



Trudne zachowania uczniów a style rozwiązywania konfliktów przez nauczycieli

Karina KOZŁOWSKA

Czy nauczyciel może być jednym z powodów łamania dyscypliny wśród uczniów?

Dyskusja na temat problemowych zachowań uczniów, szczególnie w kontekście aktualnie prowadzonej, społeczno-politycznej debaty na temat zasadności funkcjonowania gimnazjów, wydaje się ponownie przybierać na sile. Nie zaskakuje więc, że kwestie związane z profilaktyką przemocy i agresji wśród uczniów, wspieraniem nauczycieli w rozwoju umiejętności i kompetencji zarządzania konfliktem oraz poszukiwaniem systemowych rozwiązań mających na celu zapobieganie zachowaniu łamania dyscypliny w dalszym ciągu znajdują się w centrum rozważań środowisk pedagogicznych i akademickich.

Źródłem pojawiania się zachowań problemowych uczniów poszukuje się przede wszystkim w osobie ucznia oraz w środowisku rodzinnym i rówieśniczym. Interesującym zagadnieniem wydaje się próba zmiany perspektywy na taką, w której centrum znajdzie się nauczyciel i jego rola w kształtowaniu warunków sprzyjających powstawaniu zachowań trudnych wśród uczniów. W związku z tym celem niniejszych rozważań jest wprowadzenie w problematykę postrzegania nauczycieli jako jednego z możliwych źródeł powstawania zachowań problemowych wśród uczniów w kontekście przyjmowanych przez wychowawców gimnazjum stylów rozwiązywania konfliktów. Przedstawione rozważania stanowią przyczynek do dalszych prac badawczych.

Są one wsparte prezentacją wybranych wyników badań kwestionariuszowych zrealizowanych wśród 132 aktywnie zawodowych nauczycieli gimnazjum¹.

Problematyka artykułu nawiązuje do kilku zagadnień. W pierwszej kolejności podkreślić należy, że termin trudne zachowania ucznia jest analizowany w kontekście tzw. zachowań zakłócających, czyli takich, które nie są akceptowane przez nauczycieli, ponieważ oddziałują negatywnie na przebieg lekcji. Z drugiej strony, zasięg takich zachowań nie ogranicza się wyłącznie do osoby nauczyciela. Często dotyczą one także innych uczestników relacji, w które jest zaangażowany uczeń. Co więcej, oddziałując na poziom samooceny, realizację obowiązków szkolnych czy jakość relacji z rówieśnikami, zachowania problemowe² mogą stanowić wyzwanie także dla samego wychowanka, który przejawia rozważane zachowania. Przyjęty sposób rozumienia zachowań trudnych wynika z założeń przyjętych na potrzeby niniejszego opracowania. Po pierwsze, interakcje na linii nauczyciel-uczeń zostają zawężone do zajęć realizowanych w ramach lekcji. Po drugie, postrzegane przez nauczyciela

¹ Dobór wyników badań kwestionariuszowych podyktowany jest ich funkcją ilustracyjną dla problemu badawczego podjętego w ramach artykułu. W związku z tym sformułowanych wniosków, postulatów czy założeń nie należy traktować jako ostatecznych i wyczerpujących omawianą problematykę.

² Za Ireną Obuchowską zachowania problemowe można podzielić na zachowania, które dotyczą tylko ucznia, wraz z jego funkcjami somatycznymi i fizycznymi; obowiązków i osiągnięć szkolnych ucznia; relacji i jakości kontaktów w grupie uczniowskiej oraz przestrzegania norm. W takim ujęciu, zachowania ucznia utrudniają efektywne realizowanie treści dydaktycznych. Zob. Obuchowska I. *Problemowe zachowania uczniów* [w:] . Kruszewski K. [red.] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa 2004, s. 376.

zachowanie ucznia wynika z jego subiektywnej opinii i oceny jego postępowania. Ponieważ wychowanek utrudnia bądź uniemożliwia sprawne realizowanie treści dydaktyczno-wychowawczych, jego postawa rozpatrywana jest w kategoriach łamania dyscypliny. To, z kolei, nierzadko stanowi przyczynek do powstania konfliktu między uczniem a nauczycielem. Po trzecie, w obliczu manifestowania przez ucznia nieakceptowanych zachowań nauczyciel podejmuje szereg działań, mających na celu przeciwdziałanie im. Zgodnie z założoną perspektywą interpretacji, reakcje nauczycieli, które wyrażają się w przyjmowanych przez nich stylach radzenia sobie z konfliktem, mogą stanowić źródło zarówno pozytywnych zmian w zachowaniu wychowanka, jak i doprowadzić do jego pogorszenia, a w konsekwencji do eskalacji sporu.

Interpretacja postawy ucznia jako problemowej jest następstwem indywidualnej oceny nauczyciela, która stanowi rezultat np. jego nastawienia do ucznia (wyrażającego się np. we wrażliwości wychowawczej, tolerancji określonych form zachowania), otwartości wobec wykonywanych obowiązków, osobowości czy kondycji psychicznej i fizycznej³. Można w związku z tym przyjąć, że zbiór możliwych zachowań, które będą interpretowane przez prowadzącego jako niepożądane, stanowi katalog otwarty, a przy tym jest wyrazem indywidualnych preferencji oraz predyspozycji każdego nauczyciela⁴. Według Jacka Pyżalskiego: Trudna sytuacja jest przez badanych utożsamiana z zagrożeniem własnej pozycji społecznej w relacji nauczyciel-uczeń⁵. Dlatego też przyczyn interpretowania przez wychowawców zachowań uczniów w kategorii trudnych można upatrywać chociażby w ich obawie o utratę autorytetu, poczuciu braku kontroli nad sytuacją, w której wychowanek nie zachowuje się zgodnie z oczekiwaniami lub, pomimo interwencji, nie wykazuje poprawy⁶. Z kolei sytuacja ucznia przejawiającego

zachowania problemowe jest dość złożona. Realizuje on jednocześnie w odmiennych środowiskach wiele ról, które potrafią stawiać przed nim nieracjonalne lub trudne do spełnienia oczekiwania, wykraczając nierzadko przy tym poza normy społeczne. Wobec tego uczeń staje przed wyborem i podjęciem decyzji, będącej następstwem sprzecznych oczekiwań, np. nauczyciela, który wymaga obecności na swoich lekcjach oraz kolegów, którzy oczekują wspólnego wagarowania⁷.

Kolejne istotne zagadnienie wyznaczone jest przez pojęcie dyscypliny. Chociaż jego operacjonalizacja stanowi spore wyzwanie zarówno wśród praktyków, jak i teoretyków wychowania, na potrzeby niniejszych rozważań można przyjąć roboczą definicję, zgodnie z którą jest to: respektowanie obowiązującego w szkole (lub innej placówce oświatowej i wychowawczej) regulaminu oraz wydanych przez nauczycieli poleceń⁸. Współczesny sposób ujmowania dyscypliny wykracza poza stosowanie kar jako środka negatywnie wzmacniającego niepożądane zachowania uczniów, uwzględnia natomiast rolę nauczyciela w budowaniu atmosfery i warunków sprzyjających nauce uczniów oraz wspieraniu ich w rozwoju umiejętności kontrolowania swoich zachowań⁹. Problemy uczniów z dyscypliną mogą dotyczyć np. zakłócania toku nauczania, przeszkadzania w nauce innym uczniom, niszczenia mienia szkoły¹⁰ czy generowania poczucia braku bezpieczeństwa. Z tej przyczyny, dla wielu nauczycieli przejaw łamania dyscypliny przez ucznia może wiązać się z powstaniem konfliktu interpersonalnego i koniecznością przyjęcia jakiegoś stylu radzenia sobie z zaistniałą sytuacją. Zjawisko konfliktu należy tutaj rozumieć w perspektywie trzech kryteriów: interakcji, współzależności oraz niekompatybilności. Konflikt interpersonalny to (...) interakcja między osobami pozostającymi w relacji

zajęciach dyskusji czy niszczenie mienia szkoły. Zob. J. Pyżalski, op. cit.

⁷ Zob. T. Zimny, Wspieranie uczniów w sytuacjach trudnych [w:] *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?* (red.) D. Borecka-Biernat. Warszawa 2010, s. 95, Wydawnictwo DIFIN.

⁸ *Słownik pedagogiczny*, hasło: DYSCYPLINA, (red.) Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz. Warszawa 2009, s. 37, Wydawnictwo Naukowe PWN.

⁹ W. Muzyka, D. Nowicki, B. Krzywosz-Rynkiewicz, M. Sakowicz, *Dyscyplina w szkole w oczach nauczycieli [w:] Nauczyciel-uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, (red.) M. Dudzikowa. Kraków 1996, s. 197, Oficyna Wydawnicza IMPULS.

¹⁰ J. Kołodziejczyk, *Dyscyplina w klasie. Metody i techniki interwencji*. Kraków 2005, Wydawnictwo SOPHIA [za:] J. Levin, J.F. Nolan, *Classroom Management. A Professional Decision-Making Model*, Allyn and Bacon, 2000, s. 5.

³ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, tłum. D. Szafranska-Poniewierska. Warszawa 1997, s. 40-46, Instytut Wydawniczy PAX.

⁴ I. Obuchowska, *Problemowe zachowania...*, op. cit., s. 375 i nast.

⁵ J. Pyżalski, *Nauczyciele-uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*. Kraków 2007, s. 77, Oficyna Wydawnicza IMPULS.

⁶ Cytowany autor wyodrębnił siedem kategorii zachowań uczniów, które przez wychowawców są uważane za najtrudniejsze. Są nimi: agresja werbalna, zagrożenie agresją fizyczną, szantaż i ignorowanie poleceń wychowawcy czy negatywne grupowe oddziaływanie uczniów. Wśród przykładów trudnych zachowań uczniów nauczyciele wyróżniają: odpisywanie od kolegów w trakcie pisania sprawdzianu, żucie gumy podczas lekcji, prowadzenie swobodnych rozmów z innymi uczniami na tematy niezwiązane z przedmiotem prowadzonej na

współzależności, z których każda postrzega pozostałe jako przeciwstawiające się jej celom, dążeniom lub wartościom i potencjalnie zagrażające realizacji jej celów, dążeń lub wartości¹¹. Z uwagi na specyfikę relacji nauczyciel-uczeń zasadne wydaje się postrzeganie ich relacji w kontekście zależności, w której naturalnym jest ujawnianie się sprzeczności, negocjowanie, powstawanie napięć czy zniekształceń poznawczych.

Ulokowanie na wspólnej płaszczyźnie rozważań dwóch problemów, czyli łamania dyscypliny a także konfliktu między nauczycielem a uczniem podyktowane jest identyfikacją cech wspólnych obu tych obszarów problemowych. Wśród cech wspólnych dla łamania dyscypliny i sytuacji konfliktowej można wyróżnić: (1) własność jednostronności, która oznacza, że pojawienie się tych sytuacji stanowi konsekwencję subiektywnego i indywidualnego nastawienia osób w nie zaangażowanych; (2) występowanie negatywnych emocji i poczucia niezaspokojenia potrzeb u jednostek, których sytuacja dotyczy; (3) aktywację sposobów reakcji, które sprzyjają podejmowaniu strategii automatycznych, tj. obronnych, ucieczkowych lub nastawionych na walkę; (4) okoliczność, zgodnie z którą pozytywne rozwiązanie sytuacji konfliktowej wymaga podjęcia od osób w niej uczestniczących konstruktywnych działań. Powyższe elementy pozwalają sądzić, że postrzeganie sytuacji łamania dyscypliny jest zależne od wielu czynników, czyniąc proces podejmowania działań profilaktycznych złożonym zjawiskiem wymagającym dysponowania wiedzą na temat różnych zmiennych. Wiedza i umiejętności nauczyciela z zakresu konstruktywnych strategii rozwiązywania sporów mogą stanowić istotny element wspierający nie tylko w zapobieganiu zachowaniom problemowym wśród uczniów, ale także w radzeniu sobie z ich skutkami. W kontekście umiejętności radzenia sobie z trudnymi zachowaniami ucznia obowiązek posiadania tej wiedzy obarcza w szczególności nauczyciela. Sposób, w jaki zostanie przez niego zinterpretowane zachowanie drugiego podmiotu jest jednym z czynników, które składają się na wybór reakcji funkcjonującej pod nazwą stylu radzenia sobie ze sporem¹².

¹¹ Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K. *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, przekł. Izdebski P., Jaworska A., Kobylińska D., PWN, Warszawa 2008, s. 473.

¹² Spośród pozostałych czynników, mających swoją rolę w wyborze

W badaniu, którego celem była odpowiedź na pytanie: czy w badanej grupie nauczycieli zachodzi istotne statystycznie zróżnicowanie w zakresie stosowania badanych stylów rozwiązywania konfliktów? wzięto udział 132 nauczycieli gimnazjum. Uczestnicy badania wypełniali anonimowo: Kwestionariusz Stylów Rozwiązywania Konfliktów autorstwa Bożeny Ktusek-Wojciszke¹³, który mierzy pięć stylów rozwiązywania konfliktów: współpracę, kompromis, rywalizację, unikanie i dostosowanie¹⁴. Obserwowane zróżnicowanie jest bardzo silne. Pokazuje ono, że z największym nasileniem przejawiany jest styl polegający na współpracy. Z istotnie statystycznie najmniejszym nasileniem z kolei badani stosują styl polegający na rywalizacji, choć wynik ten różni się od wszystkich stylów poza unikaniem. Mało popularnym stylem jest również dostosowanie. Kompromis to drugi najbardziej popularny styl w badanej grupie nauczycieli.

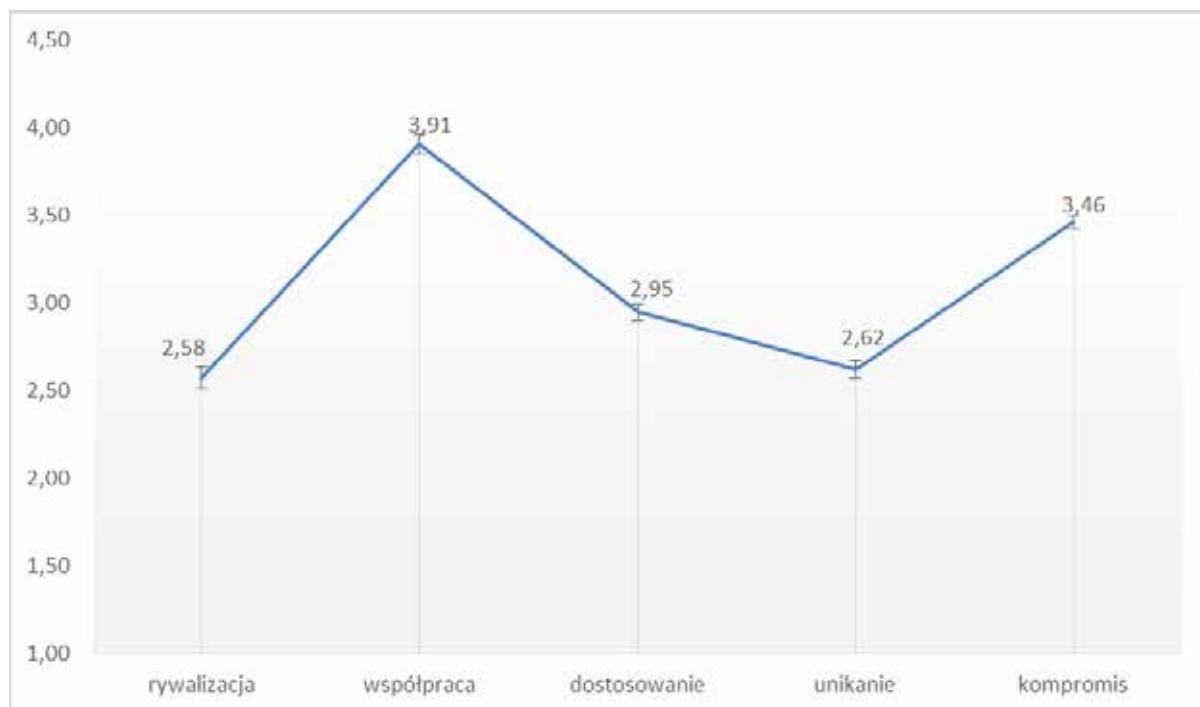
Na wstępie należy zaznaczyć, że chociaż wyniki wskazują na określone preferencje w przyjmowaniu przez nauczycieli wybranych stylów, problematyczne okazuje się wskazanie jednego właściwego, z uwagi na oczekiwane rezultaty, podejścia nauczyciela do konfliktu. Każdy ze stylów, w zależności chociażby od kontekstu, w którym się ujawnia, może wskazywać na pozytywne bądź negatywne konsekwencje dla jakości relacji pomiędzy uczniem i nauczycielem. Style wynikają z dwóch znajdujących się u podstaw zachowania w sytuacji konfliktowej motywacji podmiotu – motywacji skoncentrowanej na maksymalizacji realizacji własnego interesu oraz maksymalizacji interesu partnera.

Rywalizacja odzwierciedla stan, w którym nauczyciel spostrzega spór powstały między nim a uczniem w kategoriach wygranej-przegranej (inaczej władzy albo-albo), gdzie stroną przegraną jest uczeń. Sytuacja konfliktowa jest przez wychowawcę postrzegana jako pole bitwy, na którym

przez podmiot określonego stylu rozwiązania konfliktu, wskazać należy, między innymi, na klimat szkoły i klasy czy jakość dotychczasowych relacji między nauczycielem a uczniem. Zob. T. Zimny, op. cit., s. 97.

¹³ Kwestionariusz autorstwa Ktusek-Wojciszke identyfikuje nasilenie przyjmowanych przez nauczycieli stylów rozwiązywania sporów, a niech ich częstotliwość. Wiąże się to z tym, że jednostka w swoich reakcjach na konflikt nie ogranicza się tylko do jednego stylu, ale do wielu. B. Ktusek-Wojciszke, Kwestionariusz stylów rozwiązywania konfliktów [w:] „Czasopismo Psychologiczne”, Tom 15, Nr 1, 2009, s. 119-140.

¹⁴ W toku procedury badawczej przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji dla prób zależnych. Jej wynik okazał się być istotny statystycznie.



Schemat 1. Średnie nasilenie pięciu stylów radzenia sobie z konfliktami

Źródło: Opracowanie własne.

należy podjąć otwarte i konfrontacyjne działania, mające na celu osiągnięcie zwycięstwa. Oznacza to, że nauczyciel na drodze np. odwoływania się do swojej władzy i autorytetu czy stosowania taktyk rywalizacyjnych¹⁵ będzie dążył do uznania przez ucznia prymatu jego stanowiska. Towarzyszy temu brak potrzeby uwzględniania perspektywy ucznia i jego stanowiska w rozmowie. Warto zaznaczyć, że wygrana nauczyciela osiągnięta w atmosferze narzucania swojej woli, przymusu, deprecjonowania roli ucznia w możliwościach wyrażania siebie, tj. swoich emocji i potrzeb, niezadowolenia czy wątpliwości wydaje się raczej symboliczna. Podejściu rywalizacyjnemu towarzyszy przede wszystkim przymus oraz wywieranie presji na uczniu, co przesądza o eskalacji konfliktu. W takim ujęciu pojawienie się sytuacji trudnej, wynikającej z problemowego zachowania ucznia, w interpretacji nauczyciela będzie się wiązać z koniecznością przywrócenia porządku, przy jednocześnie niskiej motywacji zajęcia postawy elastycznej czy stworzenia przestrzeni do dialogu na temat możliwych źródeł manifestacji przez ucznia trudnego zachowania. Przyjęcie podobnej postawy rywalizacji wiąże się w głównej

mierze z poczuciem niskiej samooceny i lęku, obawy przed utratą władzy czy potrzeby udowodnienia swoich racji¹⁶. Przekonaniu nauczyciela o prymacie własnej racji często towarzyszy generalizacja, wyrażająca się w opinii o buntowniczej naturze uczniów czy skłonnościach do unikania przez nich obowiązków szkolnych. W związku z tym, każdorazowe pojawienie się sytuacji, która w jego interpretacji będzie wyczerpywała znamiona łamania dyscypliny, będzie stanowiło konieczność podjęcia działań, które odznaczają się wysokim poziomem egoizmu i asertywności, a dość niską motywacją uwzględnienia interesów, potrzeb czy celów ucznia.

Stylem, który nauczyciele stosują z najmniejszym nasileniem, jest unikanie. Wskazuje ono na niskie zaangażowanie nauczyciela w realizację interesów własnych i ucznia. Można w związku z tym przypuszczać, że w sytuacji pojawienia się trudnych zachowań ucznia, które zostaną zinterpretowane przez wychowawcę w kategoriach łamania dyscypliny i powstania sytuacji konfliktowej¹⁷, wykaże

¹⁵ Do przykładowych taktyk rywalizacyjnych należą: personalna krytyka, odmowa czy wrogie nakazy. Zob. W. W. Wilmot, J. L. Hocker, *Konflikty między ludźmi*, przekł. M. Höffner, (red. naukowa) E. Mandal, Warszawa 2011, s. 211, PWN.

¹⁶ G. Nordhelle, *Mediacja. Sztuka rozwiązywania konfliktów*, przekł. K. Drozdowska, Gdańsk 2010, s. 102 i nast. Fundacja Inicjatyw Społecznie Odpowiedzialnych.

¹⁷ Warto przy tym podkreślić, że dostrzeżenie konfliktu przez nauczyciela niekoniecznie musi się wiązać z nazwaniem zaobserwowanego przez niego faktu. W zależności od przyjętej typologii konfliktu, jednym z pierwszych etapów powstania i rozwoju konfliktu jest od-

się on raczej niską aktywnością w jego rozwiązaniu. Z tego właśnie powodu unikanie jest określane strategią podwójnej przegranej¹⁸, w której ani uczeń, ani nauczyciel nie wykorzystują potencjału płynącego z zaistniałego sporu. W praktyce może się to wiązać z ignorowaniem trudnych zachowań wychowanka, rozmawianiem o problemie metodą nie wprost, zaprzeczaniem, unikaniem tematu czy zwlekaniem¹⁹. Powodów przyjmowania analizowanego stylu upatruje się w przekonaniu jednostki o braku możliwości odniesienia osobistego sukcesu w rozwiązaniu konfliktu, wobec czego, w obawie przed odniesieniem porażki, nauczyciel nierzadko świadomie podejmuje decyzję o nieangażowaniu się w spór z uczniem, a tym samym podjęcie działań mających na celu przywrócenie porządku w klasie²⁰.

Wśród badanych nauczycieli styl dostosowywania nie cieszył się dużą popularnością. W takim stylu nauczyciel przejawia wysoką motywację w realizacji interesów ucznia, ale nie czuje równie silnej potrzeby realizacji własnych celów. Z tego powodu styl ten bywa nazywany strategią wygrany-przegrany²¹. Wśród motywów, które stanowią źródło przyjmowania analizowanej postawy, jest chęć utrzymania równowagi, obawa przed poniesieniem porażki czy poczucie osobistej satysfakcji wynikającej z umiejętności rezygnacji ze swoich interesów na rzecz realizacji interesu drugiej strony sporu. Chociaż podobnemu podejściu towarzyszą dobre intencje podmiotu, w rezultacie może ono nie doprowadzić do rozwiązania problemu, a wtórnie skutkować eskalacją konfliktu. Stosowanie taktyk polegających na uleganiu i rezygnowaniu, zaprzeczaniu potrzebom oraz braku zaangażowania stanowią wyraz metody poświęć wynik, aby utrzymać dobre stosunki. Podejście takie może stanowić źródło problematycznych sytuacji w relacji nauczyciela i ucznia²². Umiejętność zarządzania klasą przez nauczyciela, w tym przestrzegania praw ucznia, tworzenia pozytywnego klimatu klasy i wykazywania asertywnej stanowczości, wyznaczania granic oraz ustalania zasad współpracy stanowią niektóre

czucie przez podmiot w nim uczestniczący określonych emocji. Zob. K. Thomas, *Journal of organizational behavior*, vol.13, (1986-1998), May 1992; 13, s. 265.

¹⁸ B. Ktusek-Wojciszke, op. cit., s. 121.

¹⁹ Zob. B. Ktusek-Wojciszke, op. cit., s. 121; W. Wilmot, J. L. Hocker, op. cit., s. 207.

²⁰ G. Nordhelle, op. cit., s. 105.

²¹ S. P. Morreale, B. H. Spitzberg, J. K. Barge, op. cit., s. 475.

²² B. Ktusek-Wojciszke, op. cit., s. 122.

spośród czynników stanowiących o ich wspólnym sukcesie. Nauczyciele, którzy zaprzeczają swoim potrzebom i wyrażają nieme przyzwolenie na zachowania, które interpretują w kategoriach nie tylko szkodliwych dla siebie, ale także dla otoczenia, przyczyniają się do napędzania spirali błędnego koła. Wychowawca, który ma poczucie, że prezentowana przez niego postawa hojności nie spotyka się z oczekiwanymi przez niego postawami ucznia, w rezultacie zmęczenia i wypalenia może zacząć manifestować bardziej radykalne zachowania, bliższe stylowi rywalizacji²³.

Drugim, obok współpracy, najbardziej popularnym stylem rozwiązywania konfliktów w badanej grupie nauczycieli jest kompromis. Stanowi on wyraz gotowości nauczyciela do częściowej realizacji potrzeb własnych oraz ucznia. Kompromis stanowi rezultat negocjacji przeprowadzanych pomiędzy uczestnikami sytuacji konfliktowej identyfikujących interesy wspólne oraz sprzeczne, w celu dokonania modyfikacji oczekiwań obu stron. Zalety takiej postawy związane są z podejściem nauczyciela koncentrującym się na maksymalizacji wspólnych korzyści oraz minimalizowaniu strat, gotowości i otwartości na ustalanie wspólnie z uczniem sposobów rozwiązania sporu czy odwołania do przyjętych przez strony sporu reguł (np. do ustalonego wcześniej kontraktu klasowego określającego zasady pracy na lekcji)²⁴. W konsekwencji, reakcje nauczyciela na zachowania problemowe ucznia, w perspektywie dbałości o jakość łączyjących ich relacji, powinny być nastawione na konstruktywną pracę z uczniem²⁵. W kontekście specyfiki relacji nauczyciel-uczeń, na którą składa się m.in. dysponowanie przez tego pierwszego nieporównywalnie większym zakresem władzy²⁶, kompromis wydaje się trudnym stylem do praktykowania w przestrzeni szkoły. Wynika to z podstawowego założenia, zgodnie z którym kompromis zależy od wspólnej, podzielanej władzy,

²³ J. Pyżalski, op. cit., s. 55.

²⁴ Wilmot W.W., Hocker J.L., op. cit., s. 227.

²⁵ Więcej na temat podejść wspierających ucznia w sytuacjach trudnych zob. T. Zimny, op. cit., s. 78-104.

²⁶ Wiesław Sikorski, obok niepewności roli nauczyciela i niepodzielnych znaczeń, wskazuje na dysproporcje w dysponowaniu przez nauczyciela i ucznia władzą, jako podstawowe elementy szkodliwej relacji pedagogicznej. W związku z tym można je uznać za czynniki potencjalnie decydujące o powstaniu konfliktu między nauczycielem a uczniem, który to konflikt ma charakter wtórny wobec pojawienia się problemowego zachowania ucznia. Zob. W. Sikorski, *Komunikacja i zachowania niewerbalne wywołujące i potęgujące konflikty w szkole [w:]* *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym...*, s. 59 i nast.

ponieważ jeśli jedna ze stron jest postrzegana jako bezsilna, nie ma żadnego powodu, aby dążyć do kompromisu²⁷. Co więcej, jeśli strony nie współdzielą władzy, to jeden z podmiotów – uczeń – przyjmie najpewniej postawę unikania lub ulegania.

Największym nasileniem przejawiany jest styl polegający na współpracy. Stanowi on wyraz postawy wygrana-wygrana, czyli wysokiego zaangażowania nauczyciela w realizację własnych i ucznia interesów. Chociaż współpraca przynosi korzyści dla obu stron uczestników konfliktów, jej manifestowanie i efektywność wymaga od nich sporego zaangażowania. Przejawia się ono przede wszystkim w otwartości na krytykę drugiej osoby i gotowości na jej przyjmowanie; akceptacji przyjęcia odpowiedzialności za swoją rolę w powstaniu sytuacji sporu; postugiwania się komunikacją wolną od ocen, a wyrażającą wsparcie i zrozumienie dla ujawnianych emocji²⁸ oraz próbach przyjmowania perspektywy drugiej strony. Uwaga stron skoncentrowana jest na rozwiązaniu problemu, a nie wzajemnym obwinianiu się, narzucaniu swojej woli i manifestowaniu władzy. Nauczyciele nastawieni na współpracę z uczniem odznaczają się, właściwym dla pracy nad konstruktywnymi rozwiązaniami, sposobem porozumiewania się. Ich język jest wolny od interpretacji, domysłów, a skupiony wokół swoich uczuć, emocji i opisów rzeczywistości, czyli tego, co widział, słyszał lub czuł. Dla przykładu, wyrazem postugiwania się tzw. językiem otwartości jest motywowanie ucznia, aby dzielił się swoimi myślami, emocjami oraz tym, co obecnie czuje; udzielanie wsparcia; przyjęcie przez nauczyciela postawy elastycznej, uwzględniającej – o ile to może pomóc uczniowi – ustępstwa oraz odpowiedzialności za swoje działanie. Szczególnie ostatni element języka otwartości może dla nauczycieli stanowić wyzwanie, ponieważ odnosi się on do konieczności nazwania i zwerbalizowania w rozmowie z uczniem zachowania, które potencjalnie mogło stanowić źródło konfliktu lub czynnik go eskalujący.

Należy zwrócić uwagę, że jednym z czynników sprzyjających przyjmowaniu i manifestowaniu stylu współpracy jest klimat szkoły oraz klasy. Towarzyszenie nauce i wychowaniu poczucia

bezpieczeństwa, zaufania czy akceptacji to podstawowy wymóg fundujący pozytywne relacje między nauczycielem a uczniem. Jego realizacja nie stanowi jednak kwestii spełnienia narzuconych oczekiwań dyrektora bądź samych nauczycieli, ale podjęcia wspólnej pracy w rozwijaniu umiejętności zarządzania konfliktem, nabywania wiedzy z zakresu alternatywnych sposobów wyznaczania granic i ustalania zasad współpracy z uczniem. Przyjmując, że zachowania problemowe ucznia stanowią także dla niego samego źródło wielu negatywnych emocji, to ze względu na rolę i funkcję nauczyciela w klasie, jego umiejętności oraz kompetencje pedagogiczne, czy w końcu na intelektualną, emocjonalną, czy społeczną dojrzałość, można oczekiwać, że będzie swoją postawą stanowił dla wychowanka jeśli nie wzór, to chociaż perspektywę odniesienia w manifestowaniu zachowań pozytywnych i przybliżających do wzajemnego zrozumienia.

Czy zasadnym jest postrzeganie przyjmowanych przez nauczycieli stylów rozwiązywania konfliktów w perspektywie możliwych źródeł pojawiania się wśród uczniów zachowań problemowych? W związku z tym, czy nauczyciel może także przyczynić się do łamania przez nich dyscypliny? Powyższe rozważania pozwalają sądzić, że tak. Ulokowanie zjawiska naruszania dyscypliny przez uczniów z pojawieniem się w jego następstwie konfliktu z nauczycielem wiąże się z trzema możliwościami: (1) nadaje szerszej perspektywy oglądu specyfiki ich relacji; (2) postuluje zmianę charakteru podejmowanych przez wychowawców działań przeciwdziałających pojawianiu się trudnych zachowań na te, które nastawione są na współpracę oraz (3) zachęca do wzięcia pod uwagę swojego potencjalnego udziału w ujawnianiu i podtrzymywaniu zachowań problemowych.

Karina KOZŁOWSKA – doktorantka w Instytucie Pedagogiki Wydziału Filozoficznego na Uniwersytecie Jagiellońskim. Badawcze zainteresowania koncentruje wokół postaw nauczycieli wobec mediacji jako jednej z alternatywnych metod rozwiązywania konfliktów.

²⁷ Wilmot W.W., Hocker J.L., op. cit., s. 224.

²⁸ Ibidem, s. 231.