



Sean O'Flynn, Harry Kennedy
"Conflict and Confrontation in the Classroom" [fragment książki]

Konstruktywna konfrontacja w klasie

Biorąc pod uwagę, że ludzie są biologicznie zaprogramowani na walkę o władzę i status, nie budzi zdziwienia fakt, że konfrontacja jest nieodłączną częścią naszego życia. Konfrontacja występuje w rodzinie, w polityce, w biznesie, w sporcie i niewątpliwie - w szkole i w klasie.

Konfrontacja jest nieuniknioną częścią procesu nauczania, ponieważ jeśli nauczyciel nie przejmie kontroli – przejmą ją uczniowie. W związku z tym nauczyciele muszą być w stanie konfrontować się z uczniami w taki sposób, by zminimalizować postawy negatywne i pozostawić uczniów w takim stanie, by nadal mogli obdarzać nauczyciela szacunkiem.

Konstruktywna konfrontacja jest strategią radzenia sobie ze złym zachowaniem ucznia, która umożliwia nauczycielowi rozwiązanie sytuacji bez uciekania się to metod autorytarnych czy środków przymusu. Strategia ta, prawidłowo stosowana, może okazać się bardzo efektywnym sposobem radzenia sobie z uczniami tak, by nauczyciel uzyskiwał to, czego chce, jednocześnie zachowując poczucie godności wszystkich stron zaangażowanych w interakcję.

Docenienie subtelności tej strategii i opanowanie jej wymaga czasu i praktyki. Mechanizmy tej umiejętności są łatwe do zrozumienia. Jednak im dłużej stosujemy ją w klasie, tym bardziej docenimy jej wartość i złożoność. Wymaga ona od nauczycieli dostrojenia się zarówno do swoich własnych uczuć jak i do uczuć uczniów. Żadnego z tych wymogów nie można traktować jako rzecz oczywistą. Wymaga to również tego, byśmy angażując się w konflikt, robili to będąc otwarci na możliwy wynik; byśmy akceptowali to, że uczniowie mają pomysły i uczucia, które należy szanować i wysłuchać, i że mają oni pewien wpływ na wynik konfliktu. Wymaga to od nauczyciela wyjścia poza model nagroda/kara, który lekceważy osobę ucznia.

Proponujemy tę strategię czytelnikom jako inny sposób radzenia sobie z niewłaściwym zachowaniem uczniów, by uzupełnić, a nie zastąpić praktyki już istniejące. Nie trzeba dodawać, że **nie będzie ona skuteczna w przypadku wszystkich uczniów we wszystkich sytuacjach.**

Pokazujemy tutaj zarys każdego z sześciu kroków i podajemy studium przypadków oparte o nasze własne doświadczenie nauczycielskie.

Krok 1. Stwierdzenie faktów.

Nauczyciel rozpoczyna stwierdzając, jakie są fakty, w sposób kliniczny, nie oceniając, bez emocji. Nauczyciel może powiedzieć na przykład: „*Marcin, właśnie teraz powiedziałeś, że...*” albo: „*Tomku, rzuciłeś ten papier.*” Ważne jest to, by to stwierdzenie opisywało czysty, obiektywny fakt, tak jak zarejestrowałaby to wydarzenie kamera video. Na początku wydaje się to prosta sprawa, ale nie jest aż tak prosta jak się wydaje. Zastanów się nad następującymi komentarze nauczyciela w odpowiedzi na zachowanie ucznia i zdecyduj, czy są one stwierdzeniem faktów czy nie.

1. Jest 9:12, lekcja się już zaczęła, Jaś wchodzi do klasy. Nauczyciel odwraca się i mówi:
"Jasiu, spóźniłeś się."
2. Marysia sprzecza się z nauczycielem, nauczyciel odpowiada jej mówiąc:
"Marysiu, jesteś bezczelna"
3. Grupa uczniów śmieje się w kącie sali lekcyjnej, Nauczyciel mówi:

"Wy tam! Przestańcie chichotać!"

4. Tymoteusz uderza linijką o biurko. Nauczyciel mówi:

"Tymek, przeszkadzasz mi w lekcji"

5. Paweł kopie torbę Alana na korytarzu. Nauczyciel mówi do Pawła:

„Kopnąłeś torbę Alana na korytarzu”

6. Nauczyciel poprawił i ocenił zadanie domowe Kasi. Oddając pracę domową mówi:

„Kasiu, mogłaś się bardziej postarać, stać cię na więcej.”

Które z tych sześciu zdań są według ciebie stwierdzeniem faktu?

Pierwszy przypadek *"Jasiu, spóźniłeś się."*, **nie** jest stwierdzeniem faktu. Jest to osąd nauczyciela. Pozbawiona emocji kamera nie zarejestrowałaby spóźnienia. Stwierdzenie faktu pozbawione oceny mogłoby brzmieć: *„Jasiu, jest 9:12 i właśnie przyszedłeś na lekcję.”* Zauważ różnicę tonu w tych dwóch zdaniach. Użycie słowa „spóźnienie” w pierwszym zdaniu sugeruje winę i może sprowokować wrogą odpowiedź. Z kolei drugie zdanie jest stwierdzeniem faktu, któremu nie można zaprzeczyć i jest mniejsze prawdopodobieństwo wywołania reakcji defensywnej. Niektórzy czytelnicy mogą uważać, że *„Jasiu, spóźniłeś się”* jest stwierdzeniem faktu, ale nawet jeśli to dopuścimy, to nie można zaprzeczyć, że takie stwierdzenie inicjuje negatywną wymianę zdań.

Większość nauczycieli odebrałaby to jako stwierdzenie prowokacyjne, jeśli dyrektor odnosiłby się do nich w taki sposób w sytuacji, gdy to oni byliby spóźnieni.

Drugi przykład. *„Marysiu, jesteś bezczelna”* jest wyraźnie osądem. Stwierdzenie faktu mogłoby brzmieć tak: *„Marysiu powiedziałaś właśnie...”* - i tu powtarzamy **dokładnie** to, co Marysia powiedziała.

W trzecim przykładzie zdanie: *„Wygłąda na to, że jesteście rozbawieni”* mogłoby być bardziej dokładnym stwierdzeniem faktu niż *"Wy tam! Przestańcie chichotać!"*. Użycie słów takich jak „chichotać” czy „błaznować” z pewnością wywoła pretensje czy gniew. Idąc tym tropem zdanie: *„Tymek, robisz hałas uderzając linijką o ławkę.”* jest przykładem stwierdzenia faktu, które mogłoby zostać zastosowane w czwartym przypadku, w przeciwieństwie do *„Tymek, przeszkadzasz mi w lekcji.”* Piąte zdanie *„Kopnąłeś torbę Alana na korytarzu”* jest jedynym zdaniem stwierdzającym fakt na tej liście, biorąc pod uwagę ścisłość, jaka wymagana jest by poprawnie stosować tę strategię. W ostatnim przypadku: *„Kasiu, w pracy domowej zrobiłaś Zadanie 1 i połowę Zadania 2.”* to stwierdzenie faktu, z którym nie można dyskutować. W przeciwieństwie do zdania użytego w naszym przykładzie nie poniża ono ucznia.

W zwyczajnych okolicznościach, niektóre z tych sześciu zdań mogą być uznawane za stwierdzenie faktu, ale w chwiejnej atmosferze interakcji nauczyciel- uczeń, mogą one inicjować wymianę od początku niepożądaną. Bezpośrednie stwierdzenie takie jak: *„Spóźniłeś się”* może wywoływać wrogość i poczucie urazy, prowadząc to tego, co niektórzy nauczyciele określają jako „bezczelność”. Uczeń może błyskotliwie odpowiedzieć: *„Nie! Nie spóźniłem się! Pan Dyrektor kazał mi pozbierać papiery na korytarzu zanim wejdem do klasy.”*

Łatwo jest źle wykonać Krok 1. Stwierdzenie faktu musi być wyrażone w taki sposób, by nie można było mu zaprzeczyć. Na tym etapie szukanie winnych i osądzanie nie jest pomocne.

Krok 1 ma pozwolić nauczycielowi i uczniowi zgodzić się co do tego, co zaszło. To pomaga i nauczycielowi i uczniowi uniknąć złapania się w pułapkę zmieszania, zachowań defensywnych i zaprzeczania, które zwykle mają niewielki związek z całym wydarzeniem.

Nie jest to konieczne, byśmy przez cały czas byli tak ostrożni w interakcji z uczniami. Troska i wrażliwość, o którą prosimy, jest cechą szczególną pierwszego kroku tego, co nazywamy konstruktywną konfrontacją. Jest to ważne, ponieważ maksymalizuje nasze szanse uzyskania optymalnego rezultatu.

Krok 2. Co czuję.

Na tym etapie nauczyciel dzieli się tym, co czuje (w związku z zachowaniem opisanym w Kroku 1) bezpośrednio z uczniem, którego sytuacja dotyczy.

W tym kroku szczerze i bezpośrednio wyrażenie uczuć zwykle „uczłowiecza” wymianę i podnosi szansę na pozytywny wynik. Jeśli potrafimy powiedzieć „*Jasiu, stukasz długopisem w stół i ja zaczynam czuć się sfrustrowana.*” mamy większe szanse na nawiązanie głębokiego kontaktu z uczniem niż, gdy zaczniemy w ten sposób: „*Jasiu, czy ciebie w ogóle nie obchodzą inni ludzie?*”

Wielu nauczycieli obawia się, że pozbawiają się swojej siły, jeśli dzielą się swoimi uczuciami z uczniami. Czują, że ten rodzaj odsłonięcia się spowoduje umniejszenie ich autorytetu. Na ironię - dzieje się odwrotnie.

W przeciwieństwie do tego, czego można by się spodziewać, nasze doświadczenie i doświadczenie innych nauczycieli, wskazuje, że takie wyjawienie jest bardzo mocną strategią radzenia sobie z trudnymi uczniami.

Wyjawienie swoich uczuć może być często rzeczą trudną, ponieważ nie jest łatwo precyzyjnie wyrazić to, co czujemy w danym momencie. Czasem, gdy czujemy się smutni i bezbronni, opowiadamy dowcipy i śmiejemy się. Gdy boimy się, nie mamy poczucia bezpieczeństwa usiłujemy odzyskać siłę i kontrolę agresywnie okazując gniew.

Uczucia takie jak irytacja, rozdrażnienie, gniew, wściekłość, są uczuciami „wtórnymi”. Bardzo często takie uczucia są reakcją na bardziej „pierwotne” uczucia takie jak frustracja, smutek, niepokój, wyczerpanie, lęk, zawstydzenie. Gdy ludzie dzielą się uczuciami pierwotnymi, to stają się sobie bliżsi ponieważ nawiązują wspólną więź, w nawet najbardziej nieprawdopodobnych okolicznościach. Z drugiej strony, uczucia wtórne dzielą nas i wszczynają konflikty. Sugerują element obwiniania i mogą przyczynić się do nasilenia zachowań obronnych i oporu u uczniów.

Gdy konfrontujemy się z drugą osobą, podzielenie się jakimkolwiek uczuciem będzie miało skutek „humanizacji”, zwłaszcza w połączeniu z tą techniką.

Krok 3. Dlaczego tak się czuję.

Trzeci krok w konstruktywnej konfrontacji to pokazanie uczniowi, jaki jest namacalny skutek jego zachowania w odniesieniu do nauczyciela czy innych uczniów w klasie. Niezmiennie używamy słowa „ponieważ”. Nauczyciel wskazuje uczniowi, że jego działania mają negatywne konsekwencje. Jeśli, na przykład, uczeń rozmawia na lekcji i konfrontujemy się z nim na mocy określonej reguły, jest on mniej skłonny do współpracy niż w sytuacji gdybyśmy pokazali mu, nie obwiniając, jak negatywnie jego zachowanie wpływa na nas,

w praktyczny sposób.

Namacalny skutek tego, że uczeń rozmawia, może być taki, że nauczyciel nie mógł się skoncentrować na trudnej pracy. Dzieci oburzają się, gdy narzuca im się reguły szkolne, jeśli czują, że nauczyciele po prostu się komenderują nimi i nic więcej.

Krok 4. Mamy problem.

Czwarty krok to proste stwierdzenie, że *„Mamy tutaj problem i musimy współpracować, żeby znaleźć rozwiązanie, na które wszyscy możemy się zgodzić.”*

Krok 5: Cisza.

Może być dla nauczyciela trudna do utrzymania, ale pozwala uczniowi wnieść coś w tym momencie do dyskusji, jeśli chce. Być może uczniowie będą chcieli wyładować swoje uczucia i dobrze jest pozwolić im na to. Jednak nauczycielowi nie wolno się rozproszyć, musi być skupiony na wspólnym celu, którym jest znalezienie rozwiązania dla wspólnego problemu.

Krok 6: Co możemy zrobić, by rozwiązać problem?

Ten ostatni krok obejmuje wypracowanie, wraz z uczniem, rozwiązania problemu. Mogą być nim przeprosiny i zadośćuczynienie za wyrządzoną krzywdę. Może to być określenie, czego wszyscy potrzebują.

Nauczyciel powinien powstrzymać się przed mówieniem uczniom, co trzeba zrobić. Jest lepiej jeśli to uczeń zasugeruje jak rozwiązać problem tak, by wszyscy byli usatysfakcjonowani. Może potrzebować pomocy, by zdać sobie sprawę ze skali problemu, który spowodował i wysiłków, które będzie musiał podjąć, by to naprawić. Negocjując z uczniem, nauczyciel nie powinien godzić się na półśrodki czy akceptować pierwszej propozycji, którą poda uczeń. Zdanie: *„Nie byłbym tym całkowicie usatysfakcjonowany.”* okaże się pomocne, jeśli na przykład nauczyciel chce by uczeń zrobił coś więcej niż tylko przeprosił za swoje zachowanie. W gruncie rzeczy przeprosiny mają niewielką wartość, o ile nie wychodzą spontanicznie od ucznia, który ma całkowitą jasność jakie spowodował trudności i który bierze za nie odpowiedzialność.

Z uczniami, którzy łamią szkolne czy klasowe zasady trzeba konfrontować się regularnie, w oparciu o to, że naruszają prawa innych. Być może muszą nauczyć się lepszych sposobów zachowywania się, które zaspokoją ich potrzeby.

Jest to czasochłonne, ale w prawdziwej edukacji, i w rzeczywistości, nie wymaga to więcej energii, ani jest bardziej przygnębiające niż gonienie uczniów z groźbą nagany.

Przypadek 1

Jest 15.35, słoneczne piątkowe popołudnie, maj. Pan O'Keefe uczy matematyki w klasie 5c, to ich ostatnia lekcja tego dnia. Dla niego to ósma lekcja. Pomimo, że jest zmęczony, próbuje wytłumaczyć uczniom trudne zagadnienie. Odwracając się od

tablicy, nauczyciel zauważył, że Colm Murphy rzuca kulą z papieru w Tima Scanlon.

Jakie opcje ma do wyboru Pan O'Keeffe?

Co ty zrobiłbyś w tej sytuacji?

Jest szeroka gama sposobów, w jaki nauczyciel może zareagować- od zignorowania incydentu po wysłanie Colma do gabinetu dyrektora. To, jak nauczyciel zareaguje na ten incydent jest funkcją wielu zmiennych takich jak pora dnia, wymagania programowe, norma zachowania w klasie i samopoczucie nauczyciela. Konstruktywna konfrontacja przebiegałaby w następujący sposób:

Krok 1: *"Colm, rzuciłeś papier w sali"*

Krok 2: *"Czuję się sfrustrowany"* [Zauważ, że jest tu wymienione uczucie pierwotne]

Krok 3: *"ponieważ chcę skończyć ten temat, byśmy mogli stąd wyjść o czasie."*

Krok 4: *"Colm, mamy tutaj problem."*

Krok 5: Cisza.

W tym konkretnym przypadku, użytym do zilustrowania tej techniki, nie trzeba było przechodzić do Kroku 6, ponieważ Colm, bez proszenia go o to, wstał z krzesła, poszedł na koniec sali, podniósł papier, wrzucił go do kosza i wrócił na swoje miejsce. Lekcja przebiegała bez dalszych zakłóceń. Ten uczeń, przypadkowo, miał już udokumentowaną historię jako uczeń trudny. Pan O'Keeffe stwierdził, że był „mile zaskoczony” reakcją ucznia.

Przypadek 2.

Młoda nauczycielka uczyła geografii na zastępstwie w 3. klasie chłopców. Skończyła rysunek na tablicy i poprosiła uczniów by go przerysowali do zeszytów.

Nauczycielka stała z boku, ale mimo to zasłaniała jednemu z uczniów, szesnastolatkowi o mocnej budowie, który przy całej klasie powiedział: „Przesuń dupę!”. Zażenowana nauczycielka nie bardzo wiedziała, co zrobić. Dzwonek oznajmił koniec lekcji, nauczycielka wyszła z sali zdenerwowana.

Później, w pokoju nauczycielskim, gdy doszła już nieco do siebie, napisała raport z tego zdarzenia, ale zdała sobie sprawę, że waga tego, co się stało nie została przekazana w tym opisie. Obawiała się, że dyrektor nie zrozumie w pełni znaczenia tego incydentu, że może dojść do wniosku, że nie potrafiła sobie poradzić z klasą, i że może się to skończyć jeszcze gorszą sytuacją. Postanowiła spróbować przeprowadzić z tym uczniem konstruktywną konfrontację. Poczuli, że jeśli to zawiedzie, może zawsze wykorzystać system raportów dyscyplinarnych. Spędziła trochę czasu przygotowując to, co powie. Zastanawiała się, co czuła i jakie może zastosować strategie, by doprowadzić do satysfakcjonującego wyniku. Znalazła tę klasę na planie lekcji, poszła do sali i za pozwoleniem nauczyciela, poprosiła ucznia na zewnątrz. Konstruktywna konfrontacja przebiegała następująco:

Krok 1: Fakty były wystarczająco jasne: *"Pod koniec mojej lekcji powiedziałeś --'Przesuń dupę' --."*

Krok 2: Nauczycielka początkowo chciała powiedzieć „Jestem wściekła z tego powodu”, ale

po namyśle zdała sobie sprawę, że w głębi duszy obawiała się, że jeśli nie zareaguje na ten komentarz, z jego seksualnym podtekstem, nie wiadomo dokąd to zaprowadzi. Powiedziała:

"Poczułam lęk, gdy to powiedziałaś"

Krok 3: *'ponieważ czuję, że jeśli puszcze ten tekst mimo uszu, uczniowie pomyślą, że to jest OK mówić takie rzeczy, albo nawet gorsze'*

Uczeń wtrącił, że nic właściwie nie miał na myśli, że tylko „się wygłupiał”.

Krok 4: Nauczycielka przyjęła, że uczeń nie był świadomy wszystkich podtekstów swojej wypowiedzi, ale kontynuowała: *"Mamy problem."*

Krok 5: W tym przypadku cisza nie była potrzebna, ponieważ uczeń już przyznał, że jest problem.

Krok 6: Uczeń przeprosił za to, że ją uraził. Nauczycielka podziękowała mu, ale powiedziała, że to jej nie satysfakcjonuje. Po chwili dyskusji uczeń zaproponował, że przeprosi na forum klasy na początku następnej lekcji. Nauczycielka upewniła się, czy uczeń będzie w stanie to zrobić, wskazując, że będzie to wymagało odwagi, i że nie chce by to zrobił, jeśli nie robi tego szczerze. Uczeń odpowiedział, że poradzi sobie z tym w sposób dojrzały i oboje zgodzili się co do sposobu.

Następnego dnia uczeń wstał i przeprosił nauczycielkę przed całą klasą. Nauczycielka podziękowała i pochwaliła go. Następnie skorzystała z okazji by wyjaśnić tej klasie, złożonej z samych chłopców, jak się człowiek czuje będąc obiektem takich komentarzy, i poświęciła trochę czasu na dyskusję na temat molestowania seksualnego. Dalej lekcja przebiegała jak zwykle.

W jaki sposób ocenić metodę radzenia sobie z konfliktem nauczyciel- uczeń? Jak możemy ocenić sukces, lub jego brak, jakiegokolwiek interwencji nauczyciela, gdy dochodzi do konfrontacji? W ocenie sukcesu, lub braku sukcesu, mogą przydać się następujące kryteria:

(1) Zachowanie. Jeśli w przeszłości złe zachowanie występowało regularnie, to czy jego częstotliwość została obniżona?

(2) Poczucie własnej wartości. Czy poczucie własnej wartości ucznia zostało podniesione w wyniku interakcji z nauczycielem? Czy zawodowe poczucie własnej wartości nauczyciela wzrosło w wyniku interakcji z uczniem (uczniami)?

(3) Relacja. Czy relacja uczeń-nauczyciel poprawiła się w wyniku konfrontacji? Czy relacja nauczyciela z całą klasą stała się lepsza po konstruktywnej konfrontacji? Czy w klasie jest bardziej pozytywna atmosfera, pełna szacunku i chęci współpracy?

(4) Atmosfera w klasie. Czy negatywne nastawienie do nauczyciela i systemu szkolnego zostanie obniżone?

(5) Odpowiedzialność. Czy wzrośnie poziom odpowiedzialności uczniów za swoje czyny?

(6) Dawanie przykładu. Czy w tej interakcji przykład, jaki daje nauczyciel jest czymś, co można wykorzystać w życiu?

Kiedy prosimy nauczycieli, by ocenili wynik Przypadku 2 w świetle tych kryteriów, zgadzają się oni co do wielu kwestii. Czują, że uczeń raczej nie powtórzy tego rodzaju zachowania. Po drugie, dzięki temu, że nauczycielka z wrażliwością poradziła sobie z tą sytuacją

i pochwaliła reakcję ucznia, najprawdopodobniej jego poczucie własnej wartości wzrosło. To samo można powiedzieć w odniesieniu do nauczycielki, która samodzielnie poradziła sobie z tym incydentem. Odczucia są takie, że relacja nauczyciel-uczeń poprawi się, a cała klasa będzie bardziej pozytywnie nastawiona niż gdyby uczeń został ukarany. Nauczyciele czują, że uczniowie będą chętniej brali odpowiedzialność za swoje czyny w takim klimacie emocjonalnym. Większość nauczycieli zgadza się, że ten przypadek daje pozytywny przykład radzenia sobie z trudnościami w relacjach w sensie ogólnym.

Gdy później nauczycielka o tym myślała, stwierdziła, że różnią się rezultaty konstruktywnej konfrontacji i uciekania się do procedur dyscyplinarnych szkoły. Czuli, że dzięki zastosowaniu metody konstruktywnej konfrontacji odbyła się prawdziwa lekcja. Jej relacja z chłopcami poprawiła się i jest mało prawdopodobne, że wydarzy się podobny incydent. Gdyby skorzystała z metod dyscyplinarnych szkoły i napisała raport do dyrektora, to uczeń, biorąc pod uwagę jego historię, zostałby zawieszony.

Nie nauczyłyby się niczego i wykorzystałyby pierwszą nadarżającą się okazję by odegrać się na jej lekcji, by wyrównać rachunki. Relacja nauczycielki z klasą pogorszyłaby się, a jej trudności w nauczaniu ich by wzrosły.

Chcemy mocno podkreślić, że konstruktywna konfrontacja jest subtelną techniką, która wymaga praktyki. Gdy uczymy się grać w golfa, chwila nieprawidłowego pochylenia może sprawić, że piłeczka poszybuje w złą stronę. W tej technice również łatwo zbłądzić, zwłaszcza w Kroku 1, nadając wypowiedzi ton osądu. Od początku do końca, cała postawa musi być silna, pozostając jednocześnie uważna i elastyczna, a nie używana na zimno jako narzędzie manipulacji.

Tak jak powiedzieliśmy na początku tego rozdziału, konstruktywna konfrontacja nie zawsze działa. Całe podejście może stać się błazenadą w rękach osób niewrażliwych. Nie zadziała we wrogiej atmosferze, gdzie pomiędzy nauczycielem a uczniami występuje relacja wrogości. Sceptyczni czytelnicy mogą wymyślić mnóstwo niemożliwych sytuacji „a co, jeśli...”, które dowiodą, że ta strategia się nie powiedzie. Na przykład nauczyciele, którzy są mocno zaangażowani w autorytarny sposób odnoszenia się do uczniów mogą nie odnieść sukcesu stosując konstruktywną konfrontację. Z naszego doświadczenia wynika, że jest to przydatna metoda konfrontacji z trudnymi uczniami, przeciągania ich na swoją stronę, bez środków przymusu, które nieuchronnie prowadzą do większych problemów dla wszystkich osób zaangażowanych.

Tłumaczyła Katarzyna Stępnik

Ośrodek Rozwoju Edukacji