycieli. W pozostałych dwóch przypadkach wiedza i umiejętności potrzebne do rozwiązywania wielu problemów znajduje się w innych instytucjach takich jak Poradnia Pedagogiczno-Psychologiczna, Ośrodek Pomocy Społecznej, Ośrodki specjalistyczne, Policja, Sąd itp., które należy angażować do wspólnego działania.

Skutecznym narzędziem i metodą w interwencji zespołu szkolnego, który podejmuje pracę z uczniami z trudnościami w zachowaniu, dydaktycznymi i społecznymi jest funkcjonalna analiza zachowania (FAZ). FAZ to proces, który pozwala zidentyfikować i poddać analizie zachowania stwarzające problem i na tej podstawie zaproponować rozwiązanie tych problemów. Metoda ta zakłada, że zachowanie pojawia się z określonego powodu i mając na myśli ten powód tworzy się plan dokonania zmiany. Plan koncentruje się na uczeniu i wspieraniu bardziej właściwych zachowań, które mogłyby oferować uczniowi osiągnięcie swojego celu w sposób akceptowany społecznie. Jednak, żeby działania skierowane na jednostkę mogły być skuteczne, to polityka szkoły musi posiadać spójne oczekiwania, dyscyplinę i strategie promujące pozytywne zachowania (szkolny system dyscyplinarny).

Zarówno badania jak i osoby pracujące z dziećmi i młodzieżą jasno wskazują, że czynnikiem ułatwiającym uczenie młodych ludzi właściwych zachowań jest określenie jasnych i zrozumiałych granic. Jednak to nie jest jedyny czynnik, który wpływa na zachowanie uczniów, jest ich znacznie więcej. Niewłaściwe zachowanie uczniów pozostaje w znacznej mierze pod wpływem czynników środowiskowych tj. dom rodzinny, społeczność, w której żyje uczeń. Nauczyciele często wskazują na powyższe czynniki, twierdząc, że mają ograniczony wpływ. Oczywiście szkoła ma ograniczony wpływ na zewnętrzne czynniki. Jednak nie oznacza to, że nic dalej się nie da zrobić. Doświadczenie w pracy z „trudnymi” uczniami pokazuje, że nie ma przypadków beznadziejnych. Najczęściej są one nie właściwie zdiagnozowane, co powoduje podjęcie nieskutecznej interwencji. Dobra diagnoza i wstępne interweniowanie na poziomie szkoły może być najbardziej ekonomicznym podejściem przyczyniającym się do zmniejszenia liczby niewłaściwych zachowań pośród różnorodnej populacji uczniów.

Skoro właściwa diagnoza jest podstawą do skutecznej interwencji, to FAZ jest narzędziem, które bierze pod uwagę szereg różnych czynników, również tych środowiskowych, przez co pozwalają wdrożyć właściwą, zindywidualizowaną interwencję. FAZ to proces, który służy do określenia, w jakim zakresie zachowanie ucznia pozostaje pod wpływem, lub jest wzmacniane warunkami otoczenia, czynnikami tkwiącymi w uczniu oraz znalezieniu powodów tego zachowania i na podstawie tej wiedzy stworzenie ukierunkowanej, indywidualnej, bez podejścia arbitralnego interwencji pozwalającej w sposób proaktywny nauczyć ucznia zachowań pożądanых. Metoda jest stosowana w pracy z uczniami, którzy demonstrują zarówno niewielkie jak i poważne problemy z zachowaniem, trudnościami dydaktycznymi i społecznymi. Proces ten dzieli się na cztery etapy:

1. Identyfikacja problemu.
2. Badanie i analiza problemu.
3. Stworzenie i wprowadzenie w życie planu interwencji.

4. Ocena planu interwencji.

Przyjrzyjmy się poszczególnym etapom procesu FAZ.

I. Identyfikacja problemu.

Jest to prawdopodobnie najważniejsza część całego procesu. Jeśli zachowania stwarzające problem nie jest jasno opisane, to cały proces FAZ spotka niepowodzenie. Identyfikacja problemu dzieli się na kilka kroków, które pozwalają na jasne opisanie problemu, zrozumiałe dla wszystkich. Daje możliwość łatwego badania czynników wywołujących i wzmacniających zachowanie oraz częstotliwości, intensywności i miejsc występowania trudnego zachowania.

W skład identyfikacji problemu wchodzi następujące kroki:

1. Zbieranie informacji środowiskowych.

Zbieranie informacji środowiskowych jest ważnym pierwszym krokiem. Polega na przeglądaniu zapisów w dzienniku/zeszytach uwag, prowadzeniu wywiadów z nauczycielami, rodzicami i samym uczniem, jak również innymi uczniami i pracownikami szkoły. Działania te pozwalają wnieść niezbędną wiedzę na temat trudnych zachowań oraz miejsc ich występowania. Zbieranie tych informacji ważne jest, także dla czynników pozwalających przewidzieć niepożądane zachowanie. Zdobyta wiedza pozwala na wybranie tylko tych zachowań, które utrudniają uczniowi właściwe zachowanie. Właściwy wybór niepożądanych zachowań często jest subiektywny, dlatego ważne jest kierowanie się działaniami opisanymi w kolejnym kroku identyfikacji problemu.

2. Sporządzanie listy zachowań, które przeszkadzają uczniowi w postępach oraz uszeregowaniu ich pod względem ważności. Wybraniu jednego lub dwóch, jako pierwszy cel zmiany.

Pomimo, że identyfikowanie problemu może wydawać się prostym zadaniem, w rzeczywistości istnieje wiele trudności. Na przykład, brak dostatecznej szczegółowości, co powoduje zajmowanie się zbyt wieloma problemami w tym samym czasie, co utrudnia wybranie rozsądnego celu. Dlatego ważnym elementem jest sporządzenie listy zachowań ucznia i wybranie jednego lub dwóch, które będą celem interwencji. Proces dokonywania wyboru jest subiektywny, ponieważ zidentyfikowane problemy to często te, które najbardziej przeszkadzają dorosłym pracującym z dzieckiem lub te, które jak sądzimy najbardziej utrudniają uczniowi normalne funkcjonowanie w szkole. Należy tu postępować szczególnie rozważnie, ponieważ modyfikowanie tych zachowań nie zawsze służy najlepszemu rozwiązaniu dla dziecka. Na przykład, bójkę na boisku są nieakceptowane w szkole i byłyby właściwym celem interwencji. Jednakże, jeśli zachowanie ucznia są wynikiem zaczepek, wymuszania lub zastraszania, to jesteśmy zobligowani do przyjrzenia się bliżej temu zdarzeniu. My często widzimy koniec całej sytuacji, czyli „fajerwerki” (bójkę), nie dostrzegając poprzedzających elementów tej sytuacji. Żeby móc podjąć skuteczną interwencję należy także rozważyć te czynniki, które poprzedzają zachowanie ucznia, by interwencja mogła służyć interesom dziecka i być skuteczną.

3. Zdefiniowanie zachowań stanowiących cel interwencji.

Proces FAZ jest zazwyczaj przeprowadzany przez kilka osób, które mogą spostrzeć, interpretować problem (zachowanie) w różny sposób, co powoduje nieprecyzyjne, zbyt mgliste i często ogólne spojrzenie na sytuację. W czasie pracy w szkole spotykam się z taką trudnością, że podczas opisywania przez nauczycieli zachowań ucznia, słyszę informacje, że uczeń jest niegrzeczny, brak mu motywacji itp. Na przykład, fraza *zachowanie niegrzeczne* u jednych z nas łączyć się będzie z wyobrażeniem irytującego zachowania werbalnego (mruczenie, krzyki, stukanie przedmiotami), jednak ktoś inny może rozumieć to poprzez bieganie po klasie. Takie definiowanie zachowania nie przynosi nam informacji, jakiego rodzaju zachowanie prezentuje uczeń, lub co się dzieje w rezultacie tego zachowania. Z tego powodu tak ważne jest tworzenie definicji wysokiej jakości. Na przykład, zamiast „Stefan nie uważa na lekcji”, to „Stefan słabo koncentruje się na zadaniu (rozgląda się, kładzie się na biurku, a następnie zaczyna chodzić po klasie) podczas wykonywania zadania samodzielnie”. Szczegółowa definicja zachowania pozwala na jasne określenie zachowania, które jest precyzyjne i zrozumiałe dla każdej osoby biorącej udział w procesie FAZ. Ponadto dobra definicja problemu pozwala na stworzenie specyficznych pomysłów interwencji w oparciu o tę definicję oraz precyzyjny pomiar obecnego poziomu zachowania.

4. Zgromadzenie informacji o obecnym poziomie zachowania. Pomiar zachowań docelowych.

Aktualne dane są ważne, ponieważ informacje służą, jako punkt odniesienia podczas analizy postępów w czasie interwencji. Generalnie należy zgromadzić nie mniej niż trzy punkty odniesienia, aby upewnić się, że analiza zachowania jest właściwa. Zgromadzenie danych w różnych miejscach i sytuacjach sprawia, że łatwiej ocenić następujące zmiany w zachowaniu.

Zaleca się pomiar trzech najważniejszych wymiarów zachowania: częstotliwość, czasu trwania i intensywność zachowania. Częstotliwość oznacza ile razy dane zachowanie pojawiło się określonym czasie (np. w czasie jednej lekcji), natomiast czas trwania określa, jaki czas zajmuje zachowanie (np. ile trwa napad złości). Wymiar intensywności określa jak niebezpieczne lub jak destrukcyjne jest zachowanie.

Jak zakończymy pomiar możemy stworzyć stwierdzenie identyfikujące problem np. „Stefan zaczyna się denerwować, potem przestaje się zajmować zadaniem, opuszcza swoje miejsce i zaczyna chodzić po klasie zaczepiając innych uczniów. Taka sytuacja powtarza się trzy razy w czasie lekcji i ma miejsce, kiedy Stefan ma wykonywać zadanie samodzielnie.”

Takie stwierdzenie pozwala precyzyjnie zająć się konkretnymi zachowaniami i przejść do kolejnego etapu procesu FAZ, badania i analizy problemu.

II. Badanie i analiza problemu

Głównym celem tego etapu jest zidentyfikowanie czynników, które poprzedzają, wzmacniają lub wpływają na pojawienie się zachowania stwarzającego problem. Kolejnym elementem tego etapu jest upewnienie się, że uczeń ma odpowiednie możliwości intelektualne, społeczne oraz umiejętności komunikowania potrzeb, aby prawidłowo funkcjonować w klasie. Właściwa identyfikacja wszystkich czynników, pozwala na stworzenie skutecznego planu interwencji

Podobnie jak poprzedni etap procesu FAZ, badanie i analiza składa się z czterech kroków, pierwszym z nich jest:

1. Rozpoznanie warunków, które pozwalają przewidzieć zachowanie.

Celem tego działania jest rozpoznanie czynników, które pozwalają przewidzieć zachowanie lub mają na nie wpływ. Na samym początku wykorzystujemy informacje środowiskowe, aby zidentyfikować odległe wydarzenia, które mogą poprzedzać zachowanie. Wydarzenia te nie odbywają się w tym samym czasie, co zachowanie niewłaściwe ucznia, ale mogą mieć wpływ na jego zaistnienie. Może to być problemy ze snem, prześladowanie czy konflikty z innymi uczniami, trudności rodzinne i wiele innych kontekstowych czynników. Odległe czynniki obejmują szerokie spektrum zmiennych; mogą być związane ze szkołą, domem, kwestiami psychologicznymi itp. Dla naszych celów, ważniejsze jest rozpoznanie warunków pojawiających się w szkole, będące zachowaniami poprzedzającymi zachowanie docelowe ucznia, które najczęściej pojawia się na początku łańcucha zachowań. Z kolei łańcuch zachowań, to drobniejsze zachowania (poprzedzające), które łączą się w większe epizody. Zachowania poprzedzające najczęściej prezentowane są przed zachowaniem bardziej intensywnymi. Ważne jest, aby rozpoznać zachowania poprzedzające, co pozwoli zareagować i zapobiec bardziej intensywnym zachowaniom.

W przypadku Stefana, zachowaniami poprzedzającymi zaczepianie innych uczniów jest złość, odmowa wykonywania zadania, a następnie wychodzenie z ławki i chodzenie po klasie. Zachowania te staną się ważnymi czynnikami, rozważanymi podczas opracowania interwencji.

Obszarami, które również należy przeanalizować to pora dnia, otoczenie fizyczne, ludzie, czynności, które zdają się wywoływać lub zapowiadać zachowanie stwarzające problem.

Po rozpoznaniu warunków przewidujących zachowanie możemy przejść do kolejnego działania, którym jest zdefiniowanie deficytów umiejętności ucznia.

2. Zdefiniowanie deficytów dydaktycznych, umiejętności społecznych i intencji komunikacyjnych.

Bardzo częstym powodem negatywnego zachowania uczniów jest związane z brakiem umiejętności właściwego zachowania, trudnościami akademickimi lub niewłaściwe zachowanie służy komunikowaniu się. Stąd tak istotnym elementem procesu badania jest analiza tych umiejętności. W sytuacji, w której stwierdzimy brak jakiejś konkretnej umiejętności, to najważniejszą częścią interwencji będzie zaoferowanie uczniowi możliwości zmniejszenia stwierdzonych deficytów – nauczenia go koniecznych umiejętności.

Umiejętności związane z nauką są zazwyczaj pierwszym obszarem, na którym koncentrujemy się podczas badania, ponieważ rozbieżność pomiędzy poziomem umiejętności, a programem powoduje, że szczególnie trudno jest ograniczyć niepożądane zachowanie.

Umiejętności związane z właściwym zachowaniem powinny być podobnie spostrzegane jak umiejętności akademickie. Brak umiejętności związanych z zachowaniem potrzebnych do spełniania oczekiwań nauczyciela jest dużym ograniczeniem właściwego zachowania. Na przykład może istnieć potrzeba nauczania dziecka jak opanowywać złość, jak rozwiązywać konflikty, lub jak prosić o pomoc. Na tym etapie analizy, poszukujemy obecności potrzebnych umiejętności. Podstawowym pytaniem jest: „Czy uczeń kiedykolwiek i w jakiejkolwiek sytuacji lub miejscu prezentuje wymaganą umiejętność?” Jeżeli uczeń posiada tę umiejętność wtedy interwencja będzie koncentrowała się na promowaniu tego zachowania w miejscu, w którym uczeń nie prezentuje zachowania. Jeżeli uczniowi brak umiejętności, trzeba go będzie jej nauczyć, co będzie częścią interwencji.

Umiejętności komunikacyjne. Uczniowie generalnie mogą zachowywać się w sposób niewłaściwy w celu komunikowania niezadowolenia, frustracji spowodowanej zadaniem, lub chęcią zaangażowania się w inną czynność. Takich uczniów w łatwy sposób można nauczyć werbalnie komunikować swe potrzeby i zazwyczaj łatwo jest ich skierować na właściwy sposób reagowania/zachowania. Najczęściej brak umiejętności komunikacyjnych doświadczają uczniowie z deficytami mowy, uczniowie autystyczni, czy uczniowie z zespołem Aspergera. Tacy uczniowie będą prawdopodobnie komunikowali się za pomocą niewłaściwych zachowań.

Po analizie ewentualnych deficytów, analizujący rozważa następnie konsekwencje, które mogą wspierać zachowanie. Na przykład, dziecko mające napad złości na stoisku z zabawkami, może nauczyć się, że takie zachowanie kończy się nagrodą. Rodzic, żeby uspokoić dziecko kupuje zabawkę, a dziecko szybko uczy się, że atak złości prowadzi do uzyskania upragnionej rzeczy.

Również często obserwuję wykorzystywanie przez uczniów niewłaściwego zachowania do osiągnięcia swoich celów. Dlatego kolejnym działaniem jest stworzenie teorii (hipotezy) funkcjonalnej dotyczącej przyczyn pojawienia się zachowania.

3. Stworzenie teorii (hipotezy) funkcjonalnej dotyczącej przyczyn pojawienia się zachowania.

Zrozumienie funkcji zachowania jest priorytetowym działaniem pozwalającym na stworzenie i wdrożenie skutecznej interwencji. Uważa się, że funkcją większości negatywnych zachowań jest chęć zwrócenia na siebie uwagi nauczyciela i/lub innych uczniów albo ucieczka od zadania, czy jakiejś czynności, której w danej chwili uczeń nie chce wykonywać. Na przykład Stefan zaczyna chodzić po klasie, a następnie zaczepiać innych uczniów, co powoduje, że nauczyciel skupia się na zachowaniu Stefana, pomijając to, co miał zrobić uczeń – rozwiązać indywidualnie zadanie.

Hipoteza przyczyn zachowania Stefana może brzmieć następująco:

„Kiedy Stefan proszony jest o wykonanie samodzielnie zadanie, w kontekście zapoznania się z treścią zadania, uczeń przestaje pracować, kładzie się na ławce, a następnie wstaje i zaczyna chodzić po klasie zaczepiając innych uczniów w celu uniknięcia wykonywania zadania i te zachowania docelowe mogą być związane z brakiem umiejętności czytania ze zrozumieniem.”

Stworzenie teorii funkcjonalnej, a następnie sprawdzenie jej trafności pozwala na stworzenie skutecznej interwencji.

Ważnym elementem, o którym często zapominamy jest znalezienie zachowań zamiennych, okresów wolnych od problemu i potencjalnych czynników motywujących ucznia do prezentowania zachowania pożądanego.

4. Rozpoznanie mocnych stron, zainteresowań i potencjalnych zachowań zamiennych.

Pomimo, że proces analizy skupia się głównie na zachowaniach negatywnych, ten ostatni krok w procesie identyfikuje, jakie pozytywne zachowania prezentuje uczeń, które mogłyby stać się zachowaniami zamiennymi i służyć tym samym funkcją, co zachowanie niewłaściwe, w jakich okolicznościach zachowanie zamienne/właściwe występuje, jakie czynniki lub zachęty mogłyby motywować ucznia do częstszego prezentowania właściwego zachowania.

Zachowaniami zamiennymi nazywamy zachowania pożądane społecznie, zastępujące zachowanie, które jest celem interwencji i spełniające dla ucznia tą samą funkcję, pozwalające mu osiągnąć ten sam cel. Na przykład, w sytuacji Stefana zamiennym zachowanie może być prośba o pomoc w zrozumieniu zadania. Np. przydzieleniu ucznia, który wytłumaczy Stefanowi, na czym polega to zadanie.

Proces analizy problemu jest zakończony, kiedy stworzona zostaje teoria funkcjonalna, jak również lista mocnych stron ucznia, czynników zachęcających i motywujących ucznia do prezentowania właściwego, zamiennego zachowania.

W kolejnym etapie procesu FAZ wykorzystamy zdobytą wiedzę do tworzenia i wprowadzenia w życie planu interwencji.

III. Stworzenie i wprowadzenie w życie planu interwencji.

Ostatecznym celem procesu FAZ jest stworzenie indywidualnego planu interwencji, który pozwoli zmienić niewłaściwe zachowanie. Ta częśći procesu skupia się na trzech podstawowych strategiach pozwalających na zmianę niepożądanego zachowania w szkole:

- modyfikowaniu warunków prognozujących zachowanie, w celu zredukowania niepożądanego zachowania i wzmocnienia zachowania właściwego (zamiennego),
- nauczaniu umiejętności, których uczeń nie posiada lub wspieranie ucznia w częstszym prezentowaniu zachowań pozytywnych,
- zmiana konsekwencji tak, aby zachowanie zamienne stało się bardziej pożądane przez ucznia, niż zachowanie niewłaściwe.

Żeby móc zrealizować powyższe strategie należy przejść przez trzy działania zawarte w tym kroku.

1. Powiązanie analizy z interwencją.

Dyskusja na temat powiązania informacji zdobytych na drodze analizy z konstruowaniem interwencji jest oparta na modelu rywalizujących ścieżek. U podstaw tego modelu jest założenie, że zachowania pożądane z powodzeniem mogą rywalizować z zachowaniami niewłaściwymi, ponieważ pozwalają uczniowi uzyskać swój cel.

Model rywalizujących ścieżek składa się z trzech części: czynników, które jak sądzimy mają wpływ na zachowanie i pozwalają je przewidzieć oraz interesującego nas zachowania i konsekwencji podtrzymujących to zachowanie. Część interwencji zajmująca się czynnikami poprzedzającymi zachowanie, generalnie koncentruje się na zmianie lub operowaniu tymi czynnikami. Natomiast pomysł na zajęcie się wybranymi zachowaniami kładzie nacisk na strategię uczenia i wzmacniania właściwych zachowań. A w końcu strategię zajmującą się konsekwencjami zachowania są stworzone w celu zmiany zachowania tak, aby zachęta i wsparcie niepożądanego zachowania zostały zminimalizowane, a alternatywne zachowanie zastępcze stało się bardziej pożądane.

2. Wybór komponentów interwencji.

W tym działaniu skupiamy się głównie na wyborze komponentów interwencji zlokalizowanych w obszarach: *modyfikowania zwiastunów zachowania, koncentracji na deficytach umiejętności i intencjach komunikacji oraz modyfikowania podtrzymujących konsekwencji zachowania.*

Modyfikowanie zwiastunów zachowania.

Przechodząc od analizy do interwencji najpierw należy rozważyć strategię prewencyjną, pozwalającą zmienić warunki, które jak wiemy, pozwalają przewidzieć zachowanie niepożądane lub na nie wpływają.

Pierwszym elementem, który możemy podać modyfikacji są **odległe prognozyki (czynniki)** wpływające na zachowanie ucznia. Jak wspominałem wcześniej nie zawsze mamy możliwość zdobycia informacji o odległych czynnikach, ale dla naszych celów bardziej istotne są **zachowania zwiastujące (uprzedzające zachowanie docelowe) i bezpośrednie czynniki.**

3. Zachowania zwiastujące.

Przypominając są to zachowania mniej intensywne, które mają tendencję do pojawiania się przed bardziej intensywnym zachowaniem. Modyfikowanie naszej reakcji na pierwsze rozpoznawalne zachowanie zwiastujące w łańcuchu zachowań, jest ważnym czynnikiem prewencyjnym interwencji. Na przykład, zaobserwowano, że uczeń czerwienieje się na twarzy i kuli przed napadem złości. Wczesna reakcja nauczyciela (np. krótka rozmowa, pozwolenie uczniowi na odreagowanie frustracji poprzez krótki spacer – zmianę dynamiki ciał), w dużym stopniu może zmniejszyć ilość zachowań bardziej intensywnych.

Bezpośrednie czynniki.

Po rozważeniu łańcuch zachowań, następują procesy interwencji zmierzające do zmodyfikowania czynników uruchamiających zachowanie w szkole. Mogą obejmować brak uwagi ze strony nauczyciela, obecność pewnych osób (innych pracowników szkoły, uczniów), trudne zadanie lub zmiana codziennej rutyny. Ogólne propozycje dotyczące zmniejszenia oddziaływania na ucznia bezpośrednich czynników obejmują zmianę planu ucznia, zmianę wielkości grup (osób pracujących w danej grupie), zmianę zadań (trudniejsze/latwiejsze, krótsze/dłuższe), oferowanie przypomnień odnośnie oczekiwanych zachowań, zmiany programowe, zaoferowanie uczniowi krótkich przerw. Oczywiście propozycję nie wyczerpują wszystkich możliwości interwencji, są to przykładowe propozycje pokazujące kierunek modyfikacji.

Koncentracja na deficytach umiejętności i intencjach komunikacyjnych.

Celem strategii nauczania i wspierania jest rozwijanie umiejętności, których uczeń obecnie nie posiada, lub promowanie umiejętności, które uczeń posiada, ale ich nie wykorzystuje.

Strategie te koncentrują się przede wszystkim na zajęciu się deficytami umiejętności w obszarze akademickim, behawioralnym i komunikacyjnym. Celem jest znalezienie szczególnego zachowania zamiennego, ucząc równocześnie potrzebnych umiejętności i zapewniając wzorce postępowania i wsparcie dla ucznia, tak, aby posługiwał się tymi umiejętnościami w pożądanym kontekście. Kiedy uczeń prezentuje umiejętności, mogą być one wzmacniane i promowane poprzez modyfikowanie programu i otoczenia, jak również zmianę konsekwencji następujących po tych zachowaniach.

Deficyty umiejętności behawioralnych.

Deficyty umiejętności behawioralnych są najczęściej korygowane poprzez pewnego rodzaju trening umiejętności, co oprócz poleceń i nauczania, obejmuje okazje do modelowania, ćwiczenia i wspierania wyuczonych umiejętności. Takie strategie są częste w przypadku wielu umiejętności społecznych i podczas programów treningu opanowywania złości, rozwiązywania konfliktów itp.

Deficyty umiejętności akademickich

Deficyty umiejętności akademickich często współistnieją z zachowaniem stwarzającym problem, takie deficyty mogą również wymagać zidentyfikowania i działań naprawczych. Na przykład, jeśli odnotujemy, że uczeń klasy V czyta bardzo powoli, choć dość dokładnie, będzie wymagał prawdopodobnie interwencji poprawiającej płynność czytania. Dlatego też, nauczyciel może zostać poproszony o znalezienie nieco lepiej czytającego ucznia i zastosowanie interwencji polegającej na tym, że obaj – słabszy i lepszy czytelnik, będą codziennie czytali wyznaczone ćwiczenie. Jednakże naprawa umiejętności może być drugorzędna; uczeń może potrzebować najpierw zmodyfikowania programu i pomocy kolegi lub nauczyciela w opanowywaniu trudnego materiału.

Intencje komunikacyjne

Intencje komunikacyjne mogą być zaangażowane, gdy niepożądane zachowanie zdaje się być dla dziecka skutecznym lub niezawodnym środkiem wyrażania potrzeb lub pragnień. Zachowania związane z komunikacją są częstsze u małych dzieci, a szczególnie u dzieci z opóźnieniami komunikacyjnymi. Jak wynika z naszych doświadczeń, dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym, a także uczniowie z opóźnieniami kognitywnymi, lub opóźnieniami językowymi częściej wymagają interwencji komunikacyjnej.

4. Modyfikowanie podtrzymujących konsekwencji.

Tutaj rozważymy rozpoznane konsekwencje – niekoniecznie kary, lecz np. warunki albo reakcje pojawiające się tuż po obserwowanym zachowaniu. Z czasem, możliwe będzie przekształcenie konsekwencji w taki sposób, aby motywowały i promowały zachowania bardziej dostosowane do wymogów. Na przykład, uczeń często odsyłany do dyrektora z powodu destrukcyjnego zachowania w klasie, może zamiast tego otrzymywać nagrodę za poprawne zachowanie i koncentrowanie się na wykonywanych zadaniach.

Prawidłowe odniesienie się do zakładanych funkcji zachowania sprawiającego problem, wymaga wykonania trzech kroków. Po pierwsze, nauczyciel powinien starać się, aby nie pozwolić negatywnemu zachowaniu nadal służyć tej samej funkcji; innymi słowy, nauczyciel nie powinien dłużej zachęcać do zachowania stanowiącego cel interwencji. Na przykład, gadanie na lekcji, mające na celu zwrócenie na siebie uwagi, może być ignorowane przez nauczyciela, a przeszkadzanie podczas lekcji, które zazwyczaj kończyło się odesłaniem do dyrektora, pedagoga może skutkować wykonywaniem samodzielnej pracy w klasie innego nauczyciela lub po lekcjach.

Propozycje interwencji w oparciu o funkcje behawioralne

<i>Funkcja</i>	<i>Technika interwencji</i>	<i>Motywowanie</i>	<i>Konsekwencje</i>
Pozyskanie: Uwagi	Monitorowanie własnego zachowania Kontrakt behawioralny Notatka ze szkoły do domu Publiczna informacja	Koleżeńska pomoc w nauce Nagroda Pochwała Pełnienie roli pomocnika	Planowane ignorowanie Krótkie wykluczenie z lekcji i pobyt w innej klasie
Rzeczy, zajęć, miejsca	Monitorowanie własnego zachowania Kontrakt behawioralny	Dostęp do upragnionej rzeczy, miejsca, czynności	Utrata wolnego czasu (np. przerwy) Uniemożliwienie dostępu do upragnionej rzeczy, miejsca, czynności

Stymulacja sensoryczna	Wybór dokonany przez ucznia Plan modyfikowania zachowania Koncentracja na zajęciu podczas krótkich interwałów	Ulubiona zabawa Ulubiona muzyka/ walkman Przerwa na aktywność fizyczną	Przerwanie automatycznej zachęty Nakierowanie ucznia na wykonanie zadania Utrata czynnika motywującego
Ucieczka od czegoś:	Skrócenie zajęć / zadania Kontrakt behawioralny Notatka za szkoły do domu	Zwolnienie z pracy domowej Kilka minut wolnego czasu Motywowanie w oparciu o dom [rodzinę]	Konsekwencje, np. pozostanie po lekcjach Uczeń musi pozostać na miejscu aż skończy pracę Utrata czynnika motywującego Utrata wolnego czasu

Głównym celem procesu FAZ jest rozpoznanie zmiennych, które dadzą się modyfikować i mogą być wykorzystane do opracowania skutecznej interwencji. Powiązanie oceny z interwencją wymaga wykorzystania podstawowych informacji, zmodyfikowania warunków prognozujących niewłaściwe zachowanie, wyeliminowania deficytów umiejętności i zajęcia się intencjami komunikacyjnymi oraz stworzenia funkcjonalnie właściwej interwencji w oparciu o działania wspierające właściwe zachowanie oraz mocne strony i preferencje ucznia.

Autorzy sugerują, że ważne komponenty interwencji na tym etapie procesu obejmują wyznaczenie celu, jasne opisanie procedur interwencji, strategię pomiaru / monitorowania, oraz plan pozwalający podejmować decyzje jak długo interwencja będzie wdrażana i ile zostanie zgromadzonych danych.

IV. Ocena planu interwencji.

Na obecnym etapie, ukończona jest identyfikacja problemu i analiza, a plan interwencji został zaprojektowany i wdrożony. Ostatnim etapem w procesie FAZ jest etap oceny planu. Na tym etapie porównuje się uzyskane postępy, zaobserwowane podczas monitorowania, z poziomem odniesienia i wyznaczonymi celami, co umożliwi ocenę efektywności planu interwencji. Ocena planu pozwala stwierdzić czy interwencja działa, czy jest wdrażana zgodnie z planem i w końcu, czy jest skuteczna.

Tak jak poprzednie etapy FAZ, również ten składa się z kilku elementów. Pierwszym jest ocena integralność interwencji.

1. Ocena integralność interwencji.

Ponieważ niewłaściwie wprowadzana w życie interwencja prawdopodobnie nie będzie skuteczna, pierwszym krokiem oceny planu jest oszacowanie, w jakim stopniu interwencje jest wdrażana zgodnie z planem. Istnieje kilka praktycznych metod oceniania integralności interwencji. Najłatwiejszą jest wykorzystanie codziennej listy sprawdzającej integralność, w której zawarte są komponenty interwencji. Nauczyciel uzupełnia listę sprawdzającą, określając czy zastosował i w jakim stopniu każdy komponent interwencji. Ponadto lista kontrolna integralności, może stać się pożyteczną wskazówką podczas szkolenia innych we wdrażaniu interwencji.

2. Gromadzenie za pomocą monitorowania rezultatów interwencji, zaznaczanie postępów na diagramie.

Etap oceny planu wymaga częstego gromadzenia rezultatów monitorowania ucznia i okresowego nanoszenia tych danych na diagram, do wykorzystania w procesie oceny formatywnej (zazwyczaj przeprowadzonej podczas spotkania oceniającego interwencję). Wykorzystanie diagramów i wykresów do przedstawienia danych pozwala szkolnym specjalistom lepiej zaprezentować swe spostrzeżenia innym osobom, w sposób promujący i wspierający modele rozwiązywania problemów. Diagramy są doskonałym narzędziem pomagającym zaprezentować rezultaty interwencji nauczycielom, rodzicom, zespołom specjalistów i innym osobom wspierającym pracę z trudnym uczniem.

3. Przeprowadzanie oceny formatywnej.

Kiedy już dane uzyskane podczas monitorowania ucznia są zgromadzone i przedstawione za pomocą wykresu, mogą zostać wykorzystane podczas procesu oceny formatywnej. W tym procesie, postępy ucznia są porównywane z poziomem odniesienia i zaplanowanymi celami, w celu zilustrowania, w jakim stopniu interwencja przynosi pożądane skutki, pomaga zrewidować interwencję i dokonać zmian, jeśli to potrzebne. Jak już oceniający upewni się, że interwencję można nadal łatwo wdrażać w klasie, dokonują przeglądu wykresów ilustrujących postępy ucznia w kontekście poziomu odniesienia i zaplanowanych celów. W oparciu o odnotowany postęp, pomaga w dokonaniu właściwych zmian w planie.

Mogą one mieć różny zakres, od osłabienia lub wzmocnienia niektórych komponentów interwencji po znaczące zmiany i ponowną analizę informacji w przypadku planów przynoszących ograniczone efekty.

W tym rozdziale dokonaliśmy przeglądu etapu oceny zaplanowanej interwencji. Ten końcowy etap procesu wymaga oceny integralności interwencji, zgromadzenia i przedstawienia na wykresie informacji dotyczących postępów, wykorzystania tych informacji w procesie oceny formatywnej, a następnie oceny skuteczności planu.

Podsumowanie

Jak mogliśmy zauważyć podejście zespołowe pomaga tworzyć zrównoważony, trwały i prężny system kierowania, a także organizację posiadającą różnorodne umiejętności i możliwości. Ponadto praca wychowawcza i interwencyjna oparta o zaprezentowaną metodą bardzo dobrze wpisuje się w oczekiwania Ministra Edukacji w związku z ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 17 listopada 2010 r.

Ponadto wprowadzenie wyżej opisanego podejścia opartego na analizie i pracy zespołowej pozwala wykorzystać wszystko to, co jest najlepsze w „organizacjach uczących się” i w pracy zespołowej. Dzięki wykorzystaniu efektu synergii pracy zespołowej powstaje możliwość poszukiwania lepszych rozwiązań niż mogliby to zrobić poszczególni nauczyciele pojedynczo. Praca w zespole pomaga również w łatwiejszym pokonywaniu problemów, które napotykają nauczyciele przy wprowadzaniu zaplanowanych wspólnie działań. Jednocześnie system ten stwarza możliwość zawodowego doskonalenia się nauczycieli poprzez nabywanie nowej wiedzy, umiejętności i wzorców działania, których zatrzymywanie i gromadzenie w organizacji wzbogaca możliwość jej działania.

Na zakończenie zacytuję Alberta Einsteina, który definiował szaleństwo w następujący sposób:

"Definicją szaleństwa jest robienie wciąż tego samego i za każdym razem spodziewanie się innych rezultatów."

Albert Einstein

Apeluję, żebyśmy my nauczyciele nie uprawiali szaleństwa, a metodycznie i celowo działali.

Niestety ograniczenia związane z ilością tekstu nie pozwalają szczegółowo opisać metodę, a jedynie jej zarys. W razie pytań, sugestii lub chęci bliższego zapoznania się z FAZ, proszę kontaktować się pod adresem mail: norbert.karaszewski@nodnsophia.pl

Norbert Karaszewski