

Przewodnik

Zarządzanie klasą zróżnicowaną kulturowo

Zarządzanie klasą

Zarządzanie klasą dotyczy różnych działań, które podejmuje nauczyciel w czasie lekcji, aby stworzyć warunki do efektywnego nauczania i uczenia się (Marzano, Gaddy, Foseid, Foseid, Marzano, 2005). Są to działania związane z miejscem pracy, czasem, materiałami i zachowaniem uczniów. Brak zarządzania klasą powoduje wzmożony stres zarówno u uczniów, jak i u nauczycieli (Marzano, Marzano, Pickering, 2003). Nauczyciel zarządzający klasą buduje profesjonalne relacje z uczniami i pomaga im rozwijać relacje rówieśnicze. Tworzy on wspólnotę, która sprzyja uczeniu się wszystkich uczniów; podejmuje działania, dzięki którym uczniowie mają większą motywację do pracy. Nauczyciel ustala z klasą zasady i wspiera uczniów w ich przestrzeganiu, w jasny sposób mówi im o swoich oczekiwaniach dotyczących tego, jak się mają zachowywać. Wprowadzanie przez nauczyciela powtarzających się elementów na lekcji (zwanym rutynami bądź rytuałami) tworzy swego rodzaju strukturę, która pomaga uczniom uczyć się oczekiwanego przez nauczyciela zachowania (Hattie, 2015). Nauczyciel w adekwatny sposób reaguje w sytuacji, gdy w klasie pojawiają się zachowania zaburzające dyscyplinę lub gdy między uczniami pojawia się konflikt, wspiera też uczniów w okazywaniu szacunku swoim kolegom i koleżankom (Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk, Doolaard, 2016).

Zarządzanie klasą zróżnicowaną kulturowo

Zarządzanie klasą jest dużym wyzwaniem dla nauczycieli, a jeszcze trudniejsze jest zarządzanie klasą zróżnicowaną kulturowo, które wymaga połączenia znanych już nauczycielowi strategii kierowania zachowaniem uczniów z wiedzą na temat edukacji wielokulturowej. Nauczyciel musi być świadomy różnic kulturowych podczas

ustalania oczekiwań wobec uczniów. Dodatkowo, gdy do klasy dołącza dziecko z doświadczeniem migracji, które już uczęszczało do szkoły w swoim kraju, nauczyciel powinien rozumieć, że różnice pomiędzy systemem szkolnym w kraju pochodzenia ucznia i w kraju, w którym przebywa, oraz kulturą edukacyjną szkół w obu krajach, mogą wpływać na zachowania ucznia.

Kierowanie klasą zróżnicowaną kulturowo wymaga uwzględnienia kultury kraju pochodzenia uczniów, ich doświadczeń społecznych, zdobytej przez nich wiedzy oraz znanego im stylu uczenia się (w czasie lekcji i w domu). W krajach, które mają bogatsze niż Polska doświadczenia w pracy z uczniami ze środowisk migracyjnych, badacze postulują znacznie bardziej kompleksowe zmiany w sposobie funkcjonowania całych placówek oświatowych (Redmond, 2019). Proponowana jest np. strategia nazwana „culturally responsive classroom management”, czyli taki sposób zarządzania klasą wielokulturową, w którym postrzega się kulturowe i językowe zasoby wszystkich uczniów jako wartość i zapewnia się im równe szanse w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego (Weinstein, Tomlinson-Clarke, Curran, 2004).

Konflikty w klasie zróżnicowanej kulturowo

Z badań przeprowadzonych w polskich szkołach wynika, że przypadki konfliktów między uczniami polskimi i ukraińskimi są rzadkie (Tędziągolska, Walczak, Żelazowska-Kosiorek, 2022; Pyżalski, Łuczyńska, Cieślikowska, Kata, Plichta, Poleszak, Mróz, Wójcik, 2022). Nauczyciele postrzegają takie konflikty raczej jako zjawisko niemające kontekstu narodowościowego. Jednak jak pisze Tędziągolska i współautorzy (2022, s. 3) „można zauważyć napięcia pojawiające się w wypowiedziach polskich uczniów i ich rodziców”. Można się spodziewać, że nauczycielom przyjdzie się mierzyć z trudnościami w relacjach między uczniami. Przekonanie to wynika po pierwsze ze specyfiki procesu grupowego, a po drugie wiąże się z wchodzeniem przez uczniów z doświadczeniem migracji w kolejne fazy stresu akulturacyjnego. „Po wstępnym okresie »miesiąca miodowego« i ogólnopolskiej mobilizacji solidarnościowej z Ukrainą przyjdzie czas konfrontacji i separacji, dwa trudne do przejścia etapy, w których może dojść do pojawienia się negatywnego nastawienia i trudności w kontaktach” (Pyżalski i in. s. 44). Warto też

pamiętać, że w klasach uczą się osoby z doświadczeniem migracji z różnych krajów, nie tylko z Ukrainy, i proces ich integracji z istniejącym już zespołem może przebiegać w inny sposób niż w przypadku uczniów z innych krajów. Z tego powodu pedagodzy powinni się przygotować do prowadzenia działań profilaktycznych i interweniowania w sytuacji, kiedy pojawią się pierwsze oznaki konfliktu.

Najważniejsze zadania w zarządzaniu klasą różnicowaną kulturowo nauczycieli to: wspieranie pozytywnych relacji między uczniami, budowanie wielokulturowej wspólnoty, uważne obserwowanie relacji między dziećmi w klasie i dostrzeganie pierwszych sygnałów wykluczania lub innych form przemocy i szybkie reagowanie na takie niepożądane zachowania. Materiały na temat wspierania uczniów w budowaniu i podtrzymywaniu relacji znajdują się w module *Integracja uczniów z doświadczeniem migracji ze społecznością klasy*. Ten materiał dotyczy przede wszystkim następujących zagadnień: jak wyrażać oczekiwania dotyczące zachowania uczniów w klasie, w jaki sposób pracować z zasadami oraz jak się zachować, w sytuacji gdy w czasie lekcji uczeń nie okazuje szacunku swoim kolegom czy koleżankom, np. poniżając ich lub obrażając.

Praca z zasadami

Jedną z najskuteczniejszych metod stosowanych w klasach przez nauczycieli jest praca z zasadami, czyli z klasowym kontraktem. Badacze i praktycy rekomendują tę metodę do pracy z wszystkimi uczniami, w klasach na wszystkich etapach edukacyjnych, zwłaszcza w klasach zróżnicowanych. Dzięki takiej metodzie pracy oczekiwania zarówno nauczycieli, jak i samych uczniów są jawne i zrozumiałe. Nikt nie musi się domyślać, jakie zachowania są dobrze widziane przez każdą ze stron, a jakie nie będą przez nie akceptowane. Zasady zazwyczaj dotyczą współpracy, zaangażowania, okazywania szacunku, procesu uczenia się, a także spraw organizacyjnych. Warto pamiętać, zwłaszcza w klasie zróżnicowanej kulturowo, że wzorce – w zależności od danej kultury – mogą się różnić i wiele zachowań, które postrzegane są w tradycji polskiej szkoły jako „złe” czy niepożądane, wynika po prostu z różnic kulturowych i warunków uczenia się (Curran, 2003). Rozmowy między nauczycielami i uczniami na temat wartości i oczekiwań wzmacniają więzi i dają

poczucie wpływu na atmosferę panującą w klasie. Zasady pomagają uczniom regulować własne zachowania i rozwijać kompetencje społeczne. Przypominają im one, że posiadanie pewnych praw wiąże się także z obowiązkami. Dla nauczyciela takie rozmowy są punktem odniesienia w sytuacji interwencji spowodowanej niewłaściwym zachowaniem ucznia.

Pracę z kontraktem w klasie można podzielić na 3 etapy:

- 1) Ustalenie zasad.
- 2) Przypominanie o zasadach i odwoływanie się do nich.
- 3) Ewaluacja i modyfikacja kontraktu.

Ustalenie zasad

Na pierwszym etapie, najczęściej na początku roku szkolnego, ale także w każdym innym momencie, nauczyciel opracowuje z uczniami zasady, które będą obowiązywały w klasie. Istnieje wiele sposobów wprowadzania do klasy kontraktu i formułowania zasad. Kilka pomysłów i przykładów zostało opisanych w materiale dostępnym w tym module: *Ustalenie zasad obowiązujących w klasie*. Ważne jest, aby w czasie lekcji wprowadzającej każdy punkt kontraktu został dokładnie omówiony i wyjaśniony oraz aby uczniowie zaakceptowali wszystkie zasady i zgodzili się ich przestrzegać. Najlepiej zapisać je na dużym papierze, poprosić uczniów o podpisanie się pod nimi i powiesić kontrakt w widocznym miejscu.



Zdjęcie 1. Kontrakt należy umieścić w widocznym miejscu – na przykład nad tablicą.
Źródło: archiwum własne auterek.

Na tym etapie warto ustalić w gronie nauczycieli uczących w jednej klasie, kto z nich wprowadza kontrakt. Możliwe są dwa rozwiązania. Pierwsze: w klasie obowiązuje jeden kontrakt przygotowany w czasie godziny wychowawczej, nauczyciele przedmiotowi znają go i stosują się do zasad w czasie lekcji. Drugie rozwiązanie: nauczyciele pracują w klasie z różnymi kontraktami, dostosowanymi do stylu uczenia i metod danego nauczyciela w czasie jego lekcji. W przypadku drugiego rozwiązania najczęściej wychowawca opracowuje z uczniami zasady dotyczące zachowania w grupie rówieśniczej, zasady te obowiązują nie tylko w czasie lekcji, ale też w innych sytuacjach szkolnych (komunikacja, współpraca, rozwiązywanie konfliktów, okazywanie sobie szacunku). Nauczyciele przedmiotowi wówczas skupiają się na tym, co dzieje się w klasie podczas lekcji (organizacja lekcji, poruszanie się po klasie, zabieranie głosu, współpraca). Oba rozwiązania mają swoje wady i zalety, dlatego warto wybrać to, które najlepiej pasuje do kultury pracy szkoły i potrzeb nauczycieli.

Warto pamiętać, że, w sytuacji kiedy do klasy dołącza nowy uczeń, konieczne jest ponowne omówienie dotychczasowych zasad. Można wykorzystać tę okazję do ewaluacji i modyfikacji kontraktu.

Odwoływanie się do zasad

Jak wskazuje E. Lemańska-Lewandowska (2013) nauczyciele rozumieją wpływ kontraktu na stosunki panujące w klasie podczas lekcji, ale kończą pracę z zasadami w momencie ich opracowania. Poświęcają oni jedną lub dwie godziny na początku roku na przygotowanie kontraktu i nigdy do niego nie wracają (Lemańska-Lewandowska, 2013). Warto więc podkreślić, że od momentu gdy w klasie zawiśnie już plakat z zasadami, rozpoczyna się najważniejsza praca nauczyciela – pomaganie uczniom w postępowaniu zgodnym z zasadami.

W pierwszych tygodniach po opracowaniu w klasie kontraktu nauczyciele powinni często przypominać uczniom o zasadach, potem mogą robić to rzadziej, ale nie powinni całkiem rezygnować z tej praktyki. Nauczyciele mogą przywoływać treść kontraktu poprzez:

- odczytywanie wszystkich zasad na początku lekcji lub poproszenie któregoś z uczniów o ich odczytanie;
- wybranie jednej zasady, która będzie szczególnie ważna w czasie danej lekcji, odczytanie jej i wyjaśnienie, dlaczego ta zasada będzie dziś szczególnie ważna;
- wybranie jednej zasady i poproszenie uczniów o przypomnienie, dlaczego ta zasada została uznana przez wszystkich za ważną i wartą zapisania;
- poproszenie uczniów o krótką rozmowę w parach na temat wybranej zasady, np. według przykładowych pytań: Nad przestrzeganiem której zasady chcesz pracować? O której zasadzie już pamiętasz? Która zasada jest najłatwiejsza / najtrudniejsza / najczęściej łamana / najczęściej przestrzegana?

Praca z zasadami stwarza okazje do częstych, opartych na faktach i, co bardzo ważne, szczerych pochwał uczniów. Aby wzmocnić pozytywne zachowania można:

- na koniec lekcji pochwalić całą klasę za przestrzeganie konkretnych zasad;
- podejść do wybranego ucznia i go po cichu pochwalić;
- poprosić uczniów o krótką rozmowę w parach na temat wybranej zasady, np. przykładowo według poleceń: Opowiedz o sytuacji, w której przestrzegałeś/przestrzegałaś zasady. Docień kolegę lub koleżankę za konkretną sytuację, w której przestrzegał/przestrzegała jednej z zasad;
- wpisać pochwałę do dziennika.

Gdy w czasie lekcji pojawiają się zachowania naruszające dyscyplinę, nauczyciel odwołuje się do kontraktu podczas interwencji w następujący sposób:

- nawiązuje kontakt wzrokowy z uczniem, a potem wskazuje na kontrakt;
- nawiązuje kontakt wzrokowy z uczniem, potem podchodzi do plakatu i wskazuje konkretny punkt kontraktu;
- wypowiada imię ucznia i odczytuje zasadę;
- wypowiada imię ucznia i prosi go o odczytanie zasady;
- podchodzi do ucznia i po cichu pyta go, której zasady nie przestrzega;
- w czasie indywidualnej rozmowy z uczniem pyta go, której zasady jest mu trudno przestrzegać, dopytuje, co przeszkadza mu w zachowaniu zgodnym z umową, a co ułatwia jej zachowanie, jak można go wesprzeć w przestrzeganiu zasad.

Nauczyciel może wykorzystywać kontrakt do wspierania indywidualnego rozwoju ucznia, przede wszystkim poprzez wybieranie działań sprzyjających autorefleksji, na przykład:

- prosi ucznia o dokonanie samooceny w odniesieniu do poszczególnych punktów lub całego kontraktu;
- wykorzystuje zasady w czasie rozmowy o indywidualnych celach ucznia, w czasie udzielania informacji zwrotnej dotyczącej zachowania omawia kolejno punkty kontraktu, wskazuje sukcesy i obszary do pracy.

Przykładowe odwołania do kontraktu

W opisanych poniżej przykładowych sytuacjach szkolnych warto zwrócić uwagę na to, jak nauczyciele odwołują się do kontraktu: przywołują zasadę w takiej postaci, w jakiej została ona zapisana, nie obudowują zasady dodatkowym komentarzem, zachowują spokój.

Opis sytuacji 1

W czasie lekcji geografii w klasie 8 uczniowie pracują w trzyosobowych zespołach, porównują klimaty różnych miejsc i wybierają te, w których najprzyjemniej by było spędzić wakacje. Nauczycielka monitoruje pracę grup. Gdy podchodzi do stolika przy oknie, słyszy, że uczniowie rozmawiają o koncercie. Nauczycielka zatrzymuje się przy ławce i mówi: „Angażujemy się w wykonywanie zadań grupowych”. Czeką, aż uczniowie zaczną pracę.

Opis sytuacji 2

Nauczycielka zaplanowała w klasie 6 lekcję, w czasie której uczniowie 2 razy będą rozmawiali w losowo dobranych parach. Po przywitaniu się i podaniu celu lekcji nauczycielka mówi: „Dziś zaplanowałam pracę w parach, dlatego szczególnie ważne będą dla nas 2 zasady: pracujemy w losowo dobranych grupach i słuchamy siebie bez przerywania. Kto przypomni, dlaczego umówiliśmy się na te zasady?”.

Opis sytuacji 3

W czasie lekcji języka polskiego w klasie 7 zakończył się czas przeznaczony na rozmowę w parach i teraz wskazani przez nauczycielkę uczniowie przedstawiają wnioski z rozmowy. Najpierw zaczęła mówić Kasia: „Naszym zdaniem to sprawiedliwe, że Świtezianka ukarała strzelca”. W tym momencie głośno odzywa się Zosia: „Ale nie musiała go topić”. Nauczycielka ignoruje wypowiedź Zosi, cały czas patrzy na Kasię i pyta: „Dlaczego tak sądzicie?”. Kasia kontynuuje: „Bo jej obiecał wierność”. W tym momencie przerywa Janek i mówi: „Ale to było nieuczciwe”. Nauczycielka patrzy na uczniów i spokojnym tonem mówi: „Jedna osoba mówi, pozostałe słuchają”.

Opis sytuacji 4

Nauczyciel matematyki, po zakończeniu podsumowania lekcji, ale przed sygnałem, że można się pakować, rozdaje uczniom karteczki i mówi: „W tym tygodniu szczególnie pracowaliśmy nad stosowaniem zasady: »czekam na swoją kolej«. Bardzo wam dziękuję za wysiłek, widzę, że to trudne, żeby nie odpowiadać, gdy się wie, jaka jest odpowiedź. Teraz zapiszcie na karteczce numer zasady, na której waszym zdaniem powinniśmy się skupić w przyszłym tygodniu”.

Opis sytuacji 5

Nauczycielka spędza przerwę w klasie razem z piątklasistami. Chłopcy utworzyli grupę i rozmawiają o wczorajszym meczu. Są bardzo podekscytowani. Jeden z nich, opisując faul na zawodniku, użył wulgarnego słowa. Nauczycielka spogląda na uczniów i mówi dość głośno, ale spokojnie: „W naszej klasie używamy ładnego języka”. Chłopcy odwracają się do nauczycielki, przepraszają i wracają do rozmowy. Nauczycielka widzi, że Staś robi do kolegów miny, ale to ignoruje. Przez chwilę patrzy w kierunku chłopców, dając im do zrozumienia, że oczekuje stosowania się do zasady.

Ewaluacja zasad i modyfikacje kontraktu

Co pewien czas, przynajmniej raz w semestrze, nauczyciel zaprasza uczniów do rozmowy na temat zasad obowiązujących w klasie. Organizuje aktywności, dzięki którym uczniowie mają okazję zastanowić się, które zasady trzeba doprecyzować lub zmodyfikować, jakie nowe zasady warto wprowadzić, które zapisy nie są już potrzebne (ponieważ wszyscy już stosują się do zasady lub warunki się zmieniły).

Błędne przekonania na temat kontraktu

Kontrakt nie jest skuteczną metodą pracy, ponieważ uczniowie po tygodniu zapominają o zasadach i wracają do dawnych przyzwyczajeń.

Samo spisanie kontraktu nie zmienia zachowań uczniów. Konieczna jest codzienna praca z zasadami – przypominanie o nich, odwoływanie się do nich w sytuacjach ich naruszenia, chwalenie za ich przestrzeganie. Zmiana zachowania jest procesem

długotrwałym i wymaga wspierania uczniów przez dorosłych. Sam fakt rozumienia zasad nie przekłada się na pamiętanie o nich.

Kontrakt jest potrzebny tylko wtedy, gdy w klasie pojawiają się poważne problemy.

To prawda, że funkcjonujący w klasie kontrakt ułatwia pracę nad rozwiązaniem konfliktów. Trudno jednak ustalać z uczniami zasady, gdy w klasie już pojawiły się trudne relacje między uczniami.

Zasady służą prewencji, przedstawieniu oczekiwań i wspieraniu uczniów w rozumieniu i regulowaniu swojego zachowania. Kontrakt może dotyczyć różnych aspektów szkolnego życia, na przykład współpracy, zaangażowania w wykonywanie zadań, równoważenia głosów (czekania na swoją kolej, dawania przestrzeni do wypowiedzi innym, zabierania głosu przez wszystkich), ale także okazywania szacunku i rozwiązywania konfliktów. Kontrakt nie jest narzędziem karania i rozliczania uczniów z ich błędów. Nauczyciel może odwoływać się do kontraktu w różnych sytuacjach, także w tych trudnych, nie jest to jednak podstawowe narzędzie do pracy z uczniami, jeżeli w klasie pojawiają się zachowania przemocowe.

Reagowanie w sytuacjach trudnych

Jednym z najtrudniejszych elementów zarządzania klasą jest reagowanie, w sytuacji gdy w klasie zaczynają pojawiać się trudne zachowania uczniów. Na przykład gdy:

- w czasie wypowiedzi jednego z kolegów grupa uczniów wymienia porozumiewawcze spojrzenia, robi miny, śmieje się, szura krzesłami;
- ktoś głośno komentuje wypowiedzi i zachowania ucznia;
- pojawiają się „żarty” związane z uczniem;
- w czasie pracy w parach lub większych grupach głos ucznia jest pomijany;
- ktoś na forum wyraża niezadowolenie z konieczności współpracy z uczniem.

Jeśli nauczyciel zareaguje na pierwsze niepożądane zachowania, jest duża szansa, że już się one nie powtórzą. Istnieje wiele strategii reagowania na trudne sytuacje, z których może skorzystać nauczyciel. Im więcej zna on sposobów, tym lepiej wykorzystuje je w zarządzaniu klasą (Selig, Arroyo, 2006). W tym przewodniku skupiono się na jednej, najbardziej uniwersalnej strategii, niewymagającej doświadczenia i dodatkowej wiedzy czy długiej praktyki.

Komunikat typu STOP

Narzędziem, którego może użyć każdy pedagog i pracownik szkoły podczas lekcji w klasie lub w każdym innym miejscu w szkole jest komunikat STOP. Ma on na celu ukazanie uczniom, że zachowanie, którego świadkiem był dorosły, nie jest akceptowane.

Komunikat typu STOP:

- Zatrzymuje niepożądaną sytuację.

Nauczyciel nie pozwala na rozwój sytuacji, nawet gdy nie do końca wie, co się dzieje, ucina komentarze uczniów, opowiadanie się za którąś ze stron, dyskusję, obronę lub atak. Daje sobie czas na przemyślenie tego, co się wydarzyło, zebranie informacji, rozmowę z wychowawcą lub specjalistą i przygotowanie się do dalszego działania.

- Jest bezpieczny dla wszystkich uczestników.

Nauczyciel nie zna całego kontekstu zaistniałej sytuacji, więc powstrzymuje się od interpretowania wydarzeń, stawiania hipotez, przypisywania uczniom ról „ofiary” czy „sprawcy”. Na tym etapie nauczyciel nie wpisuje informacji do dziennika, nikogo nie ocenia. Wie, że na konsekwencje i podejmowanie działań naprawczych będzie czas później.

- Daje jasną informację, że nie ma zgody na konkretne niepożądane zachowanie.

Nauczyciel jasno daje do zrozumienia, jakie są zasady, co jest akceptowane, a co absolutnie nie. Nie wchodzi w szczegóły, nie opisuje zachowań. Stawia wyraźne granice.

- Jest krótki.

Nauczyciel wypowiada jedno lub dwa zdania. Powstrzymuje się od wygłoszenia pogadanki. Nie udziela nadmiernych wyjaśnień i nie podaje dodatkowych przykładów, dzięki czemu komunikat jest jasny i zrozumiały.

- Jest wypowiadany w zdecydowany sposób.

Nauczyciel mówi poważnym tonem. Nie uśmiecha się, nie zmiękcza przekazu gestami, ale też nie krzyczy. Bardzo ważne jest panowanie nad głosem i mową ciała.

- Umożliwia powrót do rozmowy i podjęcie dalszych działań.

Nauczyciel decyduje, jak i kiedy powrócić do rozmowy z osobami zaangażowanymi w sytuację lub – jeśli zajdzie taka potrzeba – z całą klasą.

Informuje o tym uczniów. Po wypowiedzeniu komunikatu typu STOP nauczyciel znajduje okazję, by w czasie lekcji wejść w bezpośrednią interakcję ze wszystkimi zaangażowanymi osobami. Najlepiej, by była to interakcja merytoryczna.

Nauczyciel dba o to, by zakończyć lekcję w pozytywnych relacjach z uczniami.

Przykładowe reakcje STOP

Opis sytuacji 1

Początek lekcji przyrody w klasie 4. Nauczycielka ostatnia wchodzi do klasy. Widzi, że Michał szarpie Karola za rękaw, obaj chłopcy się śmieją. Nauczycielka podchodzi do uczniów i stanowczym głosem mówi: „Nie ma zgody na przepychanie”.

Nauczycielka stoi i czeka, aż chłopcy podejść do swoich ławek. Potem obserwuje Karola, sprawdza, czy wszystko jest dobrze.

Komentarz

W tej sytuacji nauczycielka przerywa przepychanie się chłopców, mimo że może przypuszczać, że jest to część zabawy. Wybiera dobre rozwiązanie, ponieważ swoją reakcję opiera na tym, co widzi, nie na przypuszczalnych intencjach uczniów. Poza tym w szkole nauczyciele nie powinni pozwalać na przepychanie się uczniów, siłowanie, szarpanie, popychanie i, oczywiście, bicie. Nauczyciel wypowiada komunikat STOP przy wszystkich uczniach i w ten sposób przypomina, jakie zachowanie jest akceptowane, a jakie nie. Interwencja nauczycielki nie wymaga

dalszych działań. Warto zanotować zachowanie Michała i Karola, żeby o nim pamiętać, gdyby sytuacja się powtórzyła.

Opis sytuacji 2

Lekcja polskiego w klasie 5. Nauczyciel prosi Fryderyka, żeby startł tablicę. Z tyłu ktoś mówi szeptem (nauczyciel nie wie kto): „Przyda mu się trochę ruchu!”. W klasie słychać ciche podśmiewywanie się. Nauczyciel staje w centralnym miejscu klasy, patrzy na uczniów z poważnym wyrazem twarzy i zdecydowanym tonem mówi: „Słyszę te śmiechy” – robi pauzę. – W naszej klasie okazujemy sobie szacunek”. Przez chwilę patrzy na uczniów w milczeniu, następnie odwraca się do Fryderyka i prosi, aby pamiętał o wytarciu tablicy z obu stron. Nauczyciel, cały czas obserwując klasę, przechodzi do lekcji.

Komentarz

Nauczyciel nie udaje, że nie słyszał złośliwego komentarza. Wie, że słyszeli go też wszyscy w klasie i teraz obserwują rozwój wydarzeń. Nauczyciel musi okazać, że nie wyraża zgody na komentarze dotyczące czyjejs tuszy oraz zadbać o poczucie bezpieczeństwa wszystkich osób, które mogą czuć się niekomfortowo w związku ze swoim wyglądem. Wiemy, że w przypadku osób w wieku dojrzewania zdarza się tak bardzo często. Nauczyciel wybiera dobry sposób reakcji. Zatrzymuje sytuację i przypomina o zasadzie. Utrzymując kontakt wzrokowy, upewnia się, że nikt już nic więcej nie mówi i jasno daje znać, że traktuje sprawę poważnie. Na koniec zwraca się do Fryderyka, nie rezygnuje z prośby o wytarcie tablicy. To istotne, by po szybkiej interwencji nauczyciel od razu wracał do normalnej pracy. Komentarz nie wytrąca nauczyciela z rytmu, nie zaburza pracy z uczniem, którego poprosił o wykonanie zadania. Oczywiście, nauczyciel nadal obserwuje klasę, szczególnie gdy Fryderyk będzie szedł na swoje miejsce. Ważne, aby nauczyciel dopilnował, by uczniowie nie komentowali już w żaden sposób Fryderyka, jego zachowania czy wyglądu. Jeśli tak by się jednak stało, nauczyciel powinien zauważyć, kto naruszył zasady, ponownie zareagować i poprosić o rozmowę z wybranym uczniem po lekcji. Warto się też upewnić, czy Fryderyk częściej nie doświadcza przykrych komentarzy – porozmawiać z nim na osobności lub zapytać innych nauczycieli o ich obserwacje.

Opis sytuacji 3

Lekcja geografii w klasie 7. Nauczycielka, która jest jednocześnie wychowawczynią klasy, pod koniec lekcji przypomina, że jutro jest uroczysty apel i prosi uczniów o to, by ubrali się na galowo. Ponieważ nauczycielka widzi, że nie wszyscy zrozumieli, czym dokładnie jest galowy ubiór, wyjaśnia, że chodzi o założenie białej bluzki lub koszuli. Dima pyta, czy może być niebieska koszula. Z tyłu ktoś mówi: „W Caritasie nie mieli białej?!”. Nauczycielka patrzy na klasę, kręci głową i mówi: „W naszej klasie nie ma miejsca na takie komentarze – po chwili ciszy kontynuuje. – Jestem zaskoczona. Muszę się zastanowić, co dalej. Wrócimy do tej sytuacji”. Następnie nauczycielka prosi uczniów, aby odnieśli atlasy na swoje miejsce i uporządkowali salę. Gdy uczniowie zaczynają wstawać z ławek, nauczycielka podchodzi do Dimy i po cichu z nim rozmawia.

Komentarz

To bardzo trudna sytuacja w klasie. Ktoś w obecności nauczyciela zdecydował się na wypowiedzenie komunikatu poniżającego kolegę. Nie ma znaczenia, czy wiadomo, kto wypowiedział obraźliwe zdanie. Nauczycielka musi zdecydowanie interweniować, zaznaczyć, że nie wolno nikogo wyśmiewać, komentować jego statusu materialnego. Musi szybko zablokować ewentualne śmiechy i komentarze. Wypowiada komunikat, w którym z jednej strony podkreśla przynależność do klasy (mówi w naszej klasie), z drugiej wyraża sprzeciw wobec zachowania o charakterze przemocy. To naprawdę trudna sytuacja dla każdego, dlatego pokazanie przez nauczycielkę uczniom, że jest zaskoczona, że nie spodziewała się ze strony uczniów takich słów, jest dobrym, naturalnym rozwiązaniem. Warto zauważyć, że gdy nauczycielka zaczyna mówić o swoich odczuciach, przekierowuje uwagę uczniów z sytuacji Dimy na siebie. To ułatwi pracę na dalszych etapach rozwiązywania konfliktu. W ostatnim zdaniu interwencji nauczycielka zapowiada, że sprawa będzie kontynuowana. Odroczenie rozmowy z uczniami jest wyraźnym akcentem ucinającym ewentualne komentarze. Najważniejszym zadaniem nauczycielki w tym momencie jest zadbanie o samopoczucie Dimy, dobrze że nawiązała z nim kontakt, podeszła do ławki, po cichu zapytała go, czy może mu w tej chwili jakoś pomóc. W takiej sytuacji nauczycielka reaguje z wyczuciem, nie powinna dodatkowo zwracać uwagi innych na Dimę, ale

musi się upewnić, czy nie potrzebuje pomocy. W takiej chwili najważniejsze jest, by pokazać mu, że nie jest sam. Dalsze działania nauczycielka zaplanuje po lekcji.

Dalsze działania

Wypowiedzenie komunikatu STOP zazwyczaj nie kończy oczywiście interwencji nauczyciela, który po lekcji może spokojnie zaplanować dalsze kroki, na przykład: obserwacje relacji w klasie, indywidualne rozmowy z uczniami, rozmowy z innymi nauczycielami, cykl godzin wychowawczych na temat konfliktów. Nauczyciel może też poprosić o wsparcie specjalistę. Jeśli w ocenie nauczyciela lub specjalisty w klasie rozwija się konflikt rówieśniczy, w którym pojawia się wykluczenie lub inne formy przemocy, warto zastosować jedną z metod przeznaczonych do reagowania w takich sytuacjach, np. metodę wspólnej sprawy.

Metodę wspólnej sprawy opracował Ken Rigby (2011), australijski psycholog, specjalista od bullyingu (przemocy rówieśniczej), zainspirowany refleksjami szwedzkiego psychologa Anatola Pikasa. Metoda sprawdzi się w konflikcie między uczniami a uczniem lub grupą uczniów. Jej istotą jest skupienie się na znalezieniu trwałego rozwiązania problemu, nie zaś na poszukiwaniu przyczyn przemocy i karaniu sprawców. Nauczyciel działa tak, aby osoba stosująca przemoc stała się aktywna w naprawianiu sytuacji, proponowała rozwiązania i, dzięki temu, by przyjęła współodpowiedzialność za pomoc, stała się sojusznikiem dziecka doświadczającego wykluczania czy innych form przemocy. Nauczyciel pracujący tą metodą postępuje zgodnie z opisanymi zaleceniami, wykorzystuje konkretne zwroty i pytania (Kołodziejczyk, 2004). Najpierw zbiera informacje o sytuacji, czyli obserwuje uczniów, rozmawia z nauczycielami i pracownikami szkoły. Potem prowadzi krótkie indywidualne rozmowy z uczniami, zaczyna od ucznia, który doprowadza do sytuacji wykluczania, lub od nieformalnego lidera grupy stosującej przemoc, potem rozmawia z uczniem doświadczającym przemocy. Następnym etapem są rozmowy grupowe, w czasie których nauczyciel pomaga uczniom ustalić plan naprawienia sytuacji. Gdy taki plan jest gotowy, dochodzi do spotkania obu stron – strony stosującej przemoc i strony pokrzywdzonej. W czasie takiego spotkania przekazywane są informacje o planie oraz sposobach zadośćuczynienia osobie doświadczającej przemocy.

Kolejnym zadaniem nauczyciela jest monitorowanie wdrażania planu, przede wszystkim prowadzenie krótkich indywidualnych spotkań z uczniami.

Odpowiedzialność nauczyciela

Nauczyciel często odczuwa stres, który wynika z tego, że w trudnej sytuacji wymaga się jego natychmiastowej interwencji i nie ma czasu na dokładne przemyślenie działań. Dodatkowo nauczyciel sądzi, że za mało wie o relacjach uczniów, a prowadząc lekcję, zazwyczaj ma niepełny ogłód sytuacji: widzi reakcję, nie zna jej przyczyny, słyszy słowa, nie wie, kto je wypowiedział. Musi składać obraz z rozproszonych informacji, ponieważ czasem to, co dzieje się w klasie, jest konsekwencją tego, co wydarzyło się na korytarzu. Nauczyciele podejmują decyzję, czy (i jak mocno) reagować na trudne zachowania uczniów, znajdując się pod wpływem różnych czynników. Wśród takich czynników sami nauczyciele¹ najczęściej pośród wymieniają:

- związek sytuacji z bezpieczeństwem uczniów;
- przekonanie o naruszeniu godności osobistej, przekroczeniu osobistych granic lub wchodzeniu w intymne sprawy dziecka lub nastolatka;
- poczucie niesprawiedliwości, zwłaszcza w sytuacji kiedy uczeń jest bezbronny, niezgoda na to, że komuś dzieje się krzywda, chęć obrony słabszych lub będących w mniejszości;
- świadomość wpływu zaistniałej sytuacji na pozycję ucznia w grupie rówieśniczej;
- naruszenie wartości istotnych dla nauczyciela, przekroczenie jego osobistych granic;
- związek z osobistymi doświadczeniami nauczyciela;
- typowość, powtarzalność sytuacji.

Nauczyciele reagują, gdy czują, że potrafią w profesjonalny sposób zatrzymać sytuację, są pewni swych kompetencji. Czasem nie interwenują, gdy obawiają się,

¹ W odwołaniu do wypowiedzi nauczycieli i nauczycielek zbieranych podczas warsztatów wychowawczych i superwizji prowadzonych przez Szkołę Edukacji PAFW i UW.

że ich działanie będzie nieskuteczne, nie spowoduje zmiany, a dodatkowo popsuje relacje z uczniami lub pogorszy relacje w grupie uczniów. „Nauczyciel czasami tak silnie skupiony jest na realizacji założonych celów i treści, że nie reaguje na niepożądane zachowania uczniów wcale bądź w »nieodpowiednim« momencie i w »niewłaściwy sposób«” (Lemańska-Lewandowska, 2013, s. 123). Nauczyciele wśród powodów zaniechania interwencji czasem wymieniają obawę przed ośmieszeniem, na przykład w sytuacji gdy zareagują nieadekwatnie. „W podejściu części nauczycieli widoczna jest perspektywa początkowego ignorowania zachowań ucznia i nieprzywiązywania do nich należytej wagi oraz utwierdzania się w pocieszającym ich przekonaniu, jakoby w innych szkołach sytuacja związana z nieakceptowanymi zachowaniami uczniów przedstawiała się jeszcze gorzej” (Lemańska-Lewandowska, 2013, s. 140). Zdarza się, że nauczyciele przedmiotowi ignorują niewłaściwe zachowania uczniów w przekonaniu, że interweniowanie jest zadaniem wychowawcy.

Mimo zrozumienia trudności i obaw, o których mówią nauczyciele, nie można jednak zgodzić się na ignorowanie zachowań trudnych, zwłaszcza tych, które są wymierzone przeciwko konkretnym uczniom. Uczniowie oczekują od nauczycieli reakcji (Pyżalski, 2007). Zachowania dorosłych są ważnym komunikatem, uczniowie, obserwując ich reakcje, wyrabiają sobie opinię o tym, jak można postępować, a co jest niedopuszczalne. Dorośli – świadomie bądź nie – własnym zachowaniem modelują zachowania uczniów. Jeśli nauczyciel nie zareaguje w danej sytuacji, uczeń nabywa przekonania, że tak właśnie powinno się robić. Brak reakcji może być odczytany jako przyzwolenie na dane zachowania.

Podsumowanie

Klasowy kontrakt często towarzyszy klasie i nauczycielowi przez wszystkie lata wspólnej nauki. Wprowadzone zasady są modyfikowane i zmieniane w zależności od potrzeb. Nauczyciel wykorzystuje je zarówno do zarządzania klasą w trakcie lekcji, jak i do realizowania planów wychowawczych, na przykład do rozwijania wśród uczniów wybranych kompetencji społecznych i emocjonalnych. Niezbędnym uzupełnieniem pracy z zasadami są adekwatne sposoby reagowania w sytuacjach

trudnych. W materiale opisane zostały komunikaty STOP, których nauczyciel używa, aby zapewnić bezpieczeństwo wszystkim uczniom w klasie. Opanowanie techniki zatrzymywania trudnej sytuacji pozwala nauczycielowi czuć się pewniej, gdy musi reagować, i dlatego sprzyja częstszemu podejmowaniu przez niego interwencji. Niestety, w grupach rówieśniczych często pojawiają się komunikaty wykluczające (dokuczanie, wyśmiewanie, ironizowanie). Od właściwej postawy i konsekwentnych reakcji pedagogów zależy, jak szybko uda się je usunąć z relacji między uczniami.

Nauczyciele obecnie mierzą się z wieloma wyzwaniami wynikającymi z pracy w klasach zróżnicowanych, także zróżnicowanych kulturowo. Biorąc pod uwagę sytuację geopolityczną, możemy się spodziewać, że w polskich klasach będzie coraz więcej uczniów z doświadczeniem migracji. Kluczowe jest, aby nie dopuścić do marginalizacji tych uczniów, zarówno pod kątem społecznym, jak i edukacyjnym. To ważne dla tych uczniów, dla ich kolegów i koleżanek z klasy, dla nauczycieli, ale i dla nas jako społeczeństwa.

Bibliografia

Curran, M. E. (2003). Linguistic Diversity and Classroom Management. *Theory Into Practice*, 42(4), 334–340, DOI: [10.1207/s15430421tip4204_11](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4204_11).

Hattie, J. (2015). *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Kołodziejczyk, J. (2004). *Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*. Kraków: SOPHIA.

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680.

Lemańska-Lewandowska, E. (2013). *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej: przekonania, strategie, kierunki zmian*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Marzano, R. J., Marzano, J., Pickering, D. (2003). *Classroom management that works. Researchbased strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Marzano, R. J., Gaddy, B. B., Foseid, M. C., Foseid, M., Marzano, J. (2005). *A Handbook for Classroom Management that Works*. Alexandria, Virginia: ASCD.

Pyżalski, J. (2007). Siła i uległość w utrzymywaniu dyscypliny w klasie – czy istnieje alternatywa? W: Śliwerski, B. (red.). *Pedagogika alternatywna – postulaty, projekty i kontynuacje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Pyżalski, J., Łuczyńska, A., Cieślikowska, D., Kata, G., Plichta, P., Poleszak, W., Mróz, J.T., Wójcik, M. (2022). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*. Warszawa: Fundacja Szkoła z Klasą.

Redmond, B. (2019). *Culturally Responsive Classroom Management Techniques and Former Riverside County and San Bernardino County Teachers of the Year: A Phenomenological Study*. UMass Global ScholarWorks.

Rigby, K. (2011). *The Method of Shared Concern: A Positive Approach to Bullying in Schools*. Victoria: ACCER Press.

Selig W.G., Arroyo A.A. (2006). *Handbook of Individualized Strategies for Classroom Discipline*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Tędziagolska, M., Walczak, B., Żelazowska-Kosiorek, A. (2022). *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy. Raport z badania jakościowego wykonanego na zlecenie Centrum Edukacji Obywatelskiej*. Warszawa: CEO.

Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S., Curran, M. (2004). Toward a Conception of Culturally Responsive Classroom Management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25–38.